

Uro i skolen

En kvalitativ undersøkelse av urolig atferd i klasserommet

Ida Eline Fossum Skagen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

En kvalitativ undersøkelse av urolig atferd i klasserommet

© Ida Eline Fossum Skagen

2015

Uro i skolen

Ida Eline Fossum skagen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet *Uro i skolen/Distructive behavior in schools*, som er en komparativ studie av skoler i Norge og USA. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Institutt for Spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo og University of California, Berkeley, ledet av professor Liv Duesund. Oppgaven fokuserer på hvordan kontekstuelle forhold, samt hvordan lærerens interaksjon med eleven kan påvirke observert urolig atferd. Uro defineres i oppgaven som atferd som bryter med etablerte normer og regler i klasserommet og forhindrer elevens læring. Atferden som utvises må forstyrre eleven selv, medelever eller lærer for å kategoriseres som uro. Aktørperspektivet er valgt som teoretisk rammeverk for oppgaven og styrer sammen med forskningsspørsmålene og problemstillingen analysen og drøftingen.

Problemstilling

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

På hvilke måter kan observert uro forstås i et aktørperspektiv?

Metode

Siden problemstillingen er tilknyttet forskningsprosjektet *Uro i skolen*, var metoden forhåndsbestemt. Studien kan sees som et kvalitativt kasusstudie, bestående av fire observasjoner (den første på 45 minutter, de andre tre på 15 minutter) og et intervju. Underdatainnsamlingen ble det benyttet et observasjonsskjema og en intervjuguide utviklet av forskergruppen. Det ble i samråd med lærer valgt ut en fokuselev for studien. Valget ble tatt i tråd med et hensiktsmessig utvalg.

Resultater og drøfting

I arbeidet med å belyse på hvilke måter observert uro kan forstås i et aktørperspektiv, har jeg redegjort for de situasjonene urolig atferd ble observert, samt beskrevet observert uro ved å benytte atferdskategorier. Kategoriene ble utformet på bakgrunn av teori og datamaterialet.

Kategoriene evnet ikke å gjengi kompleksiteten i den observerte urolige atferden, men fungerte til å hjelpe med å systematisere observasjonene. Beskrivelsene av situasjonene muliggjorde forsøk på å avdekke sammenhenger med den observerte urolige atferden og omgivelsene (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, var den kategorien som hyppigst ble observert.

Datamaterialet kan indikere at ulike typer urolig atferd syntes å bli utvist under ulike kontekstuelle forhold. Dette kan fra et aktørperspektiv tolkes slik at de ulike kontekstuelle forholdene kan ha påvirket NN sine mål og ønsker for de ulike klasseromssituasjonene og slik påvirket de atferdene hun utviste. Ved å betrakte NN som aktør i eget liv, innebærer dette at NN selv hadde innflytelse over de atferdene hun utviste i klasserommet. Atferdene var ikke kun et produkt av de kontekstuelle forholdene. De urolige atferdene NN utviste må i tråd med aktørperspektivet bli sett som produkter av samspill mellom de kontekstuelle faktorenes påvirkning og individuelle valg (Nordahl, 1998, 2002; Nordahl et al., 2005; Schiefloe, 2003). Altså ligger ikke ansvaret ene og alene på læreren. NN velger selv innenfor de kontekstuelle rammene hvilken atferd hun utviser, men forholdene kan med fordel legges til rette av lærer for å fremme oppgaverelatert atferd.

Datamaterialet indikerer at lærerens bevisste eller ubevisste ignorering av utvist urolig atferd hadde varierende påvirkning på atferden. I studien ble det observert at lærer korrigerer urolig atferd i form av direkte verbale ytringer vedrørende den urolige atferden. Hvordan korrigeringen foregikk, om de ble utført privat eller offentlig kan synes å ha en påvirkning på den urolige atferden. Som regel opphørte den urolige atferden etter lærerens korreksjon, men hvor lenge den opphørte varierte. Ros for ønsket elevatferd ble ikke observert.

Interaksjonene mellom NN og lærer kan påvirke de mål og ønsker NN har for den aktuelle situasjonen, som igjen kan påvirke hvilke atferder NN utviser. Hvilken atferd NN utviser kan i henhold til aktørperspektivet påvirke hvordan læreren responderer. Lærerens respons kan være avgjørende for hvordan interaksjonen forløper og hvilke atferder NN utviser (Colvin, 2010). Slik kan læreren og NN sin interaksjon ha en påvirkning på observert urolig atferd (Nordahl, 2002, 2013).

Forord

I det følgende vil jeg trekke frem personer som fortjener en ekstra takk for at denne oppgaven har blitt til. Først vil jeg takke professor Liv Duesund for at jeg fikk lov til å delta i prosjektet *Uro i skolen*, og for den innsatsen hun har gjort med å veilede meg til å prestere mitt beste. Tusen takk for at du hele tiden har vist tiltro til at jeg evner å mestre en slik oppgave, og for at du alltid har vært tilgjengelig med råd og støtte når jeg har trengt det, uansett tid på døgnet! Jeg er takknemlig for at du hele tiden har veiledet meg mot å ta selvstendige valg og stole på egne vurderinger og avgjørelser. Dette er noe jeg også kommer til å dra stor nytte av senere i livet.

Jeg ønsker å takke min *døråpner* som gjorde en flott innsats og la til rette for at jeg skulle få innpass i skolen. Jeg retter også en stor takk til læreren og NN som sa ja til å delta i studien og som slik muliggjorde denne oppgaven.

Videre vil jeg takke Ane Kristin Larsen, Ragna Lill Stavnes, Stine Solberg og Synnøve Taklo for deres faglige og personlige støtte, samt for deres innsats med å lese korrektur av oppgaven. Dere må vite at jeg er evig takknemlig.

Avslutningsvis vil jeg takke min kjære Erlend Storrø (Skagen) for ukritiske støtte, heiarop og tålmodighet underveis. Du har lettet mitt arbeid med masteroppgaven ved å akseptere en veldig skjev fordeling av arbeidet på hjemmebanen den siste tiden, samt lest utallige sider korrektur. Til slutt vil jeg rette en stor og hjertelig takk til Siver Storrø Skagen som har avledet meg fra å jobbe med oppgaven 24 timer i døgnet og slik gitt meg fruktbare pauser. Du har hjulpet meg med å sette betydningen av masteroppgaven i perspektiv, når arbeidet med oppgaven har vært tungt. Tusen hjertelig takk!

Oslo, Mai 2015

Ida Eline Fossum Skagen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål med masteroppgaven.....	3
1.3	Problemstilling.....	3
1.3.1	Forskningsspørsmål.....	4
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Teoretisk forankring.....	6
2.1	Hvordan definere uro?.....	6
2.2	Avgrensing.....	8
2.3	Hva er uro i skolen?.....	8
2.4	Ulike perspektiver på uro	9
2.5	Aktørperspektivet	10
2.6	Interaksjon	12
2.6.1	Relasjoner.....	13
2.6.2	Lærers strategier for å redusere uro.....	14
3	Metode.....	16
3.1	Kvalitativ metode	16
3.2	Kasusstudie.....	18
3.2.1	Valg av kasus	19
3.3	Observasjon	20
3.4	Intervju.....	21
3.5	Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	22
3.6	Hermeneutisk analyse.....	25
3.6.1	Forforståelse	27
3.7	Reliabilitet og validitet	28
3.7.1	Reliabilitet	28
3.7.2	Validitet.....	30
3.7.3	Forsker bias	33
3.7.4	Generalisering	35
3.8	Etiske hensyn.....	36
4	Resultater og drøfting.....	38

4.1	Kasusbeskrivelse	38
4.1.1	Eleven.....	38
4.1.2	Skolen.....	38
4.1.3	Undervisningsfaget.....	39
4.2	Hvilke typer urolig atferd observeres i klasserommet og under hvilke kontekster blir de observert?	39
4.2.1	Atferdskategorier.....	40
4.2.2	Resultater fra første observasjon	42
4.2.3	Resultater fra andre observasjon	44
4.2.4	Resultater fra tredje observasjon	45
4.2.5	Resultater fra fjerde observasjon.....	47
4.2.6	Oppsummering av observasjonene.....	48
4.2.7	Intervjuet med NN.....	50
4.2.8	Diskusjon.....	54
4.3	Hvordan kan kontekstuelle forhold påvirke observert urolig atferd?.....	56
4.4	Hvordan kan interaksjoner mellom NN og miljøet påvirke observert urolig atferd? 62	
4.4.1	På hvilke måter kan interaksjonen mellom NN og lærer ha påvirket observert urolig atferd?	63
4.5	Implikasjoner	71
4.5.1	Teoretiske implikasjoner	71
4.5.2	Praktiske implikasjoner	71
5	Avslutning	73
5.1	Hvordan kan kontekstuelle forhold påvirke observert urolig atferd?.....	73
5.2	På hvilke måter kan interaksjon mellom elev og lærer påvirke observert urolig atferd?.....	73
5.3	Studiens begrensninger og forslag til videre undersøkelser	74
	Litteraturliste	76
	Vedlegg	81

1 Innledning

Dette kapittelet presenterer masteroppgavens tema. Innledningsvis trekker jeg frem egne erfaringer for å søke å avdekke mitt personlige bakteppe, min forforståelse. Temaets dagsaktualitet blir forsøkt poengtert ved å belyse relevant forskning, kartlegginger, undersøkelser og stortingsmeldinger. Deretter redegjøres det for studiens formål. Videre i kapittelet presenteres problemstillingen og undersøkelsens forskningsspørsmål. Avslutningsvis gis en oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min utdanning til faglærer og spesialpedagog, har jeg vært utplassert på flere skoler og i ulike klassetrinn. Praksisperiodene har gitt meg innblikk i skolen, og jeg har blant annet erfart hvordan uro kan være et problem for både elever og lærere. Det stjeler tid fra undervisningen og påvirker læringsmiljøet negativt. Ut fra min erfaring opplever jeg at uro i skolen er et aktuelt problem og en utfordring jeg kan møte i fremtidige jobbsammenhenger. Da temaet *uro i skolen* også ble presentert og diskutert på forelesninger på masterstudiet for spesialpedagogikk, ble jeg interessert i å undersøke fenomenet nærmere. Med tanke på at jeg selv kanskje skal arbeide med å tilrettelegge for gode lærings situasjoner for elever, var jeg nysgjerrig på hvilke faktorer som kunne påvirke urolig atferd. Jeg var særlig interessert i interaksjoner mellom elev og lærer. Før oppgaven ble påbegynt hadde jeg en antakelse om at læreren ville være av stor betydning for om uro ble utvist eller ikke, samt hvordan uroen eventuelt ville arte seg. Jeg trodde jeg kunne observere uro dersom det oppstod situasjoner hvor læreren ikke hadde gitt eksplisitte beskjeder om hva elevene skulle gjøre og ved skifte av aktivitet.

Masteroppgaven er tilknyttet forskningsprosjektet *Uro i skolen/Distruptive behavior in schools*, som er en komparativ studie av skoler i Norge og USA. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Institutt for Spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo og University of California, Berkeley, ledet av professor Liv Duesund. En av intensjonene bak prosjektet er å øke forståelsen for kilder til uro og i hvilke sammenhenger uro kan oppstå. Målet er å kunne frembringe bedre kunnskap om emnet som igjen kan gagne lærere og elever (Duesund & Nilsen, 2013).

Befring og Duesund (2012) skriver at uro er den problematferden som hyppigst forekommer i skolen. Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Det kongelige Kunnskapsdepartement, 2007-2008) belyser at uroen i norske skoler er et bekymringsverdig tema. Ogdens undersøkelse (1998) av læreres erfaringer om elevatferd og læringsmiljø, viste at det største problemet i skolen var knyttet til området disiplin og milde atferdsvansker. Området betegner mindre alvorlige vansker som uro og forstyrrelser av undervisningen. Kartleggingen viste at mer enn 50 prosent av lærerne opplevde utfordringer knyttet til atferd som forstyrret undervisningen og læringsmiljøet (Ogden, 1998). Flere undersøkelser kan indikere at lærere finner de høyfrekvente, mindre alvorlige atferdsvanskene (som for eksempel elever som prater uten å ha fått ordet), som den største utfordringen man står ovenfor i skolehverdagen (Book & Skeen, 1987; Ogden, 1998; Sørli & Ogden, 2014). Utfordringer med å håndtere uro i klassen og øvrige problemer med klasseledelse blir oppgitt som en stor årsak for misnøye rundt jobben og utbrenthet blant lærere (Evertson & Weinstein, 2011). Lærere hevder å ikke inneha nødvendig kompetanse til å håndtere uro i skolen, og at de har hatt en utilstrekkelig opplæring på dette området (Greene, 2009; Robinson & Griesemer, 2011). Videre stilles læreren på daglig basis ovenfor mange andre krav og oppgaver, noe som kan gjøre lærerrollen kompleks og krevende (Colvin, 2010; Greene, 2009).

Sørli og Ogden (2014) har sammenlignet Ogdens tidligere omtalte undersøkelse (Ogden, 1998), med en undersøkelse gjennomført 10 år senere om effekten av skoleprogrammet PALS (Ogden, Sørli, Arnesen, & Meek-Hansen, 2012). Begge omhandlet lærerrapportert problematferd blant norske barneskoleelever. Sørli og Ogden (2014) peker på at den gjennomsnittlige forekomsten av meldt problematferd var relativt stabil i de to studiene. Sammenligningen kunne imidlertid indikere en nedgang i antall lærere som rapporterte om *daglige* innslag av uro i klasserommet. Slik Sørli og Ogden (2014) trekker frem, støtter PISA-undersøkelsen i 2012 (Kjærnsli & Olsen, 2013) og de årlige Elevundersøkelsene i tidsrommet 2008-2013 (Wendelborg, 2012, 2014; Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta, & Skaalvik, 2012; Wendelborg, Røe, & Federici, 2014) deres funn, om en svakt positiv utvikling i læringsmiljøet. De poengterer imidlertid at uro allikevel er et undervisnings- og læringshemmende problem som fremdeles rammer alt for mange (Sørli & Ogden, 2014). Kjærnsli og Olsen (2013) skriver at 29 prosent av elevene i PISA-undersøkelsen fra 2012, ytret at det var bråk og uro i undervisningstiden og at de ikke fikk startet med skolearbeidet

før langt ut i timen. Dette dokumenterer at uro i dagens norske skole tar tid og ressurser som ellers kunne blitt brukt til undervisning og læring. Uro kan slik være en læringshemmende faktor og påvirke læringsmiljøet negativt (Befring & Duesund, 2012; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009). Dette strider mot opplæringsloven (1998) § 9a-1. *Generelle krav*: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Duesund og Nilsen (2013) skriver at feltet er fragmentert og at det er en mangel at få studier ekspressivt fokuserer på uro i skolen. Betrakningene ledet meg til å benytte masteroppgaven som en mulighet til å undersøke uro i skolen nærmere.

1.2 Formål med masteroppgaven

Formålet med undersøkelsen var blant annet å øke forståelsen for hvordan uro kan vise seg hos en elev. Jeg ville undersøke hvordan uro kunne endre seg, eller ikke, i interaksjon med miljøet og da særlig i interaksjon med lærer. En intensjon var å øke forståelsen gjennom et beskrivende kasusstudie, for slik å kunne bidra med kunnskap om hvordan man kan dempe urolig atferd. Ogden (1998) skriver at hans undersøkelse kan peke på at lærernes strategier ikke har den ønskede effekt, men at dette må analyseres nærmere før en kan trekke noen konklusjoner. Dette kan indikere at det trengs mer kunnskap om temaet for å kunne heve kvaliteten på læringsmiljøet og undervisningen. Tiltak for å forbedre læringsmiljøet bør basere seg på kunnskap og forskning om hva som fungerer. Forskning er ifølge Ogden (2009) noe skoler i liten grad benytter og støtter seg til. Ogden (2009) skriver at norsk forskning om undervisningsledelse er begrenset, og at det som finnes stort sett fokuserer på hva som hindrer gode læringsprosesser. Det er dokumentert at uro kan forebygges gjennom systematisk arbeid (Damsgaard, 2003; Ogden, 2009), men hva gjøres når uro likevel oppstår? Av dette ble jeg interessert i å undersøke hva som karakteriserer en elevs utviste urolige atferd, og hvordan denne uroen arter seg i interaksjon med miljøet.

1.3 Problemstilling

Valg av tema har ført frem til følgende problemstilling:

På hvilke måter kan observert uro forstås i et aktørperspektiv?

I denne oppgaven benyttes en normativ definisjon av begrepet *uro*. Definisjonen blir presentert i kapittel 2.1 *Hvordan definere uro?* Uro blir betraktet som atferd som kan utvises av elever, og som i den aktuelle situasjonen blir oppfattet som urolig. Uro blir ikke sett på som egenskaper ved eleven (Duesund & Nilsen, 2013). Dette innebærer en tro på at det er mulig å redusere observert urolig atferd. Aktørperspektivet er oppgavens teoretiske rammeverk og vil innramme og styre analysen. I oppgaven benyttes begrepene atferd og handling. Begrepene er ikke brukt for å referere til humanistiske formålsforklaringer eller deterministiske årsaksforklaringer av uro (Nordahl, 2013). Aktørperspektivet kan være av betydning for å forstå uro, da det i likhet med definisjonen av uro vektlegger konteksten atferd utvises i for å kunne vurdere atferd (Nordahl, 1998; Nordahl et al., 2005). *Interaksjon* mellom aktør og miljø står også sentralt i aktørperspektivet. Dette kan være hensiktsmessig å vurdere for å belyse uro i en skolekontekst (Nordahl, 2013). Med hensyn til avgrensingsbehov fokuserer oppgaven på læreren, da læreren kan bli betraktet som en av de viktigste faktorene ved elevens skolemiljø (Nordahl, 2002, 2013). Oppgaven tar utgangspunkt i eleven som aktør. Det redegjøres for Aktørperspektivet i kapittel 2.5 *Aktørperspektivet*. Begrepet interaksjon blir definert i kapittel 2.6 *Interaksjon*. I arbeidet med å beskrive og undersøke det problemstillingen etterspør, har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene listet opp under.

1.3.1 Forskningsspørsmål

- 1) Hvordan kan kontekstuelle forhold påvirke observert urolig atferd?
- 2) På hvilke måter kan interaksjon mellom elev og lærer påvirke observert urolig atferd?

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av fem kapitler. Dette kapittelet ga en kort presentasjon av bakgrunnen for valg av tema og formål med masteroppgaven. Deretter ble problemstillingen lagt frem, samt de to forskningsspørsmålene oppgaven har arbeidet etter.

I kapittel 2 *Teoretisk forankring* blir det redegjort for den definisjonen av uro som oppgaven støtter seg til, samt noen av de avgrensningene som er tatt. Deretter presenteres teori om uro i skolen. Videre redegjøres det for oppgavens teoretiske rammeverk, hvor deler av

aktørperspektivet vektlegges. Avslutningsvis blir begrepet interaksjon belyst, samt relasjoner og læreres strategier for å redusere uro.

I kapittel 3 *Metode* redegjør jeg for metoden som er forhåndsbestemt av forskningsprosjektet. Deretter forklarer jeg prosessen med å innhente datamaterialet og den påfølgende analysen og drøfter utfordringer knyttet til validitet, reliabilitet og generalisering. Til sist belyses de etiske problemstillingene som har vært tilknyttet masteroppgaven og hvordan disse har blitt forsøkt håndtert på best mulig vis.

I kapittel 4 *Resultater og drøfting* presenteres kasuset, atferdskategoriene og et utvalg av datamaterialet. Deretter diskuteres utfordringer tilknyttet vurdering og kategorisering av de observerte atferdene. Videre drøftes forskerspørsmål en og to i lys av et aktørperspektivet og teorien presentert i kapittel 2 *Teoretisk forankring*. Avslutningsvis belyses teoretiske og praktiske implikasjoner.

I kapittel 5 *Avslutning* forsøker jeg å samle trådene og gi en kort avslutning ved å oppsummere de viktigste funnene rundt forskningsspørsmål en og to, samt problemstillingen. Til sist trekker jeg frem begrensninger ved studien og refleksjoner rundt veien videre.

2 Teoretisk forankring

Dette kapitlet redegjør for hvilken definisjon av begrepet uro oppgaven støtter seg til og begrepet blir forsøkt operasjonalisert. Kapitlet omhandler ulike perspektiver på uro. Videre presenteres aktørperspektivet, med særlig vekt på hvordan kontekstuelle forhold kan påvirke atferd. Avslutningsvis belyses interaksjoner, relasjoner og læreres strategier for å redusere uro.

2.1 Hvordan definere uro?

Uro er et komplekst og omfattende begrep. For å klargjøre hvordan urobegrepet blir anvendt i denne oppgaven, vil det i de følgende avsnittene bli gitt en gjennomgang av ulike forståelser for begrepet uro. En forståelse er at hvilken type atferd man betrakter som uro, vil avhenge av subjektive oppfatninger: «Disruptive behavior, like so many other social concepts, is *in the eye of the beholder*» (Book & Skeen, 1987, s. 399). Zions, Zions, og Simpson (2002) skriver at ulike lærere har ulike toleransenivå for hva de betrakter som uro. Den samme atferden kan bli definert som akseptert atferd av en lærer og som uro av en annen (Ogden, 2009). Duesund og Nilsen (2013) skriver at urolig atferd kan betraktes som atferd som hindrer undervisningen og elevers læring. Dette indikerer at en definisjon av uro kan være kontekstavhengig. Nordahl et al. (2005) skriver at ulike arenaer kan stille forskjellige krav og forventninger til en persons handlinger. En type atferd vil kanskje bryte med forventningene i en arena, men være akseptert i en annen. Ogden (2009) skriver at aktivitet og fag må tas i betraktning når man definerer hva som er arbeidsro. Forfatteren beskriver arbeidsro som at læreren skal kunne undervise uten å bli avbrutt og at elever skal kunne arbeide uten å bli forstyrret. Slik jeg ser det står uro i et motsetningsforhold til arbeidsro, noe som gjør at faktorene fag og aktivitet også kan være viktig å ta i betraktning når man skal definere hva som er uro i en skolekontekst. For eksempel kan det være akseptert å prate lavt til sidemannen mens man arbeider med en individuell oppgave i en kunst og håndverk time. Til kontrast kan den samme atferden bli oppfattet som svært forstyrrende i en norsktime med individuelt arbeid. Dette kan peke på at en normativ moralsk vurdering av atferd kan anvendes i arbeidet med å vurdere en atferd som urolig eller ikke (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2008). En normativ vurdering innebærer at atferd blir vurdert i lys av hva som blir betraktet som normalt i den konteksten atferden utvises. Aasen et al. (2008) deler normative definisjoner inn i underkategoriene statistiske, medisinske og moralske. En statistisk definisjon av begrepet uro

kan anses som lite hensiktsmessig å benytte i denne oppgaven, da den baserer sin normalbestemmelse på hva som er gjennomsnittlig og slik står i fare for å utelate viktige karakteristikk av menneskelig atferd og kontekstuelle faktorer (Nordahl, 2013). En medisinsk vurdering av atferd bygger på skillet mellom frisk og syk, hvor atferden blir vurdert opp mot det optimale. En medisinsk definisjon vil av den grunn heller ikke være egnet når det dreier seg om å vurdere atferd i denne oppgaven, da den fokuserer på egenskaper ved individet (for eksempel diagnoser) og overser kontekstuelle faktorer. En moralsk definisjon vurderer atferd etter hva som blir ansett som rett eller galt i den situasjonen atferden utvises i. Det ideelle blir betraktet som det normale (Aasen et al., 2008). Med utgangspunkt i en slik definisjon blir atferd vurdert som uro eller ikke, i henhold til de normer og regler som er gjeldende i den konteksten atferden utvises i. Aasen et al. (2008) forklarer at en norm er følelser, meninger, eller handlinger som det forventes at medlemmene i et samfunn, eller i en gruppe, skal dele. Ofte tar normer form som uuttalte regler eller sosiale forventninger, men det kan også dreie seg om en standard for atferd som er mer eksplisitt formulert, slik som klassereglene for en skoleklasse, eller skolens ordensregler. Aasen et al. (2008) skriver at «pedagogiske vurderinger av sosial atferd vil alltid måtte bygge på et verdigrunnlag» (s. 40). Dette verdigrunnlaget må tydeliggjøres. I følge Aasen et al. (2008) er det kun moralske definisjoner som imøtekommer dette på en god måte. I denne oppgaven vil det i overenskomst med dette, bli anvendt en normativ moralsk definisjon av uro, basert på definisjonen brukt i prosjektet *Uro i skolen* (Duesund & Nilsen, 2013).

Til forskjell fra dette hevder Carter og Doyle (2011) at atferdsvansker defineres på bakgrunn av hvilke konsekvenser handlingen får i en gitt situasjon og ikke av handlingen i seg selv. Å bedømme om en atferd er urolig eller ikke ut i fra responsen atferden får fra omgivelsene, er i tråd med hva Aasen et al. (2008) betegner som reaktive definisjoner. En slik definisjon vil ikke ligge til grunn for denne oppgavens betraktning av hva som er urolig atferd. Imidlertid vil omgivelsenes respons bli tolket som et uttrykk for hvordan lærer og medelever oppfatter den observerte atferden.

Oppsummert blir uro i denne oppgaven betraktet som et normativt (moralsk), kontekststøttet og subjektivt bestemt fenomen. Uro defineres i oppgaven som en atferd som bryter med etablerte normer og regler i klasserommet og forhindrer elevens læring. Atferden som utvises må forstyrre eleven selv, medelever eller lærer for å kategoriseres som

uro. Oppgaven bygger på definisjonen av uro som anvendes i prosjektet *Uro i skolen*, (Duesund & Nilsen, 2013), men inkluderer også oppgaverelatert atferd (begrepet oppgaverelatert blir definert i kapittel 2.3 *Hva er uro i skolen?*).

2.2 Avgrensning

Uro kan deles inn i kategoriene høyfrekvent og lavfrekvent atferd, av mer eller mindre alvorlig karakter (Duesund & Nilsen, 2013). Kategoriseringen blir ofte gjort på bakgrunn av hvilken påvirkning atferden har på undervisningen og elevers trygghet (Colvin, 2010). Ofte oppstår alvorlige atferd sjeldnere. De er med andre ord av lavfrekvent karakter. Eksempler på dette er utøvelse av vold eller mobbing. Denne oppgaven er avgrenset til å ta for seg uro i form av høyfrekvent problematferd av mild til moderat karakter. Ogden (2009) skriver at de moderate problemene ofte omtales som norm- og regelbrytende atferd, mens undervisnings- og læringshemmende atferd blir ansett som milde. Eksempler på slik atferd kan være å snakke uten tillatelse, vandre i klasserommet, tromme på pulten, eller dagdrømme i stedet for å gjøre den oppgaven læreren har gitt. Mer alvorlige atferdsvansker som mobbing og vold blir ikke omhandlet i denne oppgaven. Jeg er imidlertid klar over at det å plassere en observert atferd på en skala involverer relative og subjektive vurderinger. For å unngå at alt vedrørende urolig atferd blir relativt, har jeg gitt konkrete eksempler på hvilke typer atferd som er fokus for studien (se eksemplene på de milde og moderate formene for uro, beskrevet over) og hvilke som ikke er det (de alvorlige formene for uro, som mobbing og utøvelse av vold). Avgrensningen er tatt, selv om akkurat hvor grensene går mellom mild, moderat og alvorlig uro kan problematiseres.

2.3 Hva er uro i skolen?

Ogden (2009) skriver at uro er et naturlig innslag i skolehverdagen. Urolig atferd kan utvises av alle typer elever, uavhengig av kjønn, klasstrinn eller faglige prestasjoner (Nordahl et al., 2005). Colvin (2010) skriver at en elevs urolige atferd kan være *on-task* eller *off-task*. Med dette menes det om eleven følger lærerens instruksjoner (*on-task*), eller ikke (*off-task*). Disse begrepene blir i denne oppgaven oversatt til *oppgaverelatert*- og *ikke-oppgaverelatert atferd*. Dersom elevens utviste atferd er oppgaverelatert vil som regel læring oppstå. Dersom elevens utviste atferd er ikke-oppgaverelatert vil læring trolig utebli (Colvin, 2010). Det er hevdet at

elever ofte utviser urolig ikke-oppgaverelatert atferd i starten av timer, eller ved andre overganger som involverer forflytning eller bytte av aktivitet (Colvin, 2010).

Hofer (2007) deler ikke-oppgaverelatert atferd inn i kategoriene *aktiv* og *passiv*. Med *passiv* ikke-oppgaverelatert atferd menes at eleven ikke gjør den oppgaven han eller hun er gitt av lærer, men at dette ikke er synlig, eller forsøkes å skjules for medelever og lærer. Eleven følger ikke med, er kognitivt frakoblet undervisningen eller læringsaktiviteten. Eksempler på *passiv* ikke-oppgaverelatert atferd er å dagdrømme eller gjøre andre aktiviteter i skjul, som å sende tekstmeldinger eller lese et blad. Da denne typen atferd bevisst eller ubevisst skjules, vil den trolig hverken forstyrre lærer eller medelever. Når benevnelsen *passiv* benyttes er det kun eleven selv som blir forhindret fra å delta i en læringsprosess. Elever som utviser en *aktiv* ikke-oppgaverelatert atferd, vil trolig påvirke medelever og forstyrre undervisningen. En slik atferd kan være av både verbal og non-verbal karakter. Eksempler er å prate til sidemannen, vandre rundt i klasserommet, vippe på stolen og å snakke i klassen uten å ha fått ordet.

Carter og Doyle (2011) skriver at uro ofte er *offentlig*, altså synlig for en signifikant andel av klassen og *smittsom*. Med begrepet *smittsom* siktets det til at uroen kan spre seg raskt og dra med seg andre elever. Dette peker på at uro bør stoppes så tidlig som mulig for ikke å hemme undervisningen.

2.4 Ulike perspektiver på uro

Carter og Doyle (2011) hevder urolig atferd tjener ulike formål for elevene. Målene kan være knyttet til elevenes personlige eller sosiale agenda, som for eksempel å ville prate om egne interesser. Noen kjeder seg kanskje av skolearbeidet, eller prøver å unnsnippe vanskelige oppgaver, eller atferden kan være et forsøk på å få oppmerksomhet (Broussard & Northup, 1995; Carter & Doyle, 2011; Colvin, 2010; Damsgaard, 2003; Zionts et al., 2002). Colvin (2010) peker på at elever med stor sannsynlighet gjentar den urolige utviste atferden dersom de når målet med atferden.

Nordahl et al. (2005) ytrer at omfanget av uro avhenger av «kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen» (s.36). Colvin (2010) skriver om syv forutsetninger som må være innfridd for at læreren skal kunne forvente at elevene utviser oppgaverelatert atferd. Det

første er at samarbeid og oppgaverelatert atferd må være innlært som en norm i klasserommet. Det andre er at elevene innehar de nødvendige ferdighetene til å kunne utføre oppgaven gitt av lærer. Det tredje er at overganger fra en aktivitet til en annen, eller skifte av fag, lærer, eller rom må planlegges nøye. Det fjerde er at læreren må presentere oppgavekravene tydelig for elevene. Den femte forutsetningen er at læreren har satt av nok tid (men heller ikke for lang tid), til å gjøre ferdig oppgaven. Den sjette er at læreren må ha sjekket at elevene har forstått oppgaven og at elevene kommer raskt i gang. Den syvende og siste forutsetningen er at læreren må ha etablert prosedyrer elevene kan følge dersom de trenger hjelp (Colvin, 2010).

Zionts et al. (2002) skriver at det ofte er tidligere hendelser og erfaringer som ligger til grunn for den urolige atferden som utvises. For eksempel kan utvist urolig atferd i undervisningen være et resultat av en konflikt som oppstod mellom to elever i friminuttet. Greene (2009) beskriver et annet perspektiv der urolig atferd skyldes manglende kognitive ferdigheter hos eleven. Uro (forfatteren bruker begrepet *utfordrende atferd*, jeg ser det slik at uro også kan inkluderes i denne benevnelsen) oppstår når læreren stiller krav til eleven som eleven ikke har ferdigheter til å løse på en hensiktsmessig måte (Greene, 2009). Greene (2009) understreker at det ikke er formålstjenlig med konsekvenspedagogikk, da elevens utviste urolige atferd sjeldent stammer fra mangel på motivasjon, søken etter oppmerksomhet eller tydelige grenser. Greene (2009) skriver at «børn gjør det rigtige, hvis de kan» (s. 20). Av den grunn bør læreren kartlegge hvilke ferdigheter eleven mangler for så å tilby opplæring i disse ferdighetene i tråd med elevens forutsetninger. Eksempler på ferdigheter en elev kan behøve å trene på er å håndtere overganger, forbedre utholdenhet i arbeid med vanskelige eller kjedelige oppgaver, samt å benytte hensiktsmessige strategier for å få oppmerksomhet. Dette indikerer at hvordan lærere begrunner urolig atferd, kan innvirke på hvilke strategier som anvendes for å redusere uro.

2.5 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet er et systemisk perspektiv hvor det vektlegges at alle mennesker er handlende og villende individer som blir påvirket av, og selv påvirker sine omgivelser (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Det understrekes at alle, også elever er «aktører i egne liv» (Nordahl, 2002, s. 13). Med dette siktes det til at eleven har innflytelse på sine egne handlinger i klasserommet (Nordahl, 1998, 2002). Elevens handlinger må forstås på bakgrunn

av at eleven ønsker å skape en mening med sin tilværelse. Videre har kontekstuelle forhold betydning for hvilken atferd eleven utviser i skolen (Nordahl, 1998). Nordahl et al. (2005) skriver at aktørperspektivet baserer seg på kompleksiteten i atferd og at hensikten er å avdekke sammenhenger mellom individets atferd og omgivelsene.

Nordahl, et al. (2005) vektlegger at handlinger er intensjonelle, rasjonelle og bygger på ens virkelighetsoppfatning. Virkelighetsoppfatninger blir ikke omhandlet videre i oppgaven med hensyn til avgrensingsbehov, grunnet rammebetingelser for tid og sideantall. I henhold til aktørperspektivet blir rasjonelle handlinger foretatt på bakgrunn av å være nytteorienterte eller normstyrte (Nordahl, 2002). Nordahl (2002) skriver at nytteorienterte handlinger blir foretatt på bakgrunn av aktørens ønsker og mål, mens de normstyrte handlingene baserer seg på sosiale normer eller aktørens verdier. Eleven vil i henhold til aktørperspektivet utvise en atferd som kan realisere elevens verdier, mål eller ønsker. Dersom eleven oppfatter en læringssituasjon som meningsløs eller nedverdiggende, kan eleven vise motstand i form av problematisk atferd (Nordahl, 2013). Atferden kan være en mestringsstrategi for å beskytte sin egen verdighet og derav en rasjonell handling for eleven. «Handlinger blir valgt som et middel til å nå et mål» (Nordahl et al., 2005, s. 64). Urolig atferd kan sees som en sosial strategi elever tyr til. Elevens mål kan være i konflikt med lærerens mål og uforståelig for andre enn eleven selv. Dersom man ønsker å endre elevens utviste atferd bør man få kjennskap til elevens verdier, ønsker og mål (Nordahl, 2002). Nordahl (2002) skriver at en forståelse og innsikt i elevens handlinger kan bidra til å fremme læring hos eleven.

En elevs handlinger vil videre være påvirket av dens evner, utviklingsnivå, personlighet og forutsetninger (Nordahl, 2002). Dette blir ikke omhandlet videre, med tanke på oppgavens avgrensingsbehov og den normative moralske definisjonen av uro som ligger til grunn for oppgaven. Uro oppstår ikke i et vakuum og man må ta konteksten i betraktning for å forstå den observerte urolige atferden. Om uro oppstår og hvordan den arter seg avhenger av omgivelsene. Eleven er alltid i kontinuerlig interaksjon med bestemte omgivelser i skolen (Nordahl, 2002). «Barn og unge som viser problematferd, er i en interaksjon med sine omgivelser. Endrer vi omgivelsene, forstått som mønstrene og strukturene i de sosiale systemene, vil interaksjonen endres, og dermed påvirkes også atferden» (Nordahl et al., 2005, s. 59). Eleven fortolker omgivelsene og i samspill med omgivelsene dannes elevens mål, ønsker og verdier, samt at sosiale normer etableres (Nordahl, 2013).

2.6 Interaksjon

Myers (2008) skriver om hvordan miljø og individ gjensidig påvirker hverandre. Dette kaller han en interaksjon. I Pedagogisk ordbok (Bø & Helle, 2013) er *interaksjon* forklart som en «vekselvirkning, samvirke, samspill mellom ulike personer eller systemer» (s. 132). Videre står det at begrepet ofte brukes når det siktes til menneskers gjensidige påvirkning på meninger, handlinger og holdninger. Schiefloe (2003) skriver at interaksjon betyr «handling mellom» (s.287), og at begrepet vektlegger at man gjør noe i forhold til hverandre. «Sosial atferd fremstår som produkter av samspill mellom samfunnsmessige påvirkninger og individuelle valg» (Schiefloe, 2003, s. 302). Myers (2008) skriver om hvordan en gitt situasjon påvirker ulike personer forskjellig og grunnir dette med at man kan oppfatte den samme situasjonen ulikt. «Because our minds do not see reality identically or objectively, we respond to a situation as we construe it» (s.184). Colvin (2010) skriver at hendelser i klasserommet ofte består av en serie av interaksjoner mellom lærerens- og elevens utviste atferder, og/eller elevens- og medelevers utviste atferder.

En interaksjon kan være *planlagt (scheduled)*, av begge parter, den kan være *intendert (intended)* altså planlagt av den ene parten som oppsøker den andre, *opportunistisk (opportunistic)* en ikke planlagt interaksjon om et planlagt tema/diskusjonstema, eller *spontan (spontaneous)* en ikke planlagt interaksjon om et ikke planlagt emne. (Kraut et al., referert i McCarthy & Meidel, 1999, s. 159) I en skolekontekst er det som regel den intenderte eller den spontane formen for interaksjon en elev kan initiere til.

Det finnes fire hovedformer for interaksjon: «Samarbeid, bytte, konkurranse og konflikt» (Schiefloe, 2003, s. 287). En *samarbeidende interaksjon* kan komme til syne i klasserommet når eleven samhandler med medelever og/eller lærer om å nå et felles eller individuelt mål. Schiefloe (2003) skriver at *bytte* er en interaksjonsform hvor «oppmerksomhet, omsorg, sosial omgang, kunnskaper, respekt og kjærtegn» (s.287), er noe av det som kan byttes. En relasjon kan oppleves som meningsfull dersom begge parter er fornøyde med gevinsten bytteforholdet gir (Schiefloe, 2003). En konkurranse kan oppstå når aktører streber etter de samme målene som ikke kan oppnås av alle, eller dersom aktørene er interessert i de samme begrensede godene. I en konkurranseform av interaksjon forholder aktørene seg til normer og regler. En konfliktsituasjon ligner på en konkurranse, men aktørene er her bevisste på at de utgjør en direkte trussel for hverandre. Schiefloe (2003) skriver at interaksjon handler om sosiale behov

og sosialisering. En sosial relasjon utvikles gjennom gjentatt interaksjon og gjensidige forventninger mellom aktører (Schiefløe, 2003). Interaksjonen mellom mennesker avhenger av hvilken relasjon de har til hverandre. I arbeidet med å beskrive interaksjoner i klasserommet, blir begrepet relasjoner relevant. En elevs relasjon til medelever og lærer lar seg ikke observere direkte, men den er av betydning for hvordan interaksjonen de i mellom foregår (Schiefløe, 2003).

2.6.1 Relasjoner

Begrepet relasjoner sikter i henhold Nordahl (2002) til hvilken innstilling eller oppfatning man har av andre og hva andre betyr for en. En relasjon vil være påvirket av den andres oppfatning og hvordan han/hun forholder seg til deg. «Relasjoner både bygges på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker» (Nordahl, 2002, s. 112). Schiefløe (2003) skriver at mennesket helt fra det er født er et sosialt individ som har behov for et samspill med andre mennesker. Sitatet «Mennesket er alltid og uunngåelig relasjonelt» (Skårderud, Haugsgjerd, & Stänicke, 2010, s. 27), peker på hvilken betydning relasjoner kan ha for den enkelte.

Ogden (2009) skriver at elever i skolen forsøker å tilpasse seg både lærernes og medelevers forventninger og understreker at jevnaldrende og skole kan stille ulike krav til eleven. Nordahl, et al. (2005) påpeker hvordan skolen ikke bare er en faglig arena, men også en arena hvor sosial interaksjon er av stor betydning for elevene. På skolen treffer elever jevnaldrende og mye tid blir brukt på å etablere og vedlikeholde vennskap (Nordahl, 2002). Det å ha venner og fremstå som sosialt attraktive er en høy prioritet for barn og unge (Drugli, 2012; Manger, 2013; Nordahl, 2002).

Nordahl (2013) skriver om hvordan uro blant annet kan forklares av systemfaktorer som relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer. Svake sosiale relasjoner mellom lærer og elev kan være et forhold som bidrar til uro i skolen (Ogden, 2009). Nordahl et al. (2005) hevder at dersom læreren ser på eleven som en aktør og forsøker å forstå elevens virkelighetsoppfatning, verdier, mål og ønsker, vil dette trolig bidra til å bedre relasjonen de imellom. Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for om læreren kan forstå eleven i skolen (Nordahl, 2002). «Skal læreren få innsikt i elevens verdier og oppfatninger, og forståelse for deres handlinger, vil det ofte være nødvendig å ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven» (Nordahl, 2002, s. 16). Ved å prøve å bli kjent med elevene, gjennom

å vise interesse for elevenes interesser og hvem de er, kan læreren legge til rette for positive relasjoner. «Det er læreren som voksenperson som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene» (Nordahl, 2002, s. 111). Lærers relasjon til eleven kan være avhengig av eleven, klasseromssituasjonen de befinner seg i og de handlinger som gjøres i forhold til hverandre (Nordahl, 2002). Hvordan lærerne håndterer urolig atferd kan påvirke den relasjonen elev og lærer har til hverandre (Ogden, 2009). Relasjonen mellom lærer og elev kan også være av betydning for hvilken atferd som utvises (Nordahl, 2002).

2.6.2 Lærers strategier for å redusere uro

Carter og Doyle (2011) hevder det er vanskelig å vite hvilken urolig atferd man skal korrigere og hvordan man best gjør det. Læreren kan risikere at hans/hennes reaksjon skaper ytterligere forstyrrelser (Colvin, 2010). Dersom læreren ikke griper inn kan dette også virke forstyrrende da de andre elevene kan forvente en inngripen. Carter og Doyle (2011) ytrer en forståelse for at spørsmålet om hvordan man skal håndtere uro, kan være en vanlig bekymring blant lærere. I Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Det kongelige Kunnskapsdepartement, 2007-2008) står det at lærere ofte må håndtere vanskelige og komplekse problemstillinger på daglig basis, men har få verktøy eller ressurser å støtte seg til. Carter og Doyle (2011) skriver at dersom læreren skal korrigere en elevatferd bør dette skje privat og raskt slik at inngripens påvirkning på klasseroms aktivitetene blir minimale. I den grad det er mulig bør korreksjonen foregå privat og tidlig, slik at uroen ikke spres (Carter & Doyle, 2011). Colvin (2010) hevder det er tre hovedmål ved å korrigere urolig atferd. Det ene er å stoppe uroen der og da og få eleven til å vise oppgaverelatert atferd i stedet. Det andre er å sikre at eleven viser forventet/ønsket atferd også ved senere anledninger i lignende situasjoner. Det tredje er å forhindre at den urolige atferden eskalerer. Zions et al. (2002) skriver om at lærere kan benytte tre ulike konsekvenser for å styrke eller svekke en elevs utviste atferd:

- 1) Forsterkende konsekvenser (belønning)
- 2) Planlagt ignorering
- 3) Negative konsekvenser (straff)

En kombinasjon av ros og irettesettelse ble oppgitt som de strategiene lærere oftest tydde til for å redusere uro i timene (Ogden, 1998). Ros ble av lærere trukket frem som en mer effektiv strategi, sammenlignet med irettesettelse når det gjaldt høyfrekvente og moderate atferdsproblemer (Ogden, 1998). Damsgaard (2003) skriver at positiv forsterkning er et tiltak

som kan endre en konkret negativ atferd. For å redusere uro kan det være hensiktsmessig å overse det eleven gjør, da atferden kan reduseres dersom den ikke belønnes med oppmerksomhet (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005). En annen reaksjon på uro som lærere kan ty til er å forsøke å avlede den problematiske atferden (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005). Noen lærere sender elever som bråker og forstyrrer ut av klassen. Damsgaard (2003) kaller dette å gi eleven «time-out» og understreker at eleven må se det som ikke-belønnende å bli tatt ut av undervisningen dersom strategien skal ha effekt. Videre blir bruk av signaler trukket frem som en strategi for å justere enkeltelevers moderate atferdsvansker, eller for å kommunisere til en hel klasse (for eksempel minne om en avtale/regel de har) (Damsgaard, 2003). Damsgaard (2003) trekker frem at å benytte signaler kan redusere antall avbrytelser av undervisningen og det kan forhindre at noen elever til stadighet blir trukket frem og stemplet som urolige.

Nelson og Roberts studie referert i Emmer og Gerwels (2011, s. 428-429), omhandlet læreres reaksjoner på urolig atferd. De observerte elever som var blitt utpekt som mer tilbøyelige enn gjennomsnittet til å utvise urolig atferd (fokus-elever), og elever som ble utpekt som gjennomsnittlige. Lærers respons på urolig atferd ble notert, og eventuelt elevens respons på lærers respons også videre. Hver episode ble betraktet som en handlingskjede, bestående av en eller flere interaksjonssykluser. Resultatene indikerte at interaksjonssykluser mellom elev og lærer stort sett var en syklus for gjennomsnittlige elever. I motsetning fulgte fokus-elevne lærers første korreksjon kun 24% av tilfellene. Interaksjonskjeden mellom fokus-elever og lærere inneholdt i gjennomsnitt 4.56 sykluser. Et annet funn var forskjellene i lærers strategier for korreksjon av fokus-elevers utviste urolige atferd. Kommandoer var den vanligste lærersresponsen. Ignorering var bare brukt i gjennomsnitt 7% av tiden. En enkel korreksjon fungerte for de fleste elever, men ikke like godt for fokus-elevne (Nelson og Roberts, referert i Emmer & Gerwels, 2011, s. 428-429).

Colvin (2010) skriver at lærers første respons i høy grad vil være bestemmende for om uroen eskalerer eller opphører. Lærers svar forsterker elevatferden og setter føringen for elevens påfølgende handling. Læreren bør hyppig anerkjenne elever som utviser oppgaverelatert atferd og samarbeider med læreren, slik at dette blir etablert som en norm i klassen (Colvin, 2010).

3 Metode

På bakgrunn av teori er det utformet en problemstilling som jeg undersøker gjennom empirisk data og teori. Da problemstillingen er tilknyttet forskningsprosjektet *Uro i skolen*, innebærer dette at datainnsamlingen skal følge en bestemt metodisk framgangsmåte som forskergruppen har kommet frem til. Forskningsdesignet kan betraktes som et kvalitativt kasusstudie, hvor datainnsamlingen baserer seg på systematiske observasjoner og et semistrukturert intervju. Dette kapittelet gir en kort teoretisk gjennomgang av kvalitativ metode, kasusstudier, systematisk observasjon og intervju. Dette blir sett i sammenheng med gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter blir det hermeneutiske analysearbeidet beskrevet. Videre drøftes studiens reliabilitet, validitet og generaliseringsmuligheter. Avslutningsvis belyses etiske utfordringer tilknyttet undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ metode

Yin (2011) skriver at det er vanskelig å finne en god definisjon på kvalitative studier. I stedet lister han opp fem kjennetegn han anser som viktige. Det første kjennetegnet er at man uten å påvirke informanten, under naturlige forhold (*real-world conditions*), studerer menneskers liv. En intensjon med studien var å beskrive en elevs utviste urolige atferd i klasserommet, uten å påvirke fokuseleven til å si eller gjøre noe. Jeg er imidlertid bevisst på at min tilstedeværelse kan ha påvirket observasjonene, dette diskuteres mer inngående i kapittel 3.7.3 *Forsker bias*. Det andre kjennetegnet Yin (2011) beskriver er metodens mulighet til å representere og ivareta deltagerens perspektiver. Dette blir kalt det emiske (*emic*) perspektiv (Befring, 2007; Gall, Gall, & Borg, 2007; Yin, 2011). Gjennom studien har jeg forsøkt å få innblikk i og bedre forstå det emiske perspektivet, ved å gjennomføre observasjoner og intervju av kvalitativ art. Det komplementære etisk-faglige (*etic*) perspektivet, altså mitt perspektiv, har jeg forsøkt å tydeliggjøre ved å presentere min forforståelse (se kapittel 1.1 *Bakgrunn for valg av tema* og 3.6.1 *Forforståelse*). Det tredje kjennetegnet er kvalitative metoders egnethet til å studere kontekstuelle forhold (Yin, 2011). For å øke forståelsen av observert urolig atferd har jeg forsøkt å ta i betraktning de kontekstuelle forholdene atferden ble utvist i. Dette var av betydning for å undersøke oppgavens problemstilling (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Det fjerde kjennetegnet er at kvalitative studier bidrar til å støtte eller videreutvikle eksisterende, fremvoksende eller ny teori (Yin, 2011). Denne oppgaven søker å forstå urolig

atferd fra et aktørperspektiv, noe som innebærer at oppgaven baserer seg på eksisterende teori. Datamaterialet kan enten underbygge teorien, eller stride mot denne. Det femte kjennetegnet er at kvalitative studier strever mot å bruke flere kilder for å generere data i stedet for å stole på en kilde alene (Yin, 2011). Dette blir blant annet gjort med henblikk på å øke en studies troverdighet (Gall et al., 2007). Studiens troverdighet blir omhandlet i kapittel 3.7 *Reliabilitet og validitet*.

Flere forfattere trekker frem forskerens mulighet til å arbeide dynamisk, fleksibelt og kreativt, som en styrke ved kvalitative studier (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Vedeler, 2000).

Dersom noe uforventet av interesse dukker opp, står forskeren fritt til å endre fokus for undersøkelsen, endre på problemstillinger, velge nye informanter også videre.

Forskningsprosessen har ofte ingen tydelige inndelinger, da studiens faser kan ha en tendens til å flyte over i hverandre (Befring, 2007). Yin (2011) skriver at man allikevel må påse å arbeide metodisk. Ved å benytte en forhåndsbestemt metode, et ferdigutviklet observasjonsskjema og en semistrukturert intervjuguide, har jeg fått hjelp til å holde meg fokusert og arbeide metodisk. Samtidig har jeg stått fritt til å foreta justeringer på problemstillingen, fokuset og teorigrunnlaget underveis. Dette kan ha styrket studiens validitet, mer om dette i kapittel 3.7.2 *Validitet*.

Yin (2011) skriver om hvordan forskeren og fenomenet som studeres i kvalitative studier, er i interaksjon og hvordan dette påvirker dataene og derav også funnene. Det er på bakgrunn av dette hevdet at man bør tale om at forskeren *genererer* data i stedet for å *innhente* data, da innhenting av data indikerer at dataene er konstante og uavhengig av tid, sted og forskeren (Guba, gjengitt i Yin, 2011, s. 12). I denne oppgaven benyttes benevnelsen å innhente data. Dette er gjort som et resultat av direkte oversettelser fra andre metodebøker (Gall et al., 2007; Yin, 2014), ikke for å indikere at jeg ikke har påvirket datamaterialet. I kvalitative studier må man akseptere seg selv som metodens hovedinstrument og forstå at de samme dataene og funnene ikke nødvendigvis lar seg replisere av andre forskere eller på et senere tidspunkt (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Merriam, 1998; Vedeler, 2000; Yin, 2011). Dette blir utdypet videre i kapittel 3.7.3 *Forsker bias* og 3.7.4 *Generalisering*.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg støttet meg til de retningslinjene og kjennetegnene for kvalitativforskning, som er beskrevet over. I tråd med forskergruppens føringer har jeg anvendt et kvalitativt kasusstudie design.

3.2 Kasusstudie

Gall et al. (2007) definerer et kasusstudie som et dybdestudie av et fenomen, i dets naturlige kontekst. Yin (2014) skriver at på grunn av fokuseringen på den naturlige konteksten, er designet spesielt egnet for å studere fenomener som vanskelig lar seg skille fra sin kontekst. Jeg ønsker å forstå uro utvist i klasserommet. Denne forståelsen fordrer en innsikt i viktige kontekstuelle forhold, da uro ikke kan forstås uavhengig av den konteksten den utvises i (Duesund & Nilsen, 2013). På bakgrunn av dette ser jeg et kvalitativt kasusstudie design som et hensiktsmessig design for å kunne undersøke denne undersøkelsens problemstilling. Videre vektlegges det emiske perspektivets betydning i et kasusstudie (Gall et al., 2007). Det emiske perspektivet integreres i denne studien gjennom et intervju, samt ved å inkludere direkte sitat fra hendelser som ble observert.

Et kasusstudie er en egnet metode for å produsere detaljerte beskrivelser, utvikle mulige forklaringer, eller for å evaluere et fenomen (Gall et al., 2007; Yin, 2014). Denne studien har til hensikt å beskrive en elevs utviste uro og den konteksten den utvises i. Videre søker jeg å skildre elevens utviste uro i interaksjon med miljøet (da særlig med lærer). Målet om å beskrive er grunnleggende for undersøkelsen og blir gjort i den hensikt å øke forståelsen for uro. Gall et al. (2007) skriver at en god beskrivelse er en *tykk skildring* av fenomenet. I tråd med dette har jeg forsøkt og beskrevet situasjonene og det som ble sagt og gjort, så tolkningsfritt og detaljert som mulig. Dette for at leseren skal evne å sette seg inn i datamaterialet og selv vurdere de tolkningene og funnene som presenteres. Kvaliteten på beskrivelsene og i hvilken grad jeg har fått frem tykke skildringer påvirker studiens kvalitet. Dette blir grundigere omhandlet i kapittel 3.7 *Reliabilitet og Validitet*.

Noe som betraktes som en ulempe ved kasusstudier er ifølge Gall et al. (2007) generaliseringsproblematikken. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.7.4 *Generalisering*. En annen utfordring man bør være seg bevisst er muligheten for at etiske dilemmaer kan oppstå. Dette blir utdypet i kapittel 3.8 *Etiske hensyn*. I arbeidet med studien har jeg forsøkt å være bevisst de egenskapene ved et kvalitativt kasusdesign som ble beskrevet i dette kapitlet. Dette ble gjort for å utnytte metodens potensiale, samt å foreta tiltak mot faktorer som truet studiens kvalitet.

3.2.1 Valg av kasus

Gall et al. (2007) identifiserer et kasus som et bestemt tilfellet av det fenomenet som skal undersøkes. I denne studien var kasuset en fokuselev (videre omtalt som NN) i en 10. klasse, på en ungdomsskole i Oslo. Denne skolen ble valgt da jeg hadde en bekjent på skolen som kunne henvende seg til skoleledelsen og lærere på mine vegne. Min bekjent ble slik benyttet som *døråpner* for undersøkelsen (Vedeler, 2000). Forespørselen om å observere i en klasse ble tatt opp på et møte for lærerne på 10. trinn. Møtet resulterte i at jeg fikk kontaktinformasjonen til en kontaktlærer som var villig til å delta i undersøkelsen. Valget om å observere i en kontaktlærers undervisningstimer ble tatt med henblikk på elev og lærerrelasjonen. I dialog med lærer var jeg åpen om studiens formål, og læreren plukket så ut NN etter mine kriterier: En elev som av lærer ble oppfattet til å utvise mer urolig atferd enn gjennomsnittseleven i klassen, som ikke hadde individuell opplæringsplan (IOP), eller diagnoser. Med disse avgrensningene søkte jeg å finne fram til et hensiktsmessig utvalg, hvor valg av informant ble basert på hvem som trolig kunne gi best informasjon om fenomenet jeg skulle undersøke (Vedeler, 2000). Dette er også den mest brukte utvalgsprosessen i kvalitative kasusstudier (Gall et al., 2007). Jeg vil presisere at det ikke var et mål å finne et utvalg som representerte en definert populasjon, da generalisering ikke var et mål med studien. Intensjonen bak studiens hensiktsmessige utvalg, var å finne frem til et typisk eksempel på uro i skolen og slik et informasjonsrikt kasus som kunne beskrive aspekter ved dette fenomenet. Yin (2014) skriver videre at en grunn for å velge et singel-kasus kan være dersom det aktuelle kasuset representerer et vanlig tilfellet (*common case*), og målet er å studere konteksten og vilkårene i en hverdagslig situasjon. Som tidligere beskrevet er dette tilfellet ved studien, noe som bygger opp under relevansen ved å velge dette kasuset for å undersøke problemstillingen. På bakgrunn av Yin (2014) har jeg valgt det kasuset som trolig kunne gi mest informasjon om det problemstillingen etterspør. En grundigere beskrivelse av kasuset blir gitt under kapittel 4.1 *Kasusbeskrivelse*.

Min døråpner har som beskrevet ovenfor, spilt en sentral rolle i dannelsen av utvalget. Den jeg hadde «på innsiden» som visste hva jeg var på jakt etter og som kjente miljøet, kunne lettere enn meg finne frem til aktuelle kandidater og henvende seg til. Det å ha noen «på laget» som kunne tydeliggjøre mine hensikter og ufarliggjøre min tilstedeværelse, lettet nok prosessen med å skaffe informanter betraktelig. En av utvalgsstrategiens begrensninger er imidlertid at utvalget til en viss grad hviler på døråpnerens innsikt i min forespørsel og i

miljøet, samt tilgjengeligheten blant de aktuelle kandidatene. Da døråpneren ble grundig informert om prosjektet, samt kjente miljøet ved skolen godt, ser jeg ikke på dette som en reell trussel for studiens kvalitet. Valg av kasus hviler også på en forståelse, eller teori, om hva som skulle bli studert. Altså teori om uro i skolen. Av den grunn hevder Yin (2014) at teorigrunnlaget bør være godt påbegynt før datainnhentingene finner sted, noe som også var tilfellet i studien.

3.3 Observasjon

Observasjon kan defineres som en «systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser» (Vedeler, 2000, s. 9). Vedeler (2000) hevder observasjon er den metoden som gir den mest korrekte og presise informasjonen når det gjelder studier av interaksjon mellom lærer og elev. Hun grunner påstanden i at man ved hjelp av observasjon kan få tak i hva personer gjør og sier, uten at personen først tolker og sensurerer egne utsagn og handlinger (Vedeler, 2000). Som tidligere beskrevet bør et kasusstudie finne sted i de naturlige omgivelsene til det som studeres (Yin, 2014). Dette gjør observasjon til egnet metode for å innhente data om kasuset, da jeg direkte kan observere utvist urolig atferd i klasserommet. Vedeler (2000) uttrykker at observasjon kan være en god metode når man vil beskrive samhandling i dagligdagse situasjoner, mellom individ og miljø, noe som er tilfellet i denne studien. Damsgaard (2003) hevder «ferdige skjemaer kan være tidsbesparende og hjelpe til med å holde oppmerksomheten på det vi skal konsentrere oss om» (s. 86). Under arbeidet med datainnsamlingen benyttet jeg et observasjonsskjema utviklet og forbedret over flere år av Duesund, Nilsen og Opdal (se vedlegg 3: Observasjonsskjema). Jeg fikk opplæring i å bruke skjemaet, noe som kan ha gjort meg mer metodisk kompetent og slik bedre rustet til å gjennomføre datainnsamlingen på en troverdig måte. Dette omhandles videre i kapittel 3.7. *Reliabilitet og validitet*.

I denne undersøkelsen er systematisk observasjon benyttet som hovedmetode for å innhente data. Damsgaard (2003) beskriver systematisk observasjon som en metodisk prosess hvor man bevisst skaffer seg mer informasjon om et fenomen, ved å dokumentere det man ser så objektivt som mulig. Total objektivitet er imidlertid umulig å oppnå i et kvalitativt observasjonsstudie, grunnet studiens avhengighet av observatøren som hovedinstrument (Gall et al., 2007; Merriam, 1998; Vedeler, 2000). Selv om observasjon ikke filtreres av

informantene, må man være seg bevisst at observasjonene i høy grad farges av observatøren. Vedeler (2000) skriver at den vanligste feilkilden i observasjonsstudier er forskeren, dette blir ytterligere belyst i kapittel 3.7 *Reliabilitet og validitet*.

Fordelene og ulempene ved å benytte en kvalitativ systematisk observasjon ble vurdert når problemstillingen ble utformet og når dataene ble innhentet. En begrensning ved observasjonsstudier er at noe av det som observeres kan ha sitt utspring fra hendelser på arenaer som ikke er tilgjengelig for observasjon (Vedeler, 2000). Metoden gir kun et innskrenket bilde av situasjonen og kan med fordel berikes av andre supplerende metoder.

3.4 Intervju

Et intervju kan sees som en dialog med bestemte føringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalen blir instrumentalisert for å frembringe fortellinger og beskrivelser om et tema som intervjueren er interessert i. I studien var det NN sin utviste urolige atferd jeg ønsket å belyse. En av intensjonene med det kvalitative intervjuet var å validere observasjonene. Dette i tråd med forskergruppens retningslinjer (mer om dette i kapittel 3.7.2 *Validitet*). Et intervju kan ha mange former, fra eksempelvis frie og dialogpregede intervju, til blant annet intervju hvor man følger en mer fastsatt intervjuguide. Jeg har foretatt et semistrukturert kvalitativt intervju hvor jeg benyttet en intervjuguide utviklet av forskergruppen (se vedlegg 4: Intervjuguide). Intervju kan finne sted ansikt til ansikt, over telefon eller ved skriftlig korrespondanse. Ved å være i samme rom som NN kunne jeg registrere nonverbal kommunikasjon slik som gestikulering, mimikk og kroppsspråk. Stemmeleiet, åndedrett, volum og tempo var også faktorer jeg fikk mulighet til å registrere ved å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt. Kvale og Brinkmann (2009) hevder kvalitative intervju har som mål å forstå verden fra det emiske perspektiv. Yin (2014) skriver at intervju kan frembringe viktig informasjon om menneskers handlinger. På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju NN, for å få elevens perspektiv på det jeg hadde observert og slik utdype og validere observasjonsdataene. Samtidig måtte jeg være bevisst på at data fra intervju betraktes som verbale rapporter (Yin, 2014). Disse kan være skjevt framstilt på grunn av blant annet dårlig hukommelse, unøyaktig artikulering, eller et ønske om å framstå annerledes enn hva som var tilfellet i de aktuelle situasjonene. Av den grunn var det viktig å se dataene fra intervjuet opp mot dataene fra observasjonene. Dette blir diskutert mer inngående i kapittel 3.7.2 *Validitet*.

3.5 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Studien ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og ble kjent som ikke meldepliktig da ingen personopplysninger lagres (se vedlegg 5: Kvittering NSD). Hvordan jeg kom i kontakt med skolen ble omhandlet i kapittel 3.2.1 *Valg av kasus*. Skoleledelsen gav meg tillatelse til å gjennomføre studien dersom lærer og elev samtykket til å delta. Etter at læreren meldte sin interesse ble det avtalt hvilke dager jeg skulle være til stede i undervisningen og når jeg skulle gjennomføre intervjuet. Planen ble justert underveis, da det kom frem at klassen skulle ha vikar noen av dagene vi hadde avtalt. Jeg presenterte meg for klassen og innhentet skriftlig og muntlig informert samtykke fra NN. Ettersom NN var over 15 år var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra elevens foreldre eller foresatte (NESH, 2006).

Før første observasjon var jeg tilstede i kontaktlærers timer med klassen i to dager (totalt seks timer). Dette ble gjort for å gjøre meg bedre kjent med miljøet jeg skulle observere. Ved første observasjon studerte jeg hele klassen i en skoletime. De neste tre observasjonene noterte jeg kronologisk det NN gjorde i undervisningen i løpet av et tidsintervall på 15 minutter. Andre observasjon var 15 minutter i starten av en time. Tredje observasjon var 15 minutter i midten av en time og fjerde og siste observasjon var 15 minutter i slutten av en time. Observasjonstidspunktene, antall observasjoner gjennomført, samt observasjonenes varighet var forhåndsbestemt av forskergruppen. Under samtlige observasjoner ble konteksten til elevenes handlinger notert. Jeg fokuserte på å beskrive den utviste urolige atferden og hvordan NN henvendte seg til andre, samt hvordan andre henvendte seg til NN. Jeg arbeidet med at registreringene tydelig skulle skille mellom hva som var beskrivelse av situasjonen og hva som var tolkning. «Ved å gjøre observasjon og tolkning til to ulike deler av prosessen kan man i større grad unngå at man trekker kjappe og forenklete konklusjoner som er i samsvar med det bildet man vil ha bekreftet» (Damsgaard, 2003:82). Dette var en retningslinje jeg etter beste evne forsøkte å arbeide etter og det ferdige observasjonsskjemaet lettet denne anstrengelsen.

Jeg søkte å innta en «ikke-deltakende» observatørrolle hvor jeg forsøkte å holde meg utenfor situasjonen og slik påvirke den minst mulig (Vedeler, 2000). Jeg plasserte meg bakerst i rommet, i nærhet av NN. I håp om å ikke bli en distraksjon satte jeg meg utenfor synsfeltet hennes. Dette ble tilsynelatende vellykket ved alle observasjonene, med unntak av den siste

som foregikk på et grupperom. Der ble jeg mer synlig for NN og de andre elevene. I lærers fravær henvendte elevene seg til tider til meg. Jeg har sett bort fra episodene hvor NN eller andre elever var i interaksjon med meg. Gjøsund og Huseby (gjengitt etter Damsgaard, 2003, s. 80) hevder en «ikke-deltakende» observatørrolle er velegnet for å kunne gjennomføre en grundig dokumentasjon av hva som skjer. Etter hver observasjon gikk jeg igjennom notatene og renskrev disse, samt tilføyde observasjonene flere tolkninger. Jeg reflekterte over observasjonene og vurderte om det var noe ved prosessen som hadde behov for forbedringer. Blant annet merket jeg meg etter første observasjon at jeg kunne bli bedre til å notere ned tidspunktet for når de hendelsene jeg beskrev fant sted.

Før hver observasjon kom jeg inn i klasserommet samtidig som læreren og elevene, dette for å ikke forstyrre undervisningen ved å komme inn midt i timen. Hva jeg var vitne til i undervisningen før observasjonene fant sted kan imidlertid ha påvirket hva jeg fokuserte observasjonene på, samt mine tolkninger. Jeg forsøkte å «nullstille» meg når observasjonene startet og beskrev så detaljert og tolkningsfritt som mulig det jeg observerte.

Etter observasjonene ønsket jeg å foreta et intervju av NN om noe av den atferden jeg hadde observert. Jeg hadde på forhånd avtalt med lærer og NN når og hvor intervjuet skulle finne sted. Før intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju av en elev på samme alder som NN, men fra en annen skole. Dette gav meg et visst inntrykk av hvilke svar jeg kunne forvente meg, hvor lang tid intervjuet ville ta, samt hvordan spørsmålene kunne bli oppfattet. For å øve meg gjennomførte jeg også et prøveintervju på en voksen. Dette, samt et par intervjuer i løpet av skolegangen er den intervjuerfaringen jeg har å støtte meg til. De kunnskapene jeg hadde om temaet kan ha påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt og kan slik ha påvirket hvilke data som ble innhentet (Kvale & Brinkmann, 2009). En mer erfaren intervjuer ville kanskje stilt andre oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha gitt andre data.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at et intervju kan være preget av en skjev maktbalanse. Intervjueren sitter med mer makt i form av at vedkommende bestemmer hva som skal være tema for intervjuet og kan forsøke å styre samtalen, samt avgjøre når intervjuet er ferdig. I gjennomføringen av intervjuet forsøkte jeg å være meg dette bevisst, samt tydeliggjøre NN sine rettigheter. Jeg gjorde det klart før intervjuet startet at hun ikke behøvde å svare på alle spørsmålene, og minnet henne på at hun kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen

grunn. På forhånd var jeg av den oppfatning at NN kanskje ville finne det ubehagelig å få sin urolige atferd presentert, for så å skulle forklare den for meg. Jeg ville unngå en konfronterende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2009), og heller prøve å oppnå en nøytral stil. Jeg tenkte det var bedre om jeg ble oppfattet som støttende og forståelsesfull, og forsøkte å stille vennlige og åpne spørsmål. Dette ble gjort da jeg fryktet at en konfronterende intervjustil kunne forsterke den skjeve maktbalansen, samt få NN til å lukke seg. Av den grunn poengterte jeg for NN at jeg var interessert i hvordan hun hadde opplevd situasjonene, og at jeg ønsket å lære av henne, ved å få høre hennes tanker rundt den utviste atferden. Videre understreket jeg at læreren ikke ville få vite hva vi hadde pratet om, at informasjonen ville bli anonymisert og at hennes deltakelse ville bli holdt konfidensielt i eventuelle rapporter. Med disse grepene forsøkte jeg å ufarliggjøre situasjonen og få NN til å føle seg trygg, for slik å legge til rette for hennes frie og åpne beskrivelser. For å prøve å få med meg mest mulig informasjon, tok jeg opp intervjuet som en lydfil, med NN sitt skriftlige samtykke. Dette gav meg muligheten til å vende oppmerksomheten mot NN under intervjuet og notere nonverbal kommunikasjon. At jeg er en uerfaren intervjuer kan ha ført til at noe av den nonverbale kommunikasjonen som NN formidlet, ikke ble nedtegnet, og kan slik ha gått tapt. Intervjuets kvalitet, er på linje med observasjonens kvalitet, avhengig av utøveren (Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000). Under intervjuet med NN forsøkte jeg å være til stede i situasjonen, og trygge NN, mens jeg støttet meg til den semistrukturerte intervjuguiden. Mine ferdigheter i forhold til hvordan spørsmålene ble stilt, vil i henhold til Kvale og Brinkmann (2009) påvirke kvaliteten på intervjuet. Denne studiens kvalitet blir omhandlet nærmere i kapittel 3.7 *Reliabilitet og validitet*.

Etter intervjuet var ferdig forsøkte jeg å debriefe NN, ved å spørre om hun hadde noen kommentarer eller spørsmål. Jeg spurte henne hvordan hun hadde opplevd intervjuet og hva hun syntes om spørsmålene. NN syntes det hadde gått bra, men at spørsmålene var veldig detaljerte. Etterpå satte jeg meg ned og finskrev notatene mine og begynte å transkribere lydopptaket. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). I prosessen med å oversette talespråk til skriftspråk kan mye ikke-verbal informasjon gå tapt. For å prøve å bøte på dette noterte jeg noen stikkord om kroppsspråk og mimikk underveis i intervjuet, og jeg skrev ned i transkripsjonen når jeg hørte at NN lo. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det kan være en fordel og transkribere kort tid etter intervjuet for å søke å få med mest mulig informasjon. Dette var retningslinjer jeg

arbeidet etter. Videre måtte jeg ta stilling til hvordan intervjuet skulle transkriberes. Kvale og Brinkmann (2009) hevder det ikke finnes et fasitsvar på transkripsjon, men at man må være nøye med å skrive hvordan man har utført den. Var det i denne studien hensiktsmessig å nedtegne intervjuet nøyaktig slik utsagnene ble fremført, med å inkludere pauser, fyllord, lyder og omformuleringer? Eller var det kun meningsinnholdet som burde komme frem? Jeg lot problemstillingen være førende for hvilken type analyse jeg skulle benytte og valgte med utgangspunkt i den å transkribere med fokus på meningsinnhold. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at selve transkripsjonen er med på å gi en oversikt over dataene og at denne struktureringen er begynnelsen på analysen.

3.6 Hermeneutisk analyse

Etter datainnsamlingen var det analysen som stod for tur. «Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). I arbeidet med å analysere dataene har jeg anvendt en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å fortolke (Fay, 1996). Det er innenfor hermeneutikken hevdet at det ikke finnes noen mulighet for å utvikle absolutt og korrekt kunnskap, da en objektiv virkelighet ikke eksisterer. Av den grunn er det bare fortolkninger mennesket evner å utvikle (Gall et al., 2007). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at hermeneutikk kan bli forstått som «læren om fortolkning av tekster» (s. 69), hvor fortolkning av mening er det elementære. Opprinnelig dreide det seg om fortolkning av hellige tekster, men i de senere år har hermeneutisk analyse strakt seg ut til å også omhandle analyse av diskurser, sosiale skikker og handling (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Gall et al. (2007) skriver at alt som kan bli *lest*, går under termen *tekst*. I min studie var det notatene av de fire observasjonene, samt transkripsjonen av intervjuet som utgjorde teksten. Denne ble analysert med intensjonen om å komme frem til en dypere forståelse av uro i skolen, for å slik kunne undersøke problemstillingen.

Hermeneutiske teoretikere har utviklet metoder og konsepter for å lette fortolkningsarbeidet. Et av de hermeneutiske fortolkningsprinsippene er at man hele tiden veksler mellom å fortolke meningen av deler av teksten og teksten som helhet (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Wormnæs, 1987). Dette kalles den *hermeneutiske sirkel*, hvor navnet henspiller på prosessens ringdans mellom deler og helhet. Dette var veiledende for min

analyseprosess. Dataene ble analysert ved å bryte ned teksten til meningsbærende segmenter. Et segment (også kalt analyseenhet) blir av Gall et al. (2007) definert som en del av teksten som kan leses utenfor sin kontekst, men allikevel bli forstått som meningsbærende. Slik startet systematiseringen og fortolkningen av det jeg hadde dokumentert. Jeg forsøkte å forstå mine skildringer av uro både hver for seg og i relasjon til hverandre. Jeg søkte etter samsvar mellom helhet og del og måtte underveis endre min forståelse for å få til dette (Wormnæs, 1987). Jeg forsøkte å være åpen for å endre min forståelse ved å være bevisst min forforståelse (presentert i kapittel 1.1 *Bakgrunn for valg av tema*. Begrepet forforståelse blir grundigere belyst i kapittel 3.6.1 *Forforståelse*). Jeg forsøkte å forstå observert urolig atferd basert på kontekstuelle forhold, miljøets reaksjoner, NN sine uttalelser under intervjuet, og ved å se hendelsene opp mot teorien beskrevet i kapittel 2 *Teoretisk forankring*. Jeg forsøkte å danne meg et helhetsbilde ved å sette sammen elementene og fortolkningene av de. Deretter fortolket jeg den nye helheten. Fortolkningene av delene bidro til fortolkningene av helheten og motsatt (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Wormnæs, 1987). Den *hermeneutiske spiral*, er også et anvendt begrep som henspiller på at man gjennom prosessen øker forståelsen og kunnskapen om et fenomen. Man går til stadighet dypere inn i materien og for hver runde med å bevege seg fra deler til helhet økes forståelsen. I motsetning til en sirkel indikerer en spiral at man i løpet av prosessen ikke kommer tilbake til start, men til et nytt og høyere innsiktsnivå (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette støtter mitt valg av analytisk tilnærming, når målet var å få en dypere forståelse av uro i skolen.

Jeg fokuserte analysen mot hva jeg anså som relevant for problemstillingen. Jeg studerte først hvordan uro kunne beskrives og i hvilke kontekster urolig atferd ble observert. Videre så jeg på hva som kjennetegnet NN sin utviste uro i interaksjon med lærer. Fokuset lå på hvordan uroen kunne endre form og intensitet i interaksjon med lærer og hva som skjedde dersom ingen reagerte på den observerte uroen. Jeg ordnet beskrivelsene i kronologisk orden og la vekt på Gall et al. (2007) sine fordringer om tykke skildringer. Befring (2007) skriver også om hvordan man gjennom tykke skildringer kan gå i dybden av et fenomen, noe som var målet med mine beskrivelser av utvist urolig atferd. For å få en bedre oversikt, arbeidet jeg med å utvikle analysekategorier som beskrev utvist urolig atferd. Analysen var induktiv, hvor kategoriene ikke var fastsatt på forhånd (Vedeler, 2000). De ble dannet underveis, og stadig endret på i forhold til teori og empiri. Etter noen observasjoner så jeg behov for å endre eller tilføre kategorier. Jeg søkte da etter veiledning fra forskeres tidligere opprettede kategorier,

innhentet mer teori, og så teorien opp mot empirien. Vedeler (2000) trekker frem dette som en av fordelene med kvalitative studier: Man kan «uten å være bundet av forutbestemte analysekategorier (...) studere temaet i dybde og detaljer, i lys av konteksten og i en helhetlig sammenheng» (s. 36). Et annet argument for å velge hermeneutisk analyse var nettopp denne metodens egnethet til å inkludere konteksten i fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom hele analysen forsøkte jeg å se både delene og helheten i lys av sin kontekst.

Befring (2007) hevder det i hermeneutiske analyser blir vektlagt å fange og fortolke aktørforståelsen (NN sitt perspektiv). Jeg forsøkte gjennom analysearbeidet å være bevisst på å skille mellom det emiske perspektivet og mitt etisk-faglige perspektiv, slik at jeg ikke overførte og fremstilte mitt perspektiv som NN sitt. Jeg kan ikke være sikker på at jeg har fått tak i det emiske perspektivet, da fremstillingen er min fortolkning som igjen er farget av mitt etisk-faglige perspektiv. Mitt etisk-faglige perspektiv er blant annet farget av min forforståelse, noe som gjør forforståelsen sentral for hvordan det emiske perspektivet fremstilles i oppgaven. Slik fordrer en hermeneutisk tilnærming at jeg er bevisst på hvordan min forforståelse påvirker tolkningene jeg foretar, og at dette synliggjøres for leseren.

3.6.1 Forforståelse

I hermeneutikken er fortolkerens forkunnskap om det temaet som studeres tillagt stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2009). Wormnæs (1987) skriver at hermeneutikken blant annet baserer seg på denne oppfattelsen: «*All forståelse er bestemt av en forforståelse*» (s. 129). Vår forståelse blir *farget* eller *formet* av vår allerede eksisterende forforståelse (Wormnæs, 1987), og forforståelsen er av den grunn aktuell i denne undersøkelsen. Min forforståelse består av de meninger og oppfatninger jeg på forhånd hadde om det som ble studert (Dalen, 2011). Min forforståelse kan være preget av min fortid, min nåtid og min fremtid (Wormnæs, 1987). Mine interesser kan påvirke hva jeg mer eller mindre ubevisst velger å fokusere på, samt hvordan dette fortolkes (Wormnæs, 1987). Gjennom hele prosessen har jeg forsøkt å være bevisst min egen forforståelses betydning, både i arbeidet med datainnsamlingen, og i arbeidet med å tolke og analysere datamaterialet. Denne bevisstgjøringen har ledet meg til å forsøke å tydeliggjøre min forforståelse av uro i skolen. For at leseren skal kunne sette seg inn i hvilke «filter» denne oppgavens data og tolkninger har blitt utsatt for har jeg forsøkt å redegjort for min forforståelse i kapittel *1.1 Bakgrunn for valg av tema*. Det er blant annet min forforståelse som vanskeliggjør en replikasjon av

studien. Forforståelsen kan medvirke til at to personer opplever den samme situasjonen ulikt (Wormnæs, 1987). Da metoden i stor grad hviler på meg og min forforståelse har jeg lagt vekt på arbeidet med å tydeliggjøre prosessen og hva som kan ha påvirket resultatet. Dette drøftes i kapittel 3.7 *Reliabilitet og validitet*.

Min forforståelse påvirkes videre av den sinnstilstand og de følelser jeg har der og da. Dette omtaler Wormnæs (1987) som vår *stemthet*. Altså vil min forståelse av de hendelsene jeg observerte blant annet være preget av hvordan jeg hadde det den dagen. Dette forsøkte jeg å være bevisst på i løpet av prosessen, og skrev i den forbindelse en *Masterdagbok* for å fremme mine refleksjoner rundt dette. Dagboknotatene ble vurdert når dataene ble tolket og analysert.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begreper som brukes om undersøkelsers troverdighet og som er kriterier for å bedømme en studies kvalitet (Gall et al., 2007; Yin, 2014). I det følgende redegjør jeg for begrepene validitet, reliabilitet og generalisering, sett i sammenheng til denne oppgaven. Videre vil jeg drøfte hva som har truet denne oppgavens kvalitet og hvilke grep jeg har tatt for å begrense disse truslene.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet henviser til gjennomføringen av en studies presisjon og resultatenes pålitelighet og konsistens. Begrepet brukes ofte i sammenheng med målefeil og hvorvidt et resultat kan reproduseres (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000; Yin, 2014). Målet med reliabilitet er å minimere feil og bias i undersøkelsen (Yin, 2014). Yin (2014) skriver blant annet om hvordan en kasusstudie protokoll kan bidra til å øke en kasusstudies reliabilitet. Før undersøkelsen startet hadde jeg skrevet en prosjektplan som kan sammenlignes med det Yin (2014) omtaler som en protokoll. Denne var med på å holde riktig fokus og retning under arbeidet med studien og sikret at de ulike leddene i prosessen var gjennomtenkte før studien fant sted. Dette bidro til at problemstillingen passet metoden, at etiske hensyn ble fulgt gjennom hele prosessen, samt en bevisstgjøring på faktorer som truet oppgavens kvalitet. Vedeler (2000) hevder at blant annet dårlig forberedelse og utrente forskere, kan true en studies reliabilitet. Jeg er hverken utlært observatør eller intervjuer, så

min manglende erfaring kan ha truet denne studiens reliabilitet. For å bøte på dette fikk jeg opplæring av medlemmer av forskergruppen om hvordan observasjonsskjemaet skulle anvendes, samt øvelse i å skille observasjon og tolkning fra hverandre. Den semistrukturerte intervjuguiden ble også gjennomgått med medlemmer av forskergruppen og jeg forberedte meg på intervjuet ved å gjennomføre to prøveintervju. Disse grepene gjorde at dårlig forberedelse ikke var en trussel for denne studiens reliabilitet. Grepene kan til en viss grad ha økt min kompetanse med tanke på datainnsamling, men min minimale erfaring er fortsatt en trussel for denne studiens reliabilitet.

Reliabiliteten styrkes dersom man dokumenterer og følger en tydelig og systematisk prosess (Yin, 2014). Siden jeg har kunnet følge et ferdigutviklet og formulert observasjonsskjema, samt en semistrukturert intervjuguide, ble det lettere å strekke seg etter dette idealet under datainnsamlingen. I arbeidet med analysen støttet jeg meg til teori om en hermeneutisk analyse. De retningslinjene jeg fulgte har jeg forsøkt å redegjøre for i kapittel 3.6 *Hermeneutisk analyse*. Siden jeg manglet erfaring med å analysere datamateriell var det gunstig å benytte en analysestrategi som tillot meg å arbeide dynamisk og utforskende. Anvendelsen av en hermeneutisk analyse åpnet opp for at jeg kunne prøve meg frem og «leke med dataene» (Yin, 2014), uten at mine prøvelser medførte negative konsekvenser for studiens reliabilitet. Det er videre hevdet at en studies prosess bør beskrives slik at andre har muligheten til å gjenta den og komme frem til lignende resultater (Yin, 2014). Vedeler (2000) skriver at det i kvalitativ forskning ikke er et mål å få resultater som kan repliseres i en senere studie, og at dette er umulig da forskeren påvirker funnene med sine perspektiv og individuelle egenskaper. Når man studerer menneskers atferd, i dette tilfellet observert urolig atferd, er det umulig å forvente at funnene skal kunne repliseres. En nøyaktig gjentakelse av studien fordrer at menneskets atferd er statisk, noe som ikke er tilfellet (Merriam, 1998). På bakgrunn av forforståelsens betydning for denne studien (beskrevet i kapittel 3.6.1 *Forforståelse*), er det også vanskelig å tenke seg at en annen ville kommet frem til de samme tolkningene, da alle har en ulik forforståelse (Wormnæs, 1987). Yin (2014) understreker at det ikke er snakk om at undersøkelsen skal kunne repliseres av en annen forsker, men at prosedyren som ble fulgt skal operasjonaliseres og dokumenteres så nøye at jeg kunne gjort det *samme* kasuset en gang til og kommet frem til tilsvarende resultater. Jeg har av den grunn arbeidet med å gjøre prosessene i denne studien så transparent som mulig. Dette med tanke på at leseren skal kunne sette seg inn i hva som er blitt gjort og hvilke fortolkninger jeg har

foretatt. Yin (2014) trekker frem at en vanlig prosedyre for å øke en observasjons reliabilitet er å la flere observere samtidig. På grunn av oppgavens rammer var ikke dette en mulighet i denne studien. I stedet søkte jeg å øke observasjonenes reliabilitet ved å gjennomføre et intervju om den observerte atferden. Å øke en studies reliabilitet bidrar også til å øke studiens validitet (Yin, 2014).

3.7.2 Validitet

Validitet vil si om man undersøker det man hadde til hensikt å undersøke, og omhandler blant annet i hvilken grad metoden er egnet til sitt formål (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000). Det blir i forbindelse med denne oppgavens validitet relevant å reflektere over om mine observasjoner og mitt intervju undersøker det problemstillingen etterspør. Det er hensiktsmessig å vurdere om mitt datamateriale gir grunnlag til å besvare problemstillingen: *På hvilke måter kan observert uro forstås i et aktørperspektiv?* Som tidligere beskrevet er denne oppgavens metode bestemt av forskergruppen, men jeg vil hevde at metoden har vært egnet til å belyse denne oppgavens problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at valideringsarbeidet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle leddene av undersøkelsen, ikke kun som inspeksjon på slutten. Valideringsarbeidet må tenkes igjennom i starten av et prosjekt og må bygges inn i forskningsdesignet, for så fortsette å være gjeldende hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000). Dette har jeg (som beskrevet i kapittel 3.7.2 *Reliabilitet*) forsøkt å imøtekomme blant annet gjennom arbeidet med prosjektplanen for å forberede tiltak mot både forventede og uforventede trusler for studiens validitet.

Det rår ulike syn på validitet i kvalitativ forskning (Maxwell, 1992), men med bakgrunn i teori på feltet, synes det å være en bred enighet om at beskrivelsenes kvalitet er avgjørende for en studies validitet (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Vedeler, 2000). Dette er også tilfellet for denne studien, da den baserer seg på mine beskrivelser. Jeg velger å legge særlig vekt på en av Maxwell (1992) sin kategori for validitet; *deskriptiv validitet*. Deskriptiv validitet handler om hvorvidt mine skildringer stemmer med virkeligheten. Tykke, konkrete skildringer, så tolkningsfrie som mulig, har vært et mål jeg har etterstrebet i dette studiet. Som tidligere omhandlet ga medlemmer av forskergruppa meg trening i å skille direkte observasjoner fra egen tolkning. Observasjonsskjemaet var også utformet etter dette kriteriet, da det hadde en kolonne for observasjoner og en kolonne for tolkning (se vedlegg 3:

Observasjonsskjema). Vedeler (2000) skriver at et viktig validitetskriterium er at de involverte i studien må beskrives sannferdig. Jeg har forsøkt å imøtekomme dette ved å beskrive viktige aspekter ved kasuset så detaljert som mulig. Dette ledet imidlertid til noen etiske utfordringer i henhold til å bevare kasusets anonymitet. Dette blir diskutert i kapittel 3.8 *Etiske hensyn*. Jeg har arbeidet for at leseren har kunnet «gå meg etter i sømmene» og slik evne å sette seg inn i studiens forløp, de valg som er tatt og hvilken bakgrunn tolkningene bygger på. I arbeidet med undersøkelsen har tykke, tolkningsfrie beskrivelser av både prosessen og selve dataene vært et mål jeg har arbeidet etter (Gall et al., 2007). Dette har bidratt til å øke studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (se også kapittel 3.7.1 *Reliabilitet* og kapittel 3.7.4 *Generalisering*).

Tolkningsvaliditet handler om hvorvidt meningen bak det som ble gjort eller sagt blir riktig fremstilt av forskeren (Maxwell, 1992). Med meningen bak siktes det til de intensjoner, følelser, tanker, vurderinger eller den tro som ligger til grunn for den utviste atferden. Tolkningsvaliditet dreier seg med andre ord om å få tak i det emiske perspektivet, for så å bevare det gjennom rapporteringen (Maxwell, 1992). Det ble i forbindelse med tolkningsvaliditet relevant å reflektere over hvordan jeg kunne skaffe et datamaterialet som ville gi innblikk i det emiske perspektiv. Videre fordret det å legge en plan for hvordan det emiske perspektivet på en god måte kunne bli ivaretatt gjennom tolkningen av datamaterialet og i den endelige masteroppgaven. Under observasjonene forsøkte jeg å notere ordrett hva som ble sagt. Dette kan fortelle noe om NN sitt perspektiv. Som observatør kan jeg imidlertid aldri vite sikkert hva som er intensjonen bak NN sin utviste atferd og hennes utsagn. Intervjuet var en strategi for å få tak i NN sitt perspektiv slik det fremkom gjennom elevens uttalelser gitt at NN svarte oppriktig på spørsmålene som ble stilt i intervjuet.

Teoretisk validitet omhandler en legitimering av den teorien som blir anvendt for å forklare det som undersøkes (Maxwell, 1992). Jeg måtte spørre meg selv om jeg innhentet relevante data for å besvare problemstillingen. Samt hvordan jeg på bakgrunn av teori presentert i kapittel to og datamaterialet, kunne drøfte en elevs utviste urolige atferd, i og utenfor interaksjon med andre. Dette fordret en operasjonalisering av relevante begreper og en tydelig redegjørelse av den teorien som ble brukt for å belyse uro i skolen, og hvordan denne teorien ble anvendt i undersøkelsen. Jeg kunne under datainnsamlingen benytte et ferdigutviklet observasjonsskjema, samt en semistrukturert intervjuguide laget av forskergruppen (se

vedlegg 3: Observasjonsskjema og vedlegg 4: Intervjuguide). Disse var utviklet på forhånd for å innhente data om observerbar urolig atferd i klasserommet.

Maxwell (2009) skriver om syv strategier som er aktuelle for å minimere trusler på en kvalitativ studies validitet. Han hevder man ofte ikke har kapasitet til å arbeide like grundig med alle sammen, men at arbeid med noen av disse strategiene kan bidra til å øke konklusjonenes troverdighet. Jeg har listet opp alle syv, men kun grundig tatt for meg de som har vært relevante for denne studien. Strategiene er:

- 1) *Intensiv vedvarende involvering i feltet* (se påfølgende redegjørelse)
- 2) *Rike data* (Dette har jeg tatt for meg tidligere i dette kapittelet under temaet deskriptiv validitet).
- 3) *Respondent validering* (se påfølgende redegjørelse)
- 4) *Lete etter diskrepansbevis og negative tilfeller*: Denne strategien vektlegger å innta et kritisk blikk ovenfor datamaterialet og de analysene og tolkningene som blir gjort. Jeg har igjennom den hermeneutiske analysen lett etter indikasjoner på at mine tolkninger kunne være feilaktige. Min belysning av dette er med på å styrke studiens validitet (Maxwell, 2009).
- 5) *Triangulering*: En strategi som innebærer å innhente data ved å benytte mer enn en metode.
- 6) *Kvasi-statistikk*: Omhandler at man unngår å bruke begreper som «ofte», «mye», «sjeldent» også videre, da dette er subjektive og relative begreper. I stedet oppfordrer Maxwell (2009) til å gjengi det konkrete antallet i beskrivelsene av data og i analyse- og tolkningsarbeidet. Dette for at leseren selv skal kunne gi en bedømmelse på datamaterialet og funnene som presenteres.
- 7) *Sammenligning*: Strategien handler om at man ofte innarbeider implisitte sammenligninger i et kasstudie.

Intensiv vedvarende involvering i feltet er en strategi for å imøtekomme validitetskriteriet ved å være tilstrekkelig til stede i det miljøet man skal undersøke. Målet med dette er å bli kjent med den kulturen som skal studeres. I denne sammenhengen kan man spørre seg; hva er tilstrekkelig med tid for å lære en kultur å kjenne? I arbeidet med denne masteroppgaven lå det føringer for hvor mye tid jeg hadde til disposisjon. Dette satte grenser for hvor lang tid jeg kunne være til stede i klassen før observasjonene ble utført. Forskergruppen hadde imidlertid

utviklet et opplegg jeg skulle følge og der var det bestemt hvor lang tid jeg skulle bruke på å bli kjent med miljøet. Jeg forsøkte å trygge de jeg skulle observere (Vedeler, 2000), ved blant annet å tydeliggjøre hensikten med min tilstedeværelse for klassen. Det kan også trekkes frem at min studiebakgrunn som faglærer også har gitt meg en viss kjennskap til skolen som system. Selv om jeg ikke hadde kjennskap til den aktuelle skolen eller klassen fra før, tror jeg min bakgrunn har gjort det lettere å skaffe seg en kulturkompetanse i forhold til at mye ved skolehverdagen på forhånd var kjent for meg. Befring (2007) hevder man ved å gjennomføre flere observasjoner i et kasusstudie, vil øke studiens validitet. Jeg fulgte forskergruppens retningslinjer for hvor mange observasjoner som skulle gjennomføres. Dette var et antall som lot seg gjennomføre i henhold til oppgavens omfang og tidsbegrensinger. Antallet observasjoner må allikevel trekkes frem som en trussel for denne studiens validitet. Det at jeg kun gjennomførte fire observasjoner muliggjorde imidlertid en mer inngående og grundigere analyse.

Respondent validering er en strategi for å forhindre feiltolkninger (Maxwell, 1992). I intervjuet skildret jeg noen av de hendelsene jeg hadde observert og stilte NN spørsmål om disse hendelsene for å prøve å få frem det emiske perspektivet. Intervjuet kan av den grunn betraktes som et forsøk på å benytte denne strategien for å styrke validiteten.

Maxwell (2009) skriver om to høyaktuelle trusler for en kvalitativ studies validitet. Det er bias tilknyttet forskeren og reaktivitet forstått som den effekten forskeren har på konteksten og de som studeres.

3.7.3 Forsker bias

Jeg utgjorde selv den største trusselen for studiens reliabilitet og validitet (Gall et al., 2007; Maxwell, 1992; Vedeler, 2000). Jeg kan betraktes som datainnsamlingens hovedinstrument, noe som gjør denne studien sårbar for «forsker» bias. Maxwell (2009) beskriver forsker bias som verdier, fordommer og teorier som forskeren har og som farger datainnsamlingen eller analysen. Intensjonen med å redegjøre for egne svakheter og mitt utgangspunkt var å være særlig oppmerksom på hva som kunne true studiens validitet, for slik å kunne ta grep for å minimere forsker bias (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000). En slik redegjørelse kan også være med på å bidra til å forenkle leserens forståelse av de tolkningene og konklusjonene som presenteres (Gall et al., 2007). Vedeler (2000) skriver at forsker bias er et resultat av

subjektivitet og tilfeldigheter. Hun understreker at man bør søke mot å gi så tolkningsfrie beskrivelser som mulig (Vedeler, 2000). Som tidligere beskrevet har jeg fått kursing i å bruke observasjonsskjemaet, som består av en kolonne for beskrivelser av situasjoner og en kolonne for mine tolkninger (se vedlegg 3: Observasjonsskjema). Videre har jeg fått en «oppskrift» av forskergruppen på når det skal observeres, hvor lenge observasjonene skal pågå, antall observasjoner og hva som skal være fokuset for observasjonene. Dette kan motvirke graden av tilfeldigheter i observasjonene. Det bør nevnes at jeg ikke har gjennomført liknende observasjoner tidligere, altså har jeg ingen praktisk erfaring. Dette kan svekke kvaliteten på observasjonene, da kvaliteten også er avhengig av hvor dyktig observatøren er til å samle inn data (Vedeler, 2000).

Et annet viktig poeng er at observatøren kan påvirke situasjonen som observeres med sin tilstedeværelse, og slik ufrivillig påvirke sine funn (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000). Jeg kan ubevisst ha påvirket lærerens og elevenes handlinger. Dersom det jeg observerte ikke var representativt for hverdagen, ville dette vært uheldig i forhold til gyldigheten av mine data. Dette peker på hvor viktig det er å være oppmerksom på sin egen rolle i observasjonsarbeidet. Vedeler skriver at «observatørens påvirkning på observasjonssituasjonen vanligvis ikke er noe stort problem» (2000, s. 59-60). Jeg forsøkte å alminneliggjøre min tilstedeværelse og slik minimere min påvirkning på det som ble observert, ved å være tilstede i undervisningen to dager før observasjonene fant sted. Dette ble forsøkt utført i tråd med retningslinjen om vedvarende involvering (Maxwell, 2009; Vedeler, 2000), drøftet i kapittel 3.7.2 *Validitet*. Hvor jeg plasserte meg var også av betydning for hvor mye jeg påvirket situasjonen (Vedeler, 2000). I samråd med lærer plasserte jeg meg lengst bak i klasserommet, men i nærhet til NN. Dette gav meg også en god oversikt over hendelsene i klasserommet samtidig som jeg gjorde meg mindre synlig. Ved siste observasjon, på grupperommet ble dette imidlertid vanskeligere å gjennomføre. Jeg ble mer synlig for elevene og påvirket kanskje observasjonene i større grad enn hva jeg gjorde i klasserommet. Dette tok jeg høyde for i analysearbeidet ved å se bort ifra de hendelsene hvor elevene henvendte seg til meg.

En annen trussel mot studiens validitet, som jeg forsøkte å være oppmerksom på var at man ofte tenderer til å identifisere seg med de man observerer. Dette kan påvirke hvordan man tolker det man observerer (Vedeler, 2000). Jeg forsøkte å være observant på dette under

datainnsamlingen og under analysen, for å kunne redusere denne trusselens påvirkning på undersøkelsens validitet.

Jeg forsøkte å reflektere over hvordan min rolle og mine intensjoner kunne påvirke studien. Jeg valgte å ikke fortelle elevene at min hensikt var å observere uro i skolen, da dette kunne ha påvirket deres atferd (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000). Jeg fortalte at jeg i forbindelse med min masteroppgave var til stede for å lære om livet i klasserommet. Yin (2014) skriver at man bør arbeide for å unngå at refleksivitet (*reflexivity*) påvirker en studies kvalitet. Jeg forsøkte under intervjuet og i analysen å være oppmerksom på at samtale kunne lede til gjensidig og subtil innflytelse på meg og NN (Yin, 2014). Grunnet intervjuets relativt korte varighet (16 minutter), ser jeg det ikke som en stor trussel at mitt perspektiv kan farge NN sine svar. I oppgaven synliggjør jeg mitt perspektiv og hvordan dette kan ha påvirket datamaterialet.

3.7.4 Generalisering

Generalisering vil si at man ved å bruke logikken fra statistiske sannsynlighetsberegninger, overfører kunnskap fra studier av et utvalg, til hele populasjoner (Gall et al., 2007; Vedeler, 2000). Utvalgets størrelse er en faktor som vanskeliggjør denne studiens generaliseringsmuligheter. Én elev, i én klasse, ved én skole kan ikke danne et representativt grunnlag for å direkte overføre kunnskap til alle elever ved alle skolene i Oslo. Ettersom det i denne studien ikke ble trukket et utvalg basert på prinsipper om generalisering, er det ikke relevant å diskutere studiens generaliseringsmuligheter. Det var imidlertid aldri denne studiens hensikt å komme frem til allmenngyldige regler/kunnskap for en definert populasjon. Målet var å komme frem til en bedre forståelse og innsikt i fenomenet uro i skolen, ved å studere en informasjonsrik elev. Det er allikevel ønskelig å bestemme i hvilken grad studiens funn er anvendbare for andre tilfeller. Selv om ingen kasus er helt like kan den kunnskapen som erverves brukes til å forstå lignende tilfeller (Gall et al., 2007). Dersom beskrivelsene er gode og av høy kvalitet kan leseren selv avgjøre hvor sammenlignbart det aktuelle kaset er med andre kasus, og slik vurdere funnenes anvendbarhet. Kvale og Brinkmann (2009) skriver om hvordan tykke skildringer kan danne grunnlaget for en *analytisk generalisering*. En slik type generalisering bygger på en sammenligning av likheter og ulikheter i det kaset som ble studert og et annet kasus. Den er ikke avhengig av en bestemt type utvelgelses- eller analysemetodikk og består av forskerens begrunnede redegjørelse for hvorvidt resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av

dette er det i denne oppgaven mer hensiktsmessig å tale om funnenes anvendbarhet, enn om de er generaliserbare (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Oppgaven belyser atferd og tiltak som kan være av interesse for andre, for eksempel lærere som opplever uro i undervisningen. Det kan være relevant å se om NN er et typisk eksempel på en elev som utviser urolig atferd, samt om interaksjonene mellom NN og lærer kan betraktes som typiske. Det er imidlertid ingen fasit på hva som er typisk, men resultatene kan ha en verdi for lesere som kjenner seg igjen i oppgavens skildringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.8 Etiske hensyn

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at de etiske betraktningene ved en studie må starte allerede ved planleggingen. Jeg vurderte i arbeidet med prosjektplanen hvilke mulige konsekvenser studien kunne få for deltakerne. Vedeler (2000) skriver om hvordan naturlige observasjonsstudier er mindre etisk problematiske enn for eksempel eksperimentelle studier. Dette begrunnes i at det i observasjonsstudier ikke er noen som ber elevene om å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort. Deres handlinger er naturlige og ville forhåpentligvis vært de samme uten en observatør til stede. Jeg søkte en ikke-deltagende observatørrolle for i minst mulig grad påvirke elevene. Av den grunn fant jeg ikke min planlagte undersøkelse som belastende for klassen, læreren eller NN. Før observasjonene fant sted innhentet jeg nødvendig tillatelse fra Datasekretariatet og skoleadministrasjonen (Vedeler, 2000) (se vedlegg 5: Kvittering NSD). NESH (2006) påpeker nødvendigheten av å innhente et fritt og informert samtykke fra de som skal observeres på forhånd av observasjonene. Informert samtykke vil si at deltakerne skal få grundig og tilpasset informasjon om undersøkelsen, samt informeres om deres frihet til å ikke delta (Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2006). At informasjonen er tilpasset deltakeren vil si at den informasjonen som gis må være forståelig for deres alders- og utviklingsnivå. Siden NN var under 18 år måtte jeg være ekstra oppmerksom på at informasjonen var forstått, da barn og unges samtykkekompetanse kan være redusert (NESH, 2006). Dette forsøkte jeg å imøtekomme ved å bruke et lett forståelig språk, uten fagterminologi og som var tilpasset NN sitt alders- og utviklingsnivå. Siden NN var over 15 år behøvde jeg ikke innhente samtykke fra foreldrene, kun eleven selv. Ved å følge min etiske forpliktelse om å informere lærere og elever om hvorfor jeg var til stede og hva min hensikt var, kan dette ha bidratt til at mulige feilkilder ble redusert ved at spenning og nysgjerrighet knyttet til meg og min rolle ble redusert. Samtidig var det viktig å ikke si for mye, da det igjen

kunne påvirke læreren og elevenes atferd. Det gjaldt å finne en balansegang mellom å ikke si for mye, noe som kunne ødelegge for mine observasjoner og det å ikke si for lite som vil være uetisk. Jeg kontaktet NSD for å få råd om hva jeg var pålagt å informere om og fulgte i undersøkelsen denne veiledningen (se kapittel 3.7.3 *Forsker bias*). I tillegg til å gi informasjon om undersøkelsen og innhente samtykke fra deltakerne måtte jeg sikre deres anonymitet i alle ledd av studien (Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2006).

Elevene skulle ikke vite at jeg i hovedsak fokuserte på en elev som læreren hadde utpekt som mer urolig enn gjennomsnittet. Dersom NN fikk rede på dette kunne relasjonen hun hadde til læreren bli skadelidende. Videre kunne utpekelsen føre til stempling og stigmatisering. For å forhindre dette måtte jeg ta bevisste valg av hvor jeg plasserte meg når jeg skulle observere, samt hvordan jeg ordla meg når jeg skulle spørre om NN ville delta i studien. Dette ble mindre komplisert enn hva jeg hadde fryktet, da klassen og NN var imøtekommende og gjerne ville bidra. Jeg informerte før observasjonene fant sted om at jeg muligens ville gjennomføre et intervju med noen av elevene. Da var det med en gang noen elever som ville melde seg frivillig til å stille til intervju. Når jeg senere henvendte meg til NN om forespørselen om å delta i studien stilte hun seg ikke spørrende til hvorfor jeg ønsket å intervju akkurat henne. Av den grunn ble ikke valget utdypet ovenfor NN, eller andre elever.

Jeg måtte også forholde meg til etiske krav til *den vitenskapelige kvaliteten* på masteroppgaven (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebar at jeg måtte fokusere på å presentere funnene og kasuset så nøyaktig som mulig. Samtidig måtte jeg påse å bevare deltakernes anonymitet, ved å sørge for at mine beskrivelser av kasusene og datagjengivelsen ikke kunne gi indirekte implikasjoner om hvem denne studien omhandlet. Jeg måtte søke å bevare høy validitet i undersøkelsen, samt gjøre prosessen og mine arbeidsmåter så transparente og forståelige for andre som mulig (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Videre måtte jeg holde en profesjonell avstand til studiens deltakere og ikke ensidig fortolke ut fra det etisk-faglige perspektivet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet søker jeg å undersøke og beskrive på hvilke måter observert uro kan forstås i et aktørperspektiv. Innledningsvis beskriver jeg kasuset og deretter fem atferdskategorier som jeg med bakgrunn i teori og datamaterialet har kommet frem til. Utdrag fra datamaterialet presenteres før funnene diskuteres ved å trekke linjer mellom datamaterialet og teorien presentert i kapittel 2 *Teoretisk forankring*. Analysen og diskusjonene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1.4.1 *Forskningsspørsmål*.

4.1 Kasusbeskrivelse

For å ivareta min etiske forpliktelse ovenfor NN vil alt som blir presentert i denne studien være anonymisert. NN og skolen sitt navn vil ikke bli oppgitt og heller ikke annen informasjon som indirekte kan la skolen, lærer, elever eller NN komme til kjenne. Jeg vil allikevel forsøke å gi noen beskrivelser av kasuset slik at leseren kan vurdere i hvilken grad funnene kan anvendes ved et lignende tilfelle.

4.1.1 Eleven

NN er 15 år og går i 10. klasse på en ungdomsskole. NN ligger omtrent midt på treet faglig sett, snakker flytende norsk, har ingen IOP, eller kjente diagnoser. NN har venner av begge kjønn i klassen. Læreren sier han har inntrykk av at NN ønsker å prestere godt på skolen. Grunnet prating i timene blir NN utpekt av lærer som en elev som utviser mer urolig atferd enn gjennomsnittet. Læreren har gitt NN tilbakemeldinger om at hun prater for mye i undervisningen, men opplyser om at dette fortsatt kan være et problem. Det var på bakgrunn av denne informasjonen at NN, i samråd med lærer, ble plukket ut til å være fokuseleven for denne studien.

4.1.2 Skolen

Ungdomsskolen (8. til 10. trinn) har ca 300 elever fordelt etter alder på 8., 9. og 10. trinn. Skolen ligger i Oslo. Elevene mottar standpunkt karakter i undervisningsfagene, samt vurderingen *god*, *nokså god* og *lite god* i *orden* og i *adferd*. Vurderingene i *orden* og *adferd* baseres på om eleven leverer inn arbeid tidsnok, møter presist og tar med nødvendig materiell

til skolen (orden), og om eleven følger beskjeder fra lærer, reglene i klassen og ved skolen (atferd). Dersom eleven gjentatte ganger kommer for sent til timen, prater uten å ha fått ordet i undervisningen, eller ikke leverer en lekse, kan læreren gi eleven en anmerkning. For mange anmerkninger kan gi eleven nedsatt karakter i orden eller atferd.

Omtrent en gang i måneden byttet læreren om på elevenes plasser i klasserommet. Læreren begrunnet dette i at intensjonen var å redusere uro og forhindre at uheldige «klikkdannelser» oppstod i klassen. Under observasjonene var pultene i klasserommet plassert i tre loddrette rekker foran tavla. Elevene satt sammen to og to, med unntak av den midtre rekken som besto av to treerrekker og fremst en firerrekke. Ved den fremste rekken sitter to jenter og to gutter sammen, ellers sitter elevene ved siden av medelever av samme kjønn. Jeg satt bakerst ved bokskapene, mellom rekke en og to og med god sikt til NN. Klassen NN gikk i ble av ansatte på skolen beskrevet som mer urolig enn andre klasser på skolen.

4.1.3 Undervisningsfaget

Jeg observerte NN i undervisningsfaget Norsk. Dette valget ble tatt i samråd med hva som passet for læreren, og at undervisningen i dette faget skulle bestå av varierte undervisningsmetoder. I lærerens andre fag skulle det i tiden fremover være en del gruppearbeid og dette ville ikke gitt meg mulighet til å observere NN i full klasse eller i en undervisningssituasjon. Undervisningen som ble observert bestod både av tradisjonell tavleundervisning og undervisning hvor læreren benyttet seg av projektor for å vise tekst, bilder, eller film. Elevene skulle i løpet av norsktimene arbeide selvstendige på en skriftlig oppgave og lese individuelt. Undervisningen hadde også innslag av quiz, ledet av lærer.

4.2 Hvilke typer urolig atferd observeres i klasserommet og under hvilke kontekster blir de observert?

Grunnet avgrensingsbehov vil jeg i det følgende gi en kronologisk beskrivelse av utvalgte episoder hvor urolig atferd ble observert. De kontekstuelle forholdene blir også forsøkt beskrevet. Det ble observert flere urolige atferder i klasserommet enn hva som presenteres her. Disse er registrert i observasjonsskjemaet som medlemmer av forskningsgruppen med nødvendig tillatelse har tilgang til. I kapittel 2.1 *Hvordan definere uro?* og 2.2 *Avgrensning*

ble det redegjort for at uro i denne studien blir betraktet som observert atferd som bryter med etablerte normer og regler i klasserommet. Urobegrepet er i denne oppgaven begrenset til å kun omhandle urolig atferd av mild til moderat karakter. Videre må atferden forstyrre eleven selv, medelever eller lærer for å kategoriseres som uro. Eventuelle reaksjoner fra medelever og/eller lærer blir sett på som en indikator på hvordan atferden oppfattes av omgivelsene, men er ikke avgjørende for om en observert atferd blir kategorisert som urolig eller ikke. I arbeidet med å beskrive og systematisere observert urolig atferd har jeg utformet atferdskategorier. Disse ble utarbeidet på bakgrunn av teorien presentert i kapittel 2 *Teoretisk forankring* og innsamlet datamateriell. Jeg ønsker å understreke at dette ikke er en reell inndeling da atferdene kan flyte over i ulike kategorier og plasseres i to ulike kategorier til samme tid. Kategoriene er en forenklet og kunstig måte å fremstille virkeligheten på. Menneskelig atferd er komplekst og dynamisk og en teoretisk kategori kan være vanskelig å anvende i praksis (Duesund, 1995). Da jeg allikevel forsøker å gjøre dette, er intensjonen å skille noen av de ulike observerte atferdene fra hverandre for å kunne systematisere de. Kategoriene er konstruert for å illustrere atferd som kan kategoriseres som uro. Ved å kunne referere til kategorier i stedet for å måtte beskrive hver enkelt observasjon i detalj, lettes analysearbeidet.

4.2.1 Atferdskategorier

I henhold til Nordahl et al. (2005) kan ikke atferd utvises uten å være i interaksjon med omgivelsene. Når jeg allikevel benytter benevnningene *i interaksjon* og *uten interaksjon* er dette for å skille mellom de tilfellene hvor eleven direkte samhandlet med medelever og/eller lærer, (de pratet sammen, berørte hverandre, eller utvekslet blikk) fra de tilfellene hvor direkte interaksjon ikke var tilfellet (eleven bet negler, klikket med en penn, eller la seg over pulten).

Kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon:* Begrepet oppgaverelatert indikerer at eleven gjør oppgaven gitt av lærer (Colvin, 2010). Samtidig som eleven utviser en oppgaverelatert atferd, utviser også eleven en atferd som kan forstyrre lærer og/eller medelever. Atferden foregår uten å være i direkte interaksjon med medelever eller lærer. Handlingen kan være av både verbal og non-verbal karakter. Eksempler som ble observert var å vippe på stolen mens eleven hørte på hva lærer sa, å klikke med en penn mens eleven leste, og å legge seg over pulten mens eleven hadde blikket rettet mot filmen. Handlingen kan foregå mer eller mindre bevisst for eleven selv.

Kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon:* Begrepet oppgaverelatert indikerer at eleven gjør oppgaven gitt av lærer (Colvin, 2010). Samtidig som eleven utviser en oppgaverelatert atferd, utviser også eleven en atferd som kan forstyrre lærer og/eller medelever. Atferden som utvises skjer i en direkte interaksjon med lærer og/eller medelever. Eksempler som ble observert var elever som hjalp hverandre og pratet de imellom ble forstyrrende for medelever og/eller lærer, læreren stilte elevene spørsmål og de svarte uten å rekke opp hånda, og elever ropte på lærer for å få hjelp.

Kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon:* Begrepet aktiv vil si at eleven forstyrrer både seg selv og lærer og/eller medelever fra å delta i læringsaktiviteten (Hofer, 2007). Ikke-oppgaverelatert vil si at eleven ikke følger den oppgaven han eller hun har fått tildelt av lærer (Colvin, 2010). Atferden skjer i direkte interaksjon med medelever og/eller lærer. Handlingen kan være av både verbal og nonverbal karakter. Eksempler som ble observert var elever som pratet med hverandre om fritid eller andre ikke-faglige temaer når læreren underviste, eller når elevene skulle arbeide individuelt.

Kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon:* Begrepet aktiv vil si at eleven forstyrrer både seg selv og lærer og/eller medelever fra å delta i læringsaktiviteten (Hofer, 2007). Ikke-oppgaverelatert vil si at eleven ikke følger den oppgaven han eller hun har fått tildelt av lærer (Colvin, 2010). Atferden utvises uten å være i direkte interaksjon med medelever eller lærer. Atferden kan være av både verbal og non-verbal karakter. Eksempler som ble observert var å plukke vekk stein fra under skoen, dunke en blyant mot pulten og å trampe med bena i gulvet.

Kategori fem: *Passiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd:* Begrepet passiv vil si at atferden ikke er synlig for lærer eller medelever (Hofer, 2007). Av den grunn forstyrrer den trolig ikke andre enn eleven selv. Eleven gjør ikke oppgaven som er gitt av lærer og betegnes av den grunn som ikke-oppgaverelatert (Colvin, 2010). Atferden kan kun være av non-verbal karakter. Eksempler kan være elever som dagdrømmer, ser ut av vinduet, eller leser noe i smug.

4.2.2 Resultater fra første observasjon

Denne observasjonens varighet var på 45 minutter (fra kl. 13.19 til kl. 14.04). 16 elever var til stedet i klasserommet, i tillegg satt fire elever på et grupperom tilknyttet klasserommet. Da forskergruppens instruksjoner var å observere alle i klassen, har jeg her også tatt for meg observert urolig atferd fra andre elever enn NN. Timen var delt mellom å være tavleundervisning og tid hvor elevene kunne lese lærerens tilbakemeldinger på tidligere innleveringer. Mye av den observerte urolige atferden oppstod når læreren underviste og under individuelt arbeid.

Læreren kom fire minutter for sent til timen. Observasjonen begynte ikke før læreren låste opp klasserommet og slapp elevene inn. Læreren ba fire elever som ikke var ferdige med en innlevering om å sette seg på grupperommet tilknyttet klasserommet, for å gjøre arbeidet ferdig. Læreren unnskylte forsinkelsen og begynte å ordne med kabler til pc og projektor. I mens han ordnet dette observert jeg at de fleste elevene pratet seg imellom. Når læreren ga elevene beskjed om hva de skulle ta frem, opphørte praten.

Når læreren stod foran lerretet og underviste var de fleste elevene stille og hadde blikket rettet mot læreren. Nedenfor illustreres kategori 1: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*:

13.24: De fleste elevene er stille og har blikket rettet mot lærer. J9 legger seg over pulten, men har fortsatt blikket rettet mot lærer. Lærer retter et spørsmål mot J8 og J9, J8 svarer. Lærer bekrefter svaret og utdyper videre.

Eleven lå fortsatt bøyd over pulten, etter at læreren hadde henvendt seg til elevene med et faglig spørsmål. Nedenfor eksemplifiseres flere urolige atferder når læreren gikk rundt og delte ut tilbakemeldinger til elevene:

13.30: Lærer deler ut tilbakemelding med karakter på et arbeid elevene har levert inn tidligere. NN prater og J1 og J2 snur seg og hører på. G3 stiller læreren et spørsmål. Læreren svarer og fortsetter å dele ut. Læreren gir NN hennes tilbakemelding, sier hun nå har noe å lese på, så da slipper hun å prate mer. NN blir stille og leser. Læreren gir G6 hans tilbakemelding, kommenterer ikke at han sitter med bena på pulten.

De observerte atferdene beskrevet over kategoriseres som kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelevant atferd i interaksjon*, kategori to: *Oppgaverelevant urolig atferd i interaksjon*,

og kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*. Utdraget nedenfor er et eksempel på hvordan NN utviste urolig atferd kategori 2: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, ved å henvende seg til lærer uten å rekke opp hånda:

13.33: NN roper på lærer uten å rekke opp hånda og spør lærer om hva han mener med en tilbakemelding hun har fått. Lærer kommer til pulten hennes og forklarer. De fleste andre elevene prater lavt med de som sitter rundt, noen er stille å leser på arket.

Flere elever ble i denne tiden observert mens de spurte medelever om hvilken karakterer de hadde fått (kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*). Noen spurte elever som satt på tvers av klasserommet, andre pratet lavere med de som satt i nærheten.

Klokken 13.39 underviste læreren i nynorsk rettskriving. Han stilte spørsmål som ble besvart uten at elevene rakk opp hånda. Denne atferden kategoriseres som kategori to:

Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon. I det følgende blir flere typer urolig atferd eksemplifisert:

13.41: Lærer deler ut tilbakemelding med karakter på nynorskinlevering. G7 trommer på permen som ligger på pulten. Lærer spør om noen er lei av å sitte i ro. NN og G3 sier de er det og de får lov til å hjelpe lærer med å dele ut. De spør lærer om hva de skal gjøre med tilbakemeldingen til de som ikke er tilstede. Lærer svarer at de skal gi de tilbake til han. G3 og NN gir lærer de arkene de ikke fikk delt ut og setter seg på plass igjen. NN stiller læreren et spørsmål vedrørende rettingen hans (han stod i nærheten). Læreren sier han skal si mer om det i fellesskap. Læreren snur seg og går i motsatt retning av NN. NN stiller et nytt spørsmål. J4 svarer. NN og J4 prater.

Utdraget illustrerer observert atferd kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*, kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*.

Nedenfor beskrives et eksempel hvor NN utviste urolig atferd da hun responderte på lærerens direkte korreksjon:

13.56: NN prater med J4. Lærer sier han nå skal svare på NN sitt spørsmål og at hun må følge med. NN sier at hun ikke husker at hun lurte på noe. Lærer gjentar hva han skal forklare og begynner så å forklare.

NN og J4 utviste urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Læreren korrigerer atferden ved å henvende seg til NN med navn (nevnte ikke J4). NN fortsetter å utvise urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, ved å svare på lærerens respons.

4.2.3 Resultater fra andre observasjon

Den andre observasjonen ble i henhold til forskergruppens retningslinjer, utført det første kvarteret av norsktimen (fra klokken 13.15 til klokken 13.30). Observasjonen fant sted i elevenes siste time for dagen. Det var 21 elever til stede i undervisningen, omtrent likt fordelt mellom jenter og gutter. Jeg fulgte denne gangen instruksjoner om å fokusere observasjonen på NN. En av hovedaktivitetene for timen var filmvisning (Kristin Lavransdatter). Læreren stoppet ofte filmen for å forklare hva som skjedde og i blant for å hysje på elevene. Det var en del uro i klassen i starten av timen, dette avtok utover i timens forløp etter gjentatte korrigeringer og advarsler fra lærer.

Læreren og noen elever var alt i klasserommet når observasjonen startet. Noen elever satt i grupper og pratet. Døren til klasserommet var lukket.

13.15 Læreren åpner døren og roper ut i gangen at timen begynner. NN er den første av elevene i gangen til å gå inn. Hun går sakte, ser seg om og stopper ved en jentegjeng som sitter ved pulter ved døren (motsatt side av hennes plass). NN prater med J9, de blir mer og mer høyrøstede og roper noe i kor. NN setter seg på huk på gulvet mot J9 som sitter på stolen, vendt mot NN. De fortsetter og si noe i kor og legger panne mot panne og dekker for fjesene med hendene sine og ler. Lærer gir NN beskjed om sette seg på plassen sin. Flere elever har kommet inn og funnet plassene sine, samt en ekstra lærer/assistent. Noen ser på NN og J9. NN går til plassen sin og setter seg. Hun prater med J4 som sitter ved siden av seg. NN flikler med en lypsyl som hun holder i hendene. NN smører leppene sine med lypsyl. NN stiller et spørsmål med ansiktet rettet ut mot klassen/lærer(?). G1 som sitter bak henne svarer og NN snur seg bakover og prater med han. NN snur seg frem mot tavla når lærer begynner å prate.

I dette eksempelet ble urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon* observert.

Læreren hadde tatt ned lerretet og gjort klart til å vise utdrag fra filmen *Kristin Lavransdatter*. Læreren pratet først om hva som hadde skjedd tidligere i filmen og stilte spørsmål til klassen.

Elever svarte uten å rekke opp hånda. Samtidig observerte jeg urolig atferd kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon:*

13.19: Lærer fortsetter å prate om konteksten rundt filmen og hva som har skjedd. NN åpner og lukker toppen på lypsylene, slik at det lager klikkelyder.

Utdraget nedenfor illustrerer flere typer urolig atferd:

13.21: Lærer slukker lyset og starter filmen. NN sier: «Æsj! Hva er det?» til noe på filmen. Ingen svarer. Det er ingen lyd på filmen. Elever kommenterer dette. Lærer stopper filmen, får uoppfordret råd fra G1 om hva han skal gjøre. Lærer ordner lyden og setter så på filmen igjen. NN og andre i klassen ler av filmen. NN holder lypsylene i hånden og hviler albuen på pulten. Noen ler. Lærer ber om mindre knising. G1 roper «vær stille». Lærer stopper filmen og sier det blir vanskelig for andre å høre om ikke de er stille. Setter så på filmen igjen når elever har roet seg. Elever begynner å le igjen. Lærer sier «vær så snill». Da knisingen vedvarer og går over til høy latter stopper læreren filmen, slår på lyset og sier «det var det». NN og andre elever utbryter «nei!». G1 klapper i hendene. Lærer sier de heller får lese en oppsummering av boka i stedet for å se filmen. NN og andre utbryter langstrakte nei, mens G1 sier han heller vil lese. Læreren gir elevene en sjanse til men sier det står på (nevner noen navn, inklusive NN), og at de klarer og være stille. NN sier hun ikke lo. NN følger så med på filmen.

Det ble i dette eksempelet observert urolig atferd kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*, og kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Neste gang det hørtes knising i klassen utbrøt NN «hold kjeft!» (klokken 13.24). Læreren henvendte seg til en elev i klassen og sa han måtte be eleven om å gå om han ikke klarte å være stille. NN utviste selv urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, når hun hysjet på elevene som lo.

4.2.4 Resultater fra tredje observasjon

Den tredje observasjonen ble i tråd med forskergruppens retningslinjer holdt i midten av en norsktid og varte i 15 minutter (fra klokken 08.45 til 09.00). Dette var elevenes første time

den dagen. Det var 20 elever tilstede, jevnt fordelt mellom kjønnene. Undervisningen bestod av at elevene fikk lese en oppsummering av boken *Kristin Lavransdatter*, individuelt. Elevene hadde fått beskjed om å streke under det de syntes var viktig i teksten. Deretter skulle de svare på en quiz fra boka som læreren hadde laget. Elevene skulle da sitte to og to og konkurrere mot partneren sin om å få flest poeng. Det var god arbeidsro når elevene leste individuelt, så steg støynivået når de skulle bytte aktivitet og under quizen.

NN leste klokken 08.45. Det var stille i klasserommet. Nå og da hørtes lyder av at en blyant ble lagt ned på en pult. NN satt med albue på pulten og holdt sitt utslåtte hår vekk fra fjeset med hendene og leste på arket som lå på pulten hennes. Det lå også en rød penn på pulten, et par votter og et sett med høretelefoner. NN leste, men streket ikke under noe. Omtrent hvert minutt slang NN litt på håret, eller hun endret noe på sittestillingen. Hele tiden virket det som om hun leste. Noen av de andre elevene virket å være ferdige med lesingen før NN. Læreren spurte elevene om de trengte mer tid klokken 08.52. Noen jenter svarte ja på dette spørsmålet, mens NN var stille og leste videre.

08.55. NN flytter vekk hår fra ansiktet og slenger det bak skulderen. Legger ned arket på pulten og ser ut gjennom vinduet.

Dette blir ikke tolket som urolig atferd (se kapittel 4.2.8 *Diskusjon* for en analyse av situasjonen). Nedenfor gis det utdrag fra observasjonen hvor NN utviste urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon:*

08.57: Lærer ber NN om å sette seg med J9 (begge satt alene og nå skal de ha par-Quiz). En annen gutt får også beskjed om å flytte seg til en gutt som sitter alene. NN smiler, kniser og prater med J9. J9 legger kinnnet kort mot NN sin skulder. J9 setter seg opp igjen og vender blikket mot NN som prater. NN vinker til seg J9 og J9 lener seg inntil NN som hvisker noe. De blir stille og følger med på læreren når han begynner å lese opp et spørsmål. NN ler kort og høyt, blir så stille og følger med på lærer igjen. NN skriver ned noe på et ark (elevene er bedt om å skrive svarene til quizen på et ark), smiler så til J9 og prater til henne.

08.59. NN ler høyt. Lærer leser opp fasitsvaret på det første spørsmålet. NN sier hvor mange poeng hun fikk til J9. De begynner å prate. Flere elever prater seg imellom, innad i parene.

Den observerte urolige atferden opphørte når læreren pratet, men gjenoppstod ved flere anledninger. NN pratet fortsatt (urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*) når observasjonen ble avsluttet klokken 09.00.

4.2.5 Resultater fra fjerde observasjon

Den fjerde observasjonen ble utført de siste 15 minuttene av en norsktime (fra klokken 12.50 til 13.05). Dette var i henhold til forskergruppens retningslinjer. Denne observasjonen fant sted på et grupperom hvor det satt syv jenter (det var totalt 21 elever i klassen den dagen). Elevene hadde selv valgt å sitte der. Elevene skulle arbeide individuelt med en skriftlig oppgave på en bærbar pc. Det var en tverrfaglig oppgave i faget norsk og faget religion, livssyn og etikk.

Seks jenter satt sammen rundt pulter plassert som et langbord. NN satt omtrent midt ved bordet, hadde en på hver side av seg og tre på den motsatte siden av bordet. Den syvende satt for seg selv i et hjørne, oppå en pult, med datamaskinen i fanget. NN satt og skrev på oppgaven. J4 og J5 pratet lavt om J5 sin oppgave. Lav musikk ble spilt fra en av datamaskinene, ellers var det stille i rommet.

12.54: NN leser på det hun har skrevet. J4 spør hvilken sang det er de hører på nå. NN svarer og kaster et kort blick på J4. NN vender så blikket tilbake til datamaskinen.

I eksemplet ble atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* observert.

12.54.30: J3 ber NN om å lese noe fra en side J3 hadde funnet på nettet. J3 snur datamaskinen rundt mot NN. NN leser og begynner så å prate om det som står der (om tvangsekteskap). Resten av jentene rundt bordet deltar i samtalen eller vender blikket mot de som prater. Kl.12.55.30 høres skritt fra gangen. J4 sier at nå kommer læreren. J3 snur datamaskinen mot seg selv og de blir stille. Like etter kommer læreren inn i rommet. Læreren prater med J3.

Eksempelet illustrerer urolig atferd kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*, og kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*.

Eksempelet nedenfor illustrerer urolig atferd kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*:

12.58. NN spør lærer om hvor lang teksten må være. Lærer svarer og sier NN også bør søke etter informasjon på nettet. NN sier hun har prøvd, men at hun bare får opp «Error». Lærer snur datamaskinen mot seg og taster inn noe. NN følger med. Lærer viser NN en nettside som han sier presenterer «god religionskritikk». NN ser/leser på skjerm. NN gjesper, har fortsatt blikket vendt mot datamaskinen. Lærer stiller NN spørsmål om teksten hun skriver. NN svarer. Lærer stiller to nye spørsmål og NN svarer. Kl. 13.00 involverer også J4 seg i samtalen med NN og læreren ved å si noe. Læreren prater og NN svarer på spørsmål og forteller hva hun har tenkt rundt temaet hun skriver om. De diskuterer og lærer kommer med råd. Kl.13.02 kommer det inn en elev som ikke tilhører klassen og henvender seg til læreren. Læreren prater ferdig med NN og går så ut av rommet med eleven.

Videre fortsetter NN og utvise urolig atferd, kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverrelevant urolig atferd i interaksjon*, hvor tre av jentene rundt bordet er delaktige.

4.2.6 Oppsummering av observasjonene

I det følgende vil jeg forsøke å sammenfatte observasjonene ved å presentere en oversikt over hvilke urolige atferder som ble observert og i hvilke kontekster de ble utvist.

Kategori en: Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon

Arbeidet med datamaterialet viste at denne kategorien ble observert totalt 12 ganger. Den ble observert i kontekster hvor elevene så på film, når elevene leste individuelt og hyppigst når læreren underviste. Det ble observert nonverbal atferd som å vippe på stolen, legge seg over pulten (men fortsatt rette blikket mot lærer/film), lage klikkelyder med lypsylen og legge bena på bordet. Det er uvisst hvor bevisst elevene var på denne typen atferd. Jeg observerte imidlertid ingen tydelige responser fra medelever på slik atferd. Læreren utviste tidvis atferd som kunne tolkes som en respons på atferden.

Kategori to: Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon

Kategori to ble observert 23 ganger totalt. Dette var den typen urolig atferd som NN utviste nest hyppigst. Atferden ble observert i direkte interaksjonen med både lærer og medelever. De observerte tilfellene var av verbal karakter og dreide seg om oppgaverelaterte spørsmål, svar og veiledning. Atferden ble observert hyppigst når elever henvendte seg til lærer uten å rekke opp hånda dersom elever trengte materiell eller veiledning (ble observert 14 ganger). Andre

kontekster atferden ble observert i var når læreren stilte spørsmål til klassen og når medelever hjalp hverandre. Datamaterialet peker på at elever først henvendte seg til lærer, men ettersom de ikke fikk svar, eller dersom læreren ikke var til stede, henvendte de seg i stedet til medelever. Datamaterialet kan peke på at denne formen for observert urolig atferd i interaksjon med medelever hadde en tendens til å skli over til observert atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon.*

Kategori tre: Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon

Observasjonene viste at NN hyppigst utviste urolig atferd kategori tre. Dette var gjeldende både når det kom til hver og en av de fire observasjonene og totalt sett (49 ganger). De observerte atferdene i denne kategorien var som regel former av verbal uro. Atferdene ble hyppigst observert i kontekster hvor elevene skulle arbeide individuelt (18 ganger totalt) og mens læreren underviste (12 ganger totalt). Atferden ble også observert når undervisningen var avbrutt, når læreren ikke hadde gitt elevene klare instruksjoner (læreren rigget til undervisningen eller svarte på henvendelser fra enkeltelever), når elever ventet på nye oppgaver og når elevene skulle bytte aktivitet. Atferd av denne kategorien ble ved to anledninger observert som et resultat på at lærer korrigerende NN sin utviste atferd. Bortsett fra disse to hendelsene foregikk atferden i interaksjon mellom elev og medelever. Medelever tok initiativ til ikke-oppgaverelatert interaksjon med NN, men som regel ble det observert at NN tilsynelatende tok initiativet.

Kategori fire: Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon

Kategori fire ble totalt observert 12 ganger. Det bør trekkes frem at jeg kun observerte at NN utviste denne typen urolig atferd to ganger. De øvrige observasjonene var fra den første observasjonen hvor alle elevene ble studert. Atferden ble hyppigst observert når det forelå eksplisitte føringer for hva elevene skulle gjøre, som for eksempel når læreren underviste (totalt syv ganger). Atferden ble også observert i kontekster hvor elever ventet på oppgave fra lærer og under individuelt arbeid. Observert urolig atferd av denne typen tok som regel form som nonverbale handlinger. Å speile seg, vandre i klasserommet, plukke vekk småstein fra under skoen og å tromme på pulten er eksempler på hva som ble observert. Ved enkelte tilfeller observerte jeg at slike handlinger fikk oppmerksomhet fra medelever.

Kategori fem: Passiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd

Under observasjonene av NN ble ikke kategori fem observert. Det var et tvilstilfellet, men grunnet konteksten denne atferden ble utvist i, tolkes den som oppgaverelatert atferd, og ikke som uro. I løpet av den første observasjonen ble atferden observert to ganger av andre elever. Begge ble observert mens det ble utvist andre former for uro i klasserommet. Den ene observasjonen var når lærer underviste, den andre ble gjort når elevene skulle arbeide individuelt (lese over egen tilbakemelding). Tilsynelatende fikk ingen av atferdene respons fra andre.

4.2.7 Intervjuet med NN

Intervjuet ble gjennomført på et grupperom et par dager etter den siste observasjonen. Det varte omtrent 16 minutter. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 3: Intervjuguide. Jeg hadde på forhånd trukket ut seks hendelser som jeg beskrev for NN for å validere observasjonsnotatene mine og for å få NN sitt perspektiv på hendelsene. Jeg beskrev fire hendelser fra kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, en fra kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og en fra kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*. Denne vektleggingen ble gjort da det var kategori tre som ble observert hyppigst.

Kategori tre: Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon:

Jeg beskrev en situasjon for NN, hvor hun pratet med to jenter som satt foran henne mens læreren gikk rundt og delte ut tilbakemeldinger (se kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon*). Når læreren gav NN hennes tilbakemelding sa hun at hun nå hadde noe å lese på og slapp å prate mer. På spørsmål om hvorfor NN pratet, lo hun litt før hun svarte:

Egentlig, kanskje bare fordi jeg ikke hadde noe å gjøre der og da. Også ventet jeg bare på å få arket også snakket jeg med venninnene mine om hva som hadde skjedd i friminuttet, eller i går, eller hva vi skal gjøre etter skolen. Egentlig, bare litt generelt.

På spørsmålet om NN synes det var ok å prate når hun ikke hadde noe å gjøre. Svarte NN at det ikke var ok, at man egentlig burde sitte stille og følge med slik at det ikke ble så mye prat. Hun sa hun ikke tenkte over det der og da og gjorde bare det hun selv hadde lyst til. Når jeg spurte om det var en regel i klassen for en slik type handling svarte NN:

Nei. Fordi jeg har jo ikke fått noen anmerkninger eller slikt for prating. Så jeg tror ikke det.

NN sa videre at læreren sikkert syntes det ble slitsomt i blant og at han har rett i å synes det. Elevene burde jo følge med, være stille og høre på hva han sa.

Jeg beskrev et annet eksempel for NN, hvor hun i stedet for å gå rett til plassen sin hadde gått bort til medelever, pratet og tullet (se kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*). Når jeg spurte NN om hvorfor hun gjorde det og ikke gikk rett til plassen sin, svarte hun at det var fordi de var ganske gode venner, så de pleide å gjøre det. Men på spørsmål om hun synes det var greit for en elev å gjøre det svarte hun at det ikke var greit. De burde gå rett til plassen sin, sette seg og følge med. Dette burde gjøres for å få med seg hva som skjedde i timene og få bra karakterer, fortalte NN. Hun sa det var en regel i klassen om at man skulle gå å sette seg på plass, være stille og hente bøker med en gang friminuttet var ferdig. Dette syntes hun var en god regel for å få i gang timen. Hun trodde også læreren syntes det var en god regel, selv om ikke alle fulgte den, sa hun og smilte. Dersom regelen ikke ble fulgt trodde hun at læreren ble sliten og oppgitt.

Et annet eksempel jeg beskrev for NN var da hun hysjet på medelever mens de så på film (se kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*). På spørsmål om hvorfor hun gjorde dette lo NN litt før hun svarte:

Jeg hadde jo lyst til å følge med på filmen, jeg synes jo, den var jo ganske overdreven og sånn, men jeg hadde jo mer lyst til å se på filmen i tilfellet vi kommer opp i eksamen eller noe sånn, så kan vi få med oss alt som skjer. Så ja, det var egentlig derfor jeg ba de om å være stille. (smiler).

Jeg spurte NN om hun synes det var ok for en elev å gjøre det. Da svarte NN:

Ja jeg synes jo det er greit å gi beskjed, i tillegg til at elevene du er venn med hører jo på deg. Mer enn læreren og noen ganger. Så det er jo ofte slik at læreren kan komme bort til meg å si: Kan du snakke med den eleven fordi den eleven hører på deg. Så, ja.

Jeg spurte NN om det var en regel i klassen for slik type handling. Hun svarte at man skulle være stille når læreren snakket eller når de så på film. NN syntes dette var en god regel. Jeg spurte henne om hun trodde andre kunne synes at hun forstyrret filmen ved å hysje. Da sa hun at det kunne jo være forstyrrende, men at det da var veldig mye bråk og at det ble stillere etter

det, så da var det ganske greit der og da. Jeg spurte henne hva hun trodde læreren syntes om det. Da ble hun stille i to sekunder før hun svarte at han kanskje ville få klassen til å bli stille selv, men når det ble stille så tenkte han sikkert at det var greit.

Jeg beskrev en hendelse jeg hadde observert på grupperommet hvor NN og noen av de som satt rundt pratet (om noe fagrelevant, men kanskje ikke oppgaverrelevant). De avsluttet når de hørte at læreren kom (se kapittel 4.2.5 *Resultater fra fjerde observasjon*). Under intervjuet viste det seg at jeg i den aktuelle situasjonen hadde vektlagt at de sluttet å prate, mens NN poengterte at hun hadde slått av musikken. Hun sa hun gjorde det fordi hun var redd læreren ikke ville tro at de arbeidet:

Så det var egentlig bare for at han skal se at vi jobber ordentlig (ler). Fordi vi gjorde jo det, vi jobbet jo med oppgaven, men ofte så... Jeg, personlig jobber jo ganske mye bedre av å høre på musikk. Det har du kanskje merket. Jeg hører ofte på musikk, i hans timer, da vi får lov. Ja...

NN fortalte at hun ville gi et godt inntrykk til læreren. Jeg spurte NN hva hun trodde læreren syns om handlingen. NN svarte:

Han visste det jo ikke da (ler). Så... (Ler). Men... Jeg vet ikke. Kanskje... Han stoler jo egentlig på oss da. I forhold til guttene. Så jeg tror ikke han tenker noe slik. Han sier jo også ofte at vi får lov til å høre på musikk, men da tenker jeg at da tror han kanskje at vi ikke jobber.

Jeg spurte om NN syntes læreren gjorde rett eller galt i å tenke slik. Da svarte NN:

Ehh... Egentlig.. Kanskje galt... Fordi man burde jo bare stole på elevene sine, for det går jo uansett bare utover den personen. Så, da kan det være bare like greit å... Gi de friheten til å gjøre det de vil.

Kategori to: Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon

Jeg beskrev for NN en situasjon jeg hadde observert, hvor NN stilte læreren et spørsmål uten å rekke opp hånda (læreren stod i nærheten). Læreren svarte med å si at han skulle si mer om det i fellesskap. Så stilte NN et nytt spørsmål, men da var læreren på vei bort og svarte ikke.

Eleven som satt ved siden av NN svarte, så begynte de å prate (se kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon*). Jeg spurte henne om hvorfor hun trodde dette skjedde. NN svarte:

Eh, kanskje fordi hun hadde svaret som jeg trengte. Og da bare.. Hun er jo også ganske smart. (Ler). Så da siden læreren gikk så tenkte jeg at da kan jeg bare spørre hun så fikk jeg svaret av henne og skrev det ned.

NN fortalte videre at hun syntes det var greit for en elev og henvende seg til sidemannen, for å slippe å vente på læreren. NN forklarte at læreren måtte gå rundt i hele klasserommet, og da var det ganske greit å bare spørre sidemannen. Hun trodde også læreren syntes det var bra at dette ble gjort, slik at de fikk svaret og slapp å få hjelp av han. Hun sa videre at det ikke var noen regel i klasserommet for å gjøre dette.

Jeg spurte NN om hvorfor hun henvendte seg til læreren med et spørsmål uten å rekke opp hånda først. På det svarte NN at det var for å få svaret raskt for å kunne bli ferdig og komme seg videre i oppgaven. Slik at hun kunne komme så langt som mulig på en time. Dette syntes hun var ok og hevdet det ikke var noen regel for å måtte rekke opp hånda i klasserommet.

Kategori en: Oppgaverelatert urolig handling

Jeg beskrev en hendelse for NN hvor jeg hadde observert at hun hadde blikket rettet mot filmen, men samtidig satt og åpnet og lukket toppen på lypsylene hun holdt i hånda. Dette fortalte NN var en vane som hun gjorde hele tiden. Hun sa hun satt slik både hjemme og ute. NN sa hun fulgte med på filmen, men tenkte ikke over at det laget klikkelyder. Da jeg spurte henne om hun syntes det var greit å gjøre det smilte NN før hun svarte:

Nei det forstyrrer jo for andre. Det gjør det (Ler). Jeg er jo som sagt veldig vant til det, så uten og på en måte tenke meg om så bare sitter jeg der og åpner og lukker den.

Jeg spurte NN hva hun trodde læreren syntes om det. Da lo NN før hun svarte:

Jeg tror ikke han visste, eller fulgte med, fordi da hadde han sagt noe.

Hun utdypet videre at hun trodde læreren mente det var forstyrrende, hvis han hadde fått det med seg. Hun sa læreren gjorde rett i å tenke slik for det var forstyrrende for andre.

4.2.8 Diskusjon

I dette kapittelet har jeg så langt forsøkt å beskrive noe av de urolige atferdene som ble observert og hvilke kontekster de ble utvist i. Dette ble gjort i tråd med aktørperspektivet som vektlegger å ta konteksten i betraktning for å bedre forstå utvist atferd (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Å redegjøre for kontekstuelle forhold var nødvendig for å vurdere om en atferd var av urolig karakter eller ikke. Dette med tanke på den normative definisjonen av uro som er lagt til grunn for oppgaven. Ved enkelte situasjoner ble det utfordrende og vurdere om atferden var urolig eller ikke og eventuelt hvilke kategorier atferden burde plasseres i. Dette skyldtes blant annet min manglende innsikt i lærerens forventninger og klassens innøvde rutiner og regler. For eksempel var det vanskelig å avgjøre om elever som pratet lavt til hverandre mens læreren ordnet med kabler i starten av en time, skulle betraktes som uro (hendelsen er beskrevet i kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon*). Min umiddelbare tanke var at dette var urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Men ved en nærmere gjennomgang ble jeg oppmerksom på at jeg ikke visste hva oppgaverelatert atferd i denne situasjonen var. Læreren hadde ikke gitt noen eksplisitte beskjeder om hva elevene skulle gjøre og jeg hadde ikke kjennskap til klassens rutiner. Derfor kunne jeg ikke avgjøre om det var en regel at elevene skulle være stille og vente på at læreren ble klar til å starte undervisningen. Videre spurte jeg meg selv i henhold til oppgavens definisjon av uro, om atferden kunne være forstyrrende for medelever, lærer eller eleven selv. Ut i fra den konteksten atferden ble observert i kan jeg ikke se at elevenes prating kan betraktes som forstyrrende for andre elever, da det ikke var tydelig hva de kunne bli forstyrret i fra å gjøre. Læreren så ikke ut til å reagere på atferden, så trolig var ikke atferden forstyrrende for han heller. Eksempelet kan illustrere en utydelig markering på at timen hadde begynt. Dette kan indikere at forutsetning nummer tre; om å planlegge overganger nøye for at oppgaverelatert atferd skal kunne forventes, ikke var til stede i denne situasjonen (Colvin, 2010). Det kan også tolkes slik at siden læreren var for sen, anså han ikke timen for startet før han hadde fått ordnet med undervisningsmateriellet. Da kan den tiden elevene pratet sammen bli betraktet som en utstrekning av friminuttet, og atferden sees ikke som urolig. Dette illustrerer hvordan en observert atferd først ble antatt å være urolig, men når konteksten ble tatt i betraktning ble atferden vurdert som ikke urolig.

Eksempelet over peker også på at det kan være en utfordring å avgjøre om en atferd var oppgaverelatert eller ikke. I utdraget fra første observasjon (presentert i kapittel 4.2.2

Resultater fra første observasjon) beskrives en situasjon hvor en elev utviste urolig atferd ved å legge seg over pulten. Jeg tolket atferden som kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*. Denne kategoriseringen forutsetter at eleven fulgte med på undervisningen, noe jeg som observatør ikke kan være sikker på. Dersom eleven ikke var kognitivt tilkoblet undervisningen vil det si at elevens handling ikke var oppgaverelatert og må av den grunn plasseres i kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*. Dette illustrerer hvordan kategoriseringen er et resultat av min tolkning og at observasjonene med fordel kan valideres gjennom et intervju med eleven. Med hensyn til oppgavens rammebetingelser ble det kun utført et slikt intervju med NN.

Ved noen tilfeller kunne den observerte atferden være ikke-oppgaverelatert i forhold til hva læreren sa, men oppgaverelatert i forhold til læringspotensialet i situasjonen. For eksempel når elevene på grupperommet begynte å diskutere tvangsekteskap (beskrevet i kapittel 4.2.5 *Resultater fra fjerde observasjon*), kan dette bli tolket som ikke-oppgaverelatert i henhold til lærerens beskjed om å arbeide individuelt med egen skriftlige oppgave. Siden diskusjonen var faglig relevant (tverrfaglig prosjekt om religionskritikk), kan dette tolkes som at elevene utnyttet læringspotensialet i situasjonen ved å diskutere informasjonen på nettsiden og deres kunnskaper om temaet. Dette kan betraktes som en motsetning til hva Colvin (2010) skriver om at læring trolig vil utebli når eleven ikke utviser oppgaverelatert atferd, og man kan sette spørsmålstegn ved hva atferden bør være oppgaverelatert i forhold til. Siden masteroppgaven kategoriserer atferder som ikke er i tråd med lærerens instruksjoner som ikke-oppgaverelaterte, blir atferden tolket som et eksempel på kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, selv om atferden var knyttet til læring. Dette illustrerer hvordan anvendelsen av kategorier kan overforenkles observerte atferder, da de ikke evner å gjengi kompleksiteten i den virkelige verden (Duesund, 1995).

En annen utfordring med å plassere de observerte atferdene inn i kategorier var å avgjøre om en urolig atferd ble utvist i direkte interaksjon med andre eller ikke. For eksempel ble det under den andre observasjonen (presentert i kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*) observert tilfeller hvor NN stilte spørsmål ut i klassen, men ingen svarte. Kan denne atferden sees å være i direkte interaksjon med andre når jeg ikke observerte noen respons? Jeg tolket det slik at fra NN sin side var intensjonen å få et svar, og at spørsmålet ble stilt for å komme i direkte interaksjon. Dette kan problematiseres og man kan argumentere for at man ikke er i

direkte interaksjon før det har oppstått en dialog. Da burde alle utsagn først blitt kategorisert som ikke i interaksjon helt frem til at noen responderte. Det ble utfordrende å bestemme eksakte grenser for når en atferd var i direkte interaksjon og ikke. Skulle grensen gå ved blikkontakt, verbale svar, eller kroppsspråk? Observasjonen indikerte en glidende overgang fra en atferd i direkte interaksjon med andre, til en som ikke var det. Det synes ikke å være et fasitsvar for når en atferd skal kategoriseres som det ene eller det andre. Man kan argumentere for at en atferd kan plasseres i flere kategorier. Kategoriene er ikke utelukkende og de overlapper hverandre. Dette peker igjen på at det kan være utfordrende å plassere observert atferd i teoretiske kategorier, da disse ikke evner å omfatte atferders kompleksitet og evner ikke å fremstille verden slik den er (Duesund, 1995). Da jeg allikevel har benyttet kategorier i denne oppgaven, skyldes dette en intensjon om å kunne systematisere diskusjonen og forenkle analysearbeidet. For å forsøke å kategorisere de observerte atferdene på en god måte, har jeg hele tiden strevet mot å være konsekvent i kategoriseringen og vært tro mot oppgavens definisjon ved å ta konteksten i betraktning (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005).

De urolige atferdene som ble observert kan karakteriseres som milde til moderate i henhold til hvilken betydning de hadde for elevenes sikkerhet og hvilken påvirkning de hadde på undervisningen (Colvin, 2010; Duesund & Nilsen, 2013). I tråd med oppgavens avgrensing og definisjonen på uro er ingen atferder av alvorlig karakter beskrevet (de ble heller ikke observert).

4.3 Hvordan kan kontekstuelle forhold påvirke observert urolig atferd?

Under datainnsamlingen ble alle kategoriene av urolig atferd observert. Det var imidlertid en markant forskjell på hyppigheten av observasjonene. I henhold til aktørperspektivet kan dette forklares av at kontekstuelle forhold har betydning for hvilke atferder eleven utviser (Nordahl, 1998, 2002). Ved å gå igjennom observasjonene og se på hvilke kontekster de ulike atferdskategoriene ble utvist i, kan dette gi et bilde av hvilke kontekstuelle forhold som kan ha påvirket elevene til å utvise enkelte former for urolig atferd (Myers, 2008; Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Før observasjonene ble gjennomført var min antagelse at uro ville bli observert dersom det ikke var tydelig for elever hva de skulle gjøre og ved skifte av aktivitet. Ved en gjennomgang av observasjonene kom det frem at uro også oppstod minst like hyppig

når læreren underviste, når elevene skulle arbeide individuelt og når elevene skulle se på film (se kapittel 4.2.6 *Oppsummering av observasjonene*). Dette stod i kontrast til min forforståelse og det Colvin (2010) skriver om at uro ofte observeres i starten av timer og ved overganger. I denne undersøkelsen ble ikke urolig atferd observert hyppigere under disse kontekstene. Fra et aktørperspektiv bør den gjensidige påvirkningen mellom aktøren og det miljøet aktøren befinner seg i, vektlegges for å forsøke å forstå den observerte atferden (Nordahl, 2013). Da oppgaven ikke fokuserer på egenskaper ved NN (oppgaven følger en normativ moralsk definisjon av uro, ikke en medisinsk) blir det her vektlagt hvordan miljøet kan ha påvirket atferden. Det understrekes at NN allikevel blir betraktet som en aktør som i stor grad rår over egne handlinger (Nordahl, 2002). Videre i oppgaven fokuserer jeg på situasjoner hvor urolig atferd ble observert når undervisningen var i gang, når elevene så film og når elevene skulle arbeide individuelt. Avgrensningene er tatt med henblikk på oppgavens rammebetingelser. I det følgende vil jeg ta for meg observert urolig atferd kategorisk, med vekt på kategori en, to og tre (da disse ble utvist hyppigst av NN), og undersøke hvilken påvirkning kontekstuelle forhold kan ha hatt på den observerte atferden.

Kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*

Kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon* ble observert i situasjoner hvor undervisning og læringsaktiviteter foregikk. Dette ligger implisitt i kategorien da den fordrer oppgaverelatert atferd. Observert atferd av denne kategorien syntes ikke å forstyrre eleven selv, men kan ha vært forstyrrende for medelever og/eller lærer. Dette fordi handlingen kan ha vekket oppmerksomhet ved å være synlig eller lage lyd. Under intervjuet spurte jeg NN om en episode hvor hun laget klikkelyder med lypsylen hun holdt i hånden mens hun hadde blikket rettet mot filmen (hentet fra kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*). På spørsmålet om hun syntes dette var greit å gjøre uttalte NN at handlingen var noe hun gjorde ubevisst:

Nei det forstyrrer jo for andre. Det gjør det (Ler). Jeg er jo som sagt veldig vant til det, så uten og på en måte tenke meg om så bare sitter jeg der og åpner og lukker den.

Intervjuet med NN peker på at hun ikke var klar over atferden, men at dette var en vane som hun utviste også ved andre kontekstuelle forhold. NN konstaterte at hennes atferd kunne være forstyrrende for andre. Denne forståelsen kan indikere at dersom NN hadde fått et tegn, eller en kommentar som hadde gjort henne bevisst på atferden, ville den kanskje opphørt, da atferden ikke syntes å ha en intensjon. Dette kan sees som en kontrast til aktørperspektivets

syn på at handlinger er rasjonelle og intensjonelle (Nordahl, 2002, 2013). Nordahl (2002) understreker at «elever også viser atferd der de ikke er seg bevisst hensikten med den» (s.29). Det ble ikke observert noen synlige reaksjoner på slik atferd fra medelever, noe som kan indikere at de observerte atferdene av denne kategorien ikke var forstyrrende for medelever i denne klassen. Dette kan underbygge forståelsen av uro som subjektivt bestemt og at ulike klasser kan ha ulike toleransenivå (Book & Skeen, 1987; Zionts et al., 2002). Ved noen tilfeller ble det observert hendelser som kan tolkes som en reaksjon fra læreren på slik type atferd, men ingen direkte korreksjoner. Dette blir drøftet i kapittel 4.4.1 *Hvordan kan læreren påvirke den observerte urolige atferden*. I eksempelet med lypsylen fikk ikke NN noen reaksjoner på atferden og det var tilsynelatende ingen kontekstuelle faktorer som fikk atferden til å opphøre. Atferden syntes å stoppe av seg selv etter noen sekunder, for så å utvises igjen senere under tilsynelatende tilsvarende kontekstuelle forhold (se kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*).

Kategori to: Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon

Denne atferden ble hyppigst observert når elever henvendte seg til læreren for å få hjelp, uten å rekke opp hånda først. Den ble også observert når læreren stilte klassen spørsmål som ble besvart uten at elever rakk opp hånda. Da dette ikke ble korrigert av lærer, kan det indikere at slik atferd ikke ble ansett som uro i denne klassen. Book og Skeen (1987) skriver om at uro er subjektivt bestemt, noe som kan peke på en mulighet for at læreren og klassen tolket denne atferden annerledes enn meg. Slik som Aasen et al. (2008) skriver bør det ligge en normativ, moralsk vurdering til grunn for hva som kan betraktes som urolig atferd eller ikke. Som tidligere problematisert har jeg ikke tilstrekkelig med kunnskaper om hva som blir betraktet som rett og galt i denne klassen. Under intervjuet med NN kom det frem at hun hevdet det ikke var en regel i klassen om å måtte rekke opp hånda når man ønsket å si noe. For å avklare dette hadde det vært hensiktsmessig å foretatt et intervju med læreren etter at alle observasjonene var gjennomført. Grunnet de tidsbegrensningene denne oppgaven er underlagt, samt forskningsgruppens forhåndsbestemte metode, ble ikke dette gjort. Uttalelsen fra NN kan imidlertid fortelle noe om NN sin oppfattelse av hva som ble betraktet som rett og galt i klassen. Aktørperspektivet vektlegger at det er aktøren sin oppfattelse som er av betydning, ikke hva som faktisk er rådende regler (Nordahl, 2002). Dersom NN var av den mening at det ikke var en regel i hennes klasse om å måtte rekke opp hånda, kan dette forklare hvorfor hun så sjeldent gjorde dette før hun tok ordet. Jeg har tolket disse hendelsene som

urolige på bakgrunn av definisjonen for oppgaven, hvor det er vektlagt at atferden må være forstyrrende for eleven selv, og/eller læreren eller medelever (Duesund & Nilsen, 2013). Observasjonene indikerte at denne formen for uro ikke forstyrret eleven selv, da vedkommende ofte trengte hjelp for å kunne fortsette å arbeide oppgaverelatert. Atferden syntes å være forstyrrende for elevene som ble spurt om hjelp/tilbydde seg å hjelpe, da dette hindret dem fra å arbeide med egen oppgave. De elevene som satt rundt elever som ble veiledet kan ha blitt forstyrret av praten dette medførte. Dette er det imidlertid vanskelig å unngå i en skolekontekst, hvor elever kan ha behov for veiledning. Læreren kan også ha blitt forhindret fra å undervise, eller gjøre andre oppgaver, når enkeltelever henvendte seg til han uten å rekke opp hånda. Dette kan indikere at den syvende forutsetningen som Colvin (2010) skisserer, om at læreren må ha etablert prosedyrer eleven kan følge dersom eleven trenger hjelp, ikke er møtt på en hensiktsmessig måte. Ved de tilfellene hvor læreren hadde stilt klassen et spørsmål og elever svarte uten å rekke opp hånda, kan dette ha vært forstyrrende for andre elever som trengte lengre tid på å tenke seg om før de eventuelt var klare for å svare. Dette kan ha ført til at de samme elevene svarte hver gang. Denne atferden gjør det vanskeligere for alle å høre de svarene som blir sagt når elever prater i munnen på hverandre, fordi læreren ikke får anledning til å styre hvem som svarer når. Carter og Doyle (2011) skriver at urolig atferd tjener ulike formål for elevene. Intensjonene bak handlinger kan være knyttet til en personlig eller sosial agenda. Dette er i tråd med aktørperspektivet (Nordahl, 2002, 2013). Kjedet NN seg i undervisningen? Ønsket NN å unnslippe vanskelige oppgaver? Ønsket NN å få oppmerksomhet? Hvilke mål, verdier, ønsker, eller sosiale normer som lå bak NN sine handlinger kan jeg ikke være sikker på, av den grunn behandles ikke dette nærmere i oppgaven.

Kategori tre: Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon

Dette var den kategorien som ble observert flest ganger (se kapittel 4.2.6 *Oppsummering av observasjonene*). Denne kategorien og kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* var de urolige atferdene NN oftest utviste. Dette er forenelig med eksisterende forskning på feltet som indikerer at det å prate uten å rekke opp hånda var den elevatferden som lærere rapporterte som mest forstyrrende for undervisningen (Book & Skeen, 1987; Ogden, 1998; Sørli & Ogden, 2014). Atferden ble hyppigst observert når elevene skulle arbeide individuelt og når læreren underviste. Nordahl et al. (2005) skriver at kvaliteten på læringsbetingelsene i klassen påvirker omfanget av urolig atferd. Siden atferden ikke var oppgaverelatert ble det

relevant å se om Colvin (2010) sine syv kontekstuelle forutsetninger for at elevene skal utvise oppgaverelatert atferd var møtt. Av avgrensingsbehov har jeg valgt å trekke frem et eksempel (hentet fra kapittel 4.2.4 *Resultater fra tredje observasjon*) som jeg i det følgende presenterer og analyserer: Læreren holder en quiz og elevene sitter sammen to og to og skal konkurrere mot hverandre. Læreren har lest opp det første spørsmålet og har gitt elevene tid til å svare. Elevene har fått beskjed om å skrive svaret på et ark og så snu arket.

08.59. NN ler høyt. Lærer leser opp fasitsvaret på det første spørsmålet. NN sier hvor mange poeng hun fikk til J9. De begynner å prate. Flere elever prater seg imellom, innad i parene.

Den observerte urolige atferden opphørte når læreren pratet, men gjenoppstod igjen ved flere anledninger. Elevene hadde ikke fått beskjed om det var ok å prate sammen eller ikke. Læreren måtte ofte gjenta spørsmålene og svarene, noe som kan indikere at noen elever ikke fulgte med på hva læreren sa grunnet prat. Elevenes prat kan videre ha vært forstyrrende for de som forsøkte å konsentrere seg om å komme på svar, og forstyrrende for lærer når han ønsket å ta ordet. Praten var ikke oppgaverelatert og atferden ble av den grunn tolket som kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Dersom læreren ønsket at elevene skulle være stille mens quizen pågikk, kan denne observasjonen indikere at dette ikke ble tydelig nok uttrykt av læreren. Altså var ikke den fjerde forutsetningen Colvin (2010) beskriver innfridd; om at læreren må presentere oppgavekravene tydelig for elevene. Ogden (2009) skriver at ulike fag og aktiviteter stiller ulike krav og forventninger til atferd. Jeg kan ikke vite om reglene for gjennomføring av quiz hadde blitt etablert i klassen tidligere. Dersom elevene hadde hatt lignende aktiviteter før, tenkte kanskje læreren at elevene visste hvilken atferd de skulle utvise i en slik situasjon. En annen forståelse er at dette kan betraktes som et eksempel på at læreren og klassen hadde andre terskler enn meg på hva som oppfattes som uro (Book & Skeen, 1987; Zionts et al., 2002). Utdraget kan også indikere at læreren hadde satt av for lang tid til å gjøre ferdig oppgaven (Colvin, 2010). Det kan se ut som om NN pratet når hun ventet på å høre fasiten etter at hun hadde besvart spørsmålet, og når NN ventet på å få en ny oppgave. Sett fra et aktørperspektiv kan det i dette tilfellet se ut som om de kontekstuelle forholdene ikke lå tilstrekkelig til rette for at elevene skulle utvise en rolig oppgaverelatert atferd under hele quizen. Fra et aktørperspektiv vil de verdiene, de sosiale normene, målene og ønskene som NN hadde for den aktuelle situasjonen bli betraktet som av

betydning for at hun valgte å prate med J9 og dermed utviste urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd* (Nordahl, 2002, 2013).

Kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*

Denne kategorien ble som regel observert i situasjoner hvor det var tydelig hva elevene skulle gjøre. For eksempel kunne elever tromme på pulten mens læreren pratet eller plukke vekk stein fra skoen mens elevene skulle arbeide individuelt. Atferdene varte i varierende lengder og ble avsluttet av eleven selv. Jeg registrerte ikke noen reaksjoner fra lærer, men tidvis kunne det se ut som om medelever ble forstyrret av slik type atferd. Da disse atferdene ble utvist ble det også observert elever som var rolige og arbeidet oppgaverelatert, og det ble observert andre former for uro. Dette kan indikere at oppgaverelatert atferd kanskje ikke er innlært som en norm blant alle elevene i klassen (Colvin, 2010). En annen kontekstuell faktor av betydning kan være at oppgaven ikke var tydelig nok forklart for alle elevene. Det kan være muligheter for at de kontekstuelle faktorene som Colvin (2010) beskriver ikke var møtt. Da denne atferden ikke ble observert mer enn to ganger av NN har denne fått mindre plass enn atferdskategoriene nummer en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon*, nummer to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og nummer tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* i denne oppgavens drøfting.

Kategori fem: *Passiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd*

Kategori fem: *Passiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd* ble observert sjeldnest, og aldri av NN. Det var imidlertid et tvilstilfelle under den tredje observasjonen, hvor NN en kort stund så ut igjennom vinduet (beskrevet i kapittel 4.2.4 *Resultater fra tredje observasjon*). Dersom NN satt og dagdrømte kan dette tolkes som urolig atferd kategori fem: *Passiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd*. Dersom NN gjorde oppgaven gitt av lærer, ved å prøve å memorere det hun hadde lest må atferden tolkes som oppgaverelatert og er ikke av urolig karakter. Om NN var kognitivt frakoblet fra oppgaven eller ikke er det vanskelig å avgjøre som observatør, og kategoriseringen baserer seg på min tolkning. Situasjonen tatt i betraktning tolker jeg det slik at NN den korte tiden hun vendte blikket ut mot vinduet, tenkte igjennom det hun hadde sittet og lest. Atferden kategoriseres av den grunn ikke som uro. Atferdskategorien ble utvist av andre elever to ganger under den første observasjonen. Konteksten var ved det ene tilfellet at eleven skulle ha arbeidet individuelt og ved det andre

tilfellet at læreren underviste. Under begge tilfellene ble det også observert andre former for uro i klasserommet. Fra et aktørperspektiv kan dette indikere at de kontekstuelle forholdene var med på å påvirke at eleven utviste denne typen atferd, da det kanskje ble vanskelig å beholde fokuset på oppgaverelatert atferd med mye støy rundt seg. Da denne atferden ble observert så sjeldent blir ikke atferden viet like mye plass som andre atferdskategorier i oppgavens drøfting. At denne kategorien ble observert så sjeldent kan sees som et funn i seg selv. Dette kan skyldes atferdens egenart; at eleven kan ha forsøkt å holde atferden skjult, og at den slik også ble holdt skjult for meg. En annen forklaring kan være at atferden ikke ble utvist flere ganger i løpet av observasjonene. Fra et aktørperspektiv kan dette blant annet forklares ved at faktorer i miljøet, eller interaksjonene mellom elev og miljø ikke fremmet en slik type atferd hos elevene og NN.

Jeg foretok en gjennomgang av datamaterialet for å undersøke under hvilke kontekstuelle forhold NN i mindre grad utviste urolig atferd. Av de observasjonene som ble gjennomført utviste NN oppgaverelatert atferd uten å forstyrre medelever eller lærer over lengst tid når hun satt uten noen vedsiden av seg og arbeidet individuelt (gjengitt i kapittel 4.2.4 *Resultater fra tredje observasjon*). Da var det også stille i klasserommet. Læreren stilte noen spørsmål, men NN svarte ikke på dette, men fortsatte i stedet å lese. I henhold til aktørperspektivet kan NN ha fortolket de ulike undervisningssituasjonene forskjellig. Dette kan ha påvirket hennes ønsker, verdier og mål for situasjonen (Myers, 2008; Nordahl, 2002), som igjen kan ha påvirket atferden NN utviste.

4.4 Hvordan kan interaksjoner mellom NN og miljøet påvirke observert urolig atferd?

I det følgende blir interaksjoner mellom NN og lærer drøftet med bakgrunn i teorien presentert i kapittel 2 *Teoretisk forankring*. Intensjonen er å beskrive hvordan interaksjonene kan ha påvirket observert atferd. Diskusjonen styres av aktørperspektivet og forskningsspørsmål nummer to.

4.4.1 På hvilke måter kan interaksjonen mellom NN og lærer ha påvirket observert urolig atferd?

I de tilfellene hvor læreren ble observert som direkte deltagende i uro, viste uroen seg som regel som kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Utdraget nedenfor er hentet fra kapittel 4.2.5: *Resultater fra fjerde observasjon*, og kan illustrerer dette:

12.58. NN spør lærer om hvor lang teksten må være. Lærer svarer og sier NN også bør søke etter informasjon på nettet. NN sier hun har prøvd, men at hun bare får opp «Error». Lærer snur datamaskinen mot seg og taster inn noe. NN følger med. Lærer viser NN en nettside som han sier presenterer «god religionskritikk». NN ser/leser på skjerm. NN gjesper, har fortsatt blikket vendt mot datamaskinen. Lærer stiller NN spørsmål om teksten hun skriver. NN svarer. Lærer stiller to nye spørsmål og NN svarer. Kl. 13.00 involverer også J4 seg i samtalen med NN og læreren ved å si noe. Læreren prater og NN svarer på spørsmål og forteller hva hun har tenkt rundt temaet hun skriver om. De diskuterer og lærer kommer med råd. Kl.13.02 kommer det inn en elev som ikke tilhører klassen og henvender seg til læreren. Læreren prater ferdig med NN og går så ut av rommet med eleven.

Lærerens veiledning kan ha forstyrret de som satt rundt. Det at J4 også ble deltagende i samtalen kan indikere at hun ble forstyrret og fulgte med på deres samtale i stedet for å arbeide med egen oppgave. Interaksjonen i sitatet over kan beskrives som en intendert interaksjon hvor NN henvendte seg til lærer for å få svar på noe hun lurte på vedrørende oppgaven (McCarthy & Meidel, 1999, s. 159). Interaksjonen utviklet seg til at læreren også tok initiativ ved å fortsette veiledningen utover NN sitt konkrete, opprinnelige spørsmål. Interaksjonen kan betegnes som samarbeidende hvor de samhandlet for å oppnå felles eller individuelle mål (Schiefløe, 2003). Dette er i tråd med hva aktørperspektivet hevder om at handlinger er intensjonelle, de blir gjort for å nå et mål (Nordahl, 2002, 2013). Interaksjoner av denne typen kan slik sees på som samhandling mellom aktører som ønsker å nå samme eller ulike mål gjennom sin samhandling. Akkurat hva målene for den aktuelle interaksjonen kan ha vært er vanskelig å uttale seg om, og vil ikke bli nærmere diskutert. Interaksjonen i sitatet over kan betegnes som et bytteforhold, hvor kunnskaper, oppmerksomhet og respekt ble utvekslet. Den var vennlig og ikke preget av konkurranse eller konflikt (Schiefløe, 2003). Interaksjonen vitnet ikke om en dårlig relasjon, så dette kan ikke tilskrives som et forhold som bidro til uro (Ogden, 2009). Dette støttes også av intervjuet hvor det virker som om NN har en god relasjon til læreren (se kapittel 4.2.7 *Intervjuet med NN*). En mulig tolkning av eksempelet er at relasjonen mellom lærer og NN kan ha hatt innvirkning på hvordan interaksjonen utspilte seg, samt dens varighet (Schiefløe, 2003). I eksempelet over kan både

læreren og NN betraktes som å utvise atferd som forstyrret de andre elevene. Det synes ikke å være interaksjonens form, lærerens respons, eller relasjonen mellom læreren og NN som påvirket NN til å utvise urolig atferd. Det kan se ut som om selve samtalen i seg selv kan ha vært avgjørende for at atferdene i interaksjonen kan ha blitt oppfattet som urolig. Det at deres kommunikasjon var hørbar, under de bestemte kontekstuelle forholdene kan ha vært av betydning. Elevene satt nært hverandre, noe som gjorde at hvilken som helst samtale kunne vært forstyrrende for de andre elevene, da dette ville vært hørbart for de som satt rundt. Elevene skulle arbeide med egen skriftlig oppgave og trengte trolig stillhet rundt seg for å evne å lese eller skrive konsentrert. Dette peker på, som Ogden (2009) skriver, at hvilken aktivitet man bedriver kan være av betydning for hva man definerer som urolig i den aktuelle situasjonen. Dette kan ses som et eksempel på at oppgaverelatert atferd kan forstyrre medelevers læring og slik bli betraktet som uro.

Jeg hadde en forforståelse om at læreren spilte en avgjørende rolle for om urolig atferd ville bli observert eller ikke. Dette er forenelig med aktørperspektivet som vektlegger at aktøren og miljøet er i en kontinuerlig interaksjon, og at interaksjonen vil være av betydning for hvilke handlinger aktøren foretar (Nordahl, 2013). Bø og Helle (2013) skriver at begrepet interaksjon særlig anvendes når det siktes til menneskers gjensidige påvirkning på handlinger. I en skolesituasjon må læreren ansees å være en viktig del av miljøet (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005). Nordahl (2013) skriver at særlig de menneskene som befinner seg i miljøet aktøren er i interaksjon med vil påvirke hvilke atferder som utvises. Dette indikerer at lærerens handlinger kan ha påvirket hvilke atferder NN utviste. I det følgende trekker jeg frem noen observasjoner hvor læreren kan ha påvirket den observerte urolige atferden med sine handlinger. Jeg har tatt utgangspunkt i de tre konsekvensene Zions et al. (2002) skisserer som mulige strategier lærere kan anvende for å korrigere atferd. Den første er *forsterkende* atferd. Dette innebærer ros og belønning når elever utviser ønsket atferd. Det andre er *bevisst ignorering* som vil si at læreren ignorerer uønsket atferd, og mulig forsøker å avlede eleven fra å utvise uønsket atferd. Den siste er *negative konsekvenser* som innebærer korreksjoner av uønsket atferd slik som nonverbale signaler, verbale korreksjoner, sende eleven ut av klassen eller frata eleven goder (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005; Zions et al., 2002).

Lærer forsterker ønsket atferd

Damsgaard (2003) skriver at positiv forsterkning er et tiltak som kan endre en konkret negativ atferd. Ved gjennomgang av observasjonsnotatene var det ingen tilfeller hvor læreren roste ønsket elevatferd. Han bekreftet faglige svar, men atferd var ikke gjenstand for ros i løpet av observasjonene. Her skiller læreren seg fra lærerne i undersøkelsen Ogden (1998) gjennomførte, som hevdet ros var den mest effektive strategien, sammenlignet med irettesettelse. Teorien presentert i kapittel to kan indikere at læreren kanskje kunne dratt nytte av å prøve strategien med å rose ønsket atferd, for å redusere NN sin utviste urolige atferd (Colvin, 2010; Damsgaard, 2003).

Lærer ignorerer urolig atferd

Flere observasjoner viste tilfeller hvor læreren bevisst eller ubevisst ignorerte observert urolig atferd. Strategien ble brukt på alle typer urolig atferd (kategori en, to, tre, fire og fem). Dette var atferden jeg hyppigst observerte læreren utviste når det ble observert uro. Hvordan lærerens ignorering påvirket den observerte urolige atferden var veldig varierende. Et utdrag fra observasjon to (hentet fra kapittel 4.2.3 *resultater fra andre observasjon*) illustrerer hva som skjedde med den observerte urolige atferden når læreren bevisst eller ubevisst ignorerte denne:

13.21: Lærer slukker lyset og starter filmen. NN sier: «Æsj! Hva er det?» til noe på filmen. Ingen svarer. Det er ingen lyd på filmen. Elever kommenterer dette.

I dette eksempelet opphørte den observerte urolige atferden (kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*), når NN ikke fikk respons fra lærer (eller medelever). Dette kan underbygge teorien om at ignorering er en egnet strategi for å redusere uønsket atferd (Colvin, 2010; Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005). Fra et aktørperspektiv kan eksempelet tolkes slik at atferden ble utvist på bakgrunn av NN sine mål og ønsker, sosiale normer, eller NN sine verdier i den aktuelle situasjonen (Nordahl, 2002, 2013). Med utgangspunkt i teorien om intensjonelle handlinger kan dette indikere at NN fikk oppfylt sine mål ved å utvise atferden, eller målene hennes endret seg ettersom situasjonen endret seg, eller NN merket at handlingen ikke var egnet for å oppnå sine ønsker og mål for handlingen. Resultatet ble ved de skisserte alternativene til tolkning, i tråd med aktørperspektivet, at atferden opphørte når det ikke oppstod respons og interaksjon rundt NN sitt utsagn (Nordahl, 2002, 2013).

Eksempelet under er hentet fra kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon* og skildrer en episode hvor læreren først svarte på NN sin henvendelse, for deretter bevisst eller ubevisst ignorere NN sitt andre spørsmål:

13.41: (...) NN stiller læreren et spørsmål vedrørende rettingen hans (han stod i nærheten). Læreren sier han skal si mer om det i fellesskap. Læreren snur seg og går i motsatt retning av NN. NN stiller et nytt spørsmål mot læreren. J4 svarer. NN og J4 prater.

Utdraget kan vise at NN i stedet for å vente på at læreren skulle svare på spørsmålet i fellesskap, henvendte seg til en medelev. Den observerte atferden var først kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, hvor interaksjonene var mellom NN og lærer. Så ble interaksjonen mellom NN og medelev, deretter endret den observerte atferden form til kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. NN fortalte i intervjuet at hun syntes det var greit å henvende seg til sidemannen, for å slippe å vente på læreren. NN forklarte at læreren måtte gå rundt i hele klasserommet, og da var det ganske greit å bare spørre sidemannen. Dette kan peke på at lærerens oppmerksomhet og hjelp er av begrenset tilgjengelighet. Dette gjør at det fra elevenes side kan utvikle seg en interaksjonsform preget av konkurranse hvor elevene konkurrerer om å få lærerens hjelp (Schiefløe, 2003). I denne klassen kan det se ut som det er en fruktbar strategi for elevene å rope på læreren i stedet for å rekke opp hånda og vente på tur. Observasjonene kan indikere at de raskt får hjelp når de roper på lærer og at lærer ikke korrigerer denne atferden. Fra et aktørperspektiv kan situasjonen bli forstått som at NN intenderte en interaksjon med læreren uten å rekke opp hånda for å nå et mål hun hadde i den aktuelle situasjonen (Kraut et al., referert i McCarthy & Meidel, 1999, s. 159; Nordahl, 2002, 2013). Normene i klasserommet kan ligge til grunn for at NN ikke rakk opp hånda for å få hjelp av lærer, noe som kan ha ført til at medelever og lærer ble forstyrret (Nordahl, 2002). Når lærer avsluttet den direkte interaksjonen med NN, (selv om NN rettet enda et spørsmål mot han), henvendte NN seg heller til medelever som var mer tilgjengelige. Interaksjonen med lærer og interaksjonen med J4, kan i seg selv oppfattes som forstyrrende for elevene rundt. Da NN og J4 sin utviste urolige atferd ble endret fra kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* til tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, kan dette fra et aktørperspektiv bli forstått som at målene for den aktuelle situasjonen hadde endret seg (Nordahl, 2002, 2013). Når nye mål var gjeldende for den aktuelle situasjonen endret trolig atferden seg for å nå disse (Nordahl, 2002, 2013). Begge formene for urolig atferd kan ha påvirket elever rundt ved å forstyrre de fra arbeidet. Kategori

nummer tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* er imidlertid også forstyrrende for NN og J4 når de da forhindrer seg selv fra å utvise oppgaverelatert atferd.

De tilfellene jeg observerte hvor NN kom med spørsmål og/eller kommentarer, men ingen responderte (kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*), opphørte uroen og NN sin observerte atferd ble oppgaverelatert. Når læreren ignorerte utvist urolig atferd kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* (i interaksjon med medelever), fortsatte uroen frem til læreren korrigerende atferden, eller fikk elevenes oppmerksomhet ved å gjenoppta undervisningen. Ved noen tilfeller spredde praten seg i klasserommet og flere elever ble gradvis involvert i den observerte urolige atferden. Dette bekrefter at urolig atferd kan være smittsomt (Carter & Doyle, 2011).

Lærers ignorering synes ikke å ha påvirket observert urolig atferd kategori en:

Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon. Teorien presentert i kapittel to trekker frem at ignorering kan være en hensiktsmessig strategi for å redusere utvist urolig atferd, siden atferden da ikke belønnes med oppmerksomhet (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005). Fra et aktørperspektiv kan teorien om intensjonelle handlinger bidra til å forstå hvorfor ignorering ikke fremstår som en egnet strategi for å redusere observert atferd kategori en:

Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon. Dersom NN ikke var bevisst handlingen kan ikke oppmerksomhet fra læreren være et mål for atferden. Dermed vil ikke ignorering bli oppfattet som ikke belønnende. NN kan ikke intensjonelt endre denne atferden med mindre hun blir gjort oppmerksom på atferden. Det er uvisst om læreren valgte å ignorere atferden, om han ikke oppfattet atferden som uro, eller om han ikke fikk den med seg. NN sa i intervjuet at læreren trolig ville ha kommentert atferden dersom han hadde merket det, for hun mente det kunne ha vært forstyrrende for andre. Fra et aktørperspektiv kan man si at ignorering kun vil være en egnet strategi for å dempe observert urolig atferd, dersom målet med atferden er å få oppmerksomhet fra læreren. Datamaterialet kan indikere at lærerens ignorering kun var hensiktsmessig for å dempe urolig atferd kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* og tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, når medelever også ignorerte den urolige atferden. Dette kan tolkes som en indikasjon på at interaksjon med medelever er en høy prioritet for NN. Dette er i tråd med aktørperspektivet som påpeker betydningen av relasjoner til jevnaldrende (Nordahl, 2002). Dersom læreren

samtidig hadde roset de elevene som viste ønsket elevatferd kan ignoreringen ha vært mer virkningsfull (Damsgaard, 2003). På bakgrunn av datamaterialet er det imidlertid ingen observasjoner som kan underbygge at ros i kombinasjon med ignorering kan redusere NN sin utviste urolige atferd, da dette ikke ble observert.

Lærer korrigerer urolig atferd

I studien ble det observert at lærer korrigerer urolig atferd i form av direkte verbale ytringer vedrørende den urolige atferden. Et eksempel hentet fra kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon* illustrerer dette:

13.30: Lærer deler ut tilbakemeldinger med karakter på et arbeid elevene har levert inn tidligere. NN prater og J1 og J2 snur seg og hører på. G3 stiller læreren et spørsmål. Læreren svarer og fortsetter og dele ut. Læreren gir NN hennes tilbakemelding, sier hun nå har noe å lese på, så da slipper hun å prate mer. NN blir stille og leser.

Den observerte atferden, kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd*, kan ha forstyrret elever som forsøkte å lese det læreren hadde delt ut. NN, J1 og J2 hadde ikke noe å gjøre, men av hensyn til medelever antar jeg at det var meningen de skulle være stille og vente på å få arket læreren delte ut. Læreren irettesatte jentenes urolige atferd ved å henvende seg til NN med navn og gi henne en konkret oppgave. Etter denne interaksjonen opphørte NN sin urolige atferd og hun utviste oppgaverelatert atferd. I intervjuet sa NN at hun hadde pratet fordi hun ikke hadde noe annet å gjøre der og da, men at hun egentlig ikke syntes at dette var ok. Hun sa at hun egentlig burde sitte stille og følge med, slik at det ikke ble så mye prat. NN uttrykte at hun ikke hadde tenkt over, men at hun bare gjorde det hun hadde lyst til. Når læreren korrigerer atferden ventet han bevisst eller ubevisst med å gjøre dette til han hadde gått bort til pulten til NN og kunne tilby henne noe annet å gjøre. Dette er i tråd med hva Carter og Doyle (2011) skriver om at en inngripen fra lærer bør være rask og privat. På denne måten ble ikke alle i klassen dratt inn i korreksjonen. Fra et aktørperspektiv kan hendelsen forstås ved at interaksjonen med læreren endret miljøet rundt NN da hun fikk noe annet å gjøre, samt en oppfordring om å slutte å prate (Nordahl, 2002). Endringen av miljøet, hvordan interaksjonen ble oppfattet og relasjonen NN hadde til læreren kan ha ligget til grunn for hvordan NN tolket situasjonen. Basert på den nye tolkningen kan NN ha dannet seg nye mål og de nye målene kan videre ha påvirket hvilken atferd NN utviste (Nordahl, 2002, 2013). De andre elevene som også pratet fikk ingen korreksjon. Under intervjuet med NN kom det ikke

frem noe som kunne antyde at hun syntes dette var urettferdig. Men man kan kanskje anta at dersom det alltid kun var NN sin atferd som ble korrigeret (når flere var involvert i uroen), kan dette ha blitt oppfattet som urettferdig av NN. Dette kan eventuelt påvirke relasjonen NN har til læreren (Schiefløe, 2003). Videre kan relasjonen ha påvirket NN sine ønsker og mål for lignende situasjoner, noe som igjen kan ha påvirket NN sin atferd i en uheldig retning (Nordahl, 2002). Ved et observert tilfellet kan NN sin respons på lærerens korreksjon indikere at hun ikke syntes lærerens atferd var berettiget. Utdraget er hentet fra kapittel 4.2.3 *Resultater fra andre observasjon*. Læreren har stoppet filmen på grunn av mye knising:

13.21: (...) Læreren sier han gir elevene en sjanse til, men sier det står på (nevner noen navn, inklusive NN), og at de klarer og være stille. NN sier hun ikke lo. Lærer responderer ikke på kommentaren men setter på filmen igjen. NN følger så med på filmen.

Eksempelet illustrer hvordan NN responderer på det læreren sier. Dette er i tråd med hva Colvin (2010) skriver om at lærerens respons vil være avgjørende for om den urolige atferden eskalerer eller reduseres. Siden læreren kritiserte NN sin atferd offentlig i hele klassens påsyn, og NN kanskje ikke var av den samme oppfatningen som læreren vedrørende hennes atferd, kan NN ha opplevd dette som urettferdig/galt og følt behov for å markere dette (Carter & Doyle, 2011). Eksempelet underbygger aktørperspektivets vektlegging om at atferd vil være påvirket av aktørens og miljøets interaksjon. NN sin atferd vil være påvirket av hva læreren sier og gjør, samt hvem som er publikum for deres interaksjon (Carter & Doyle, 2011).

Som regel når læreren korrigerer NN sin utviste urolige atferd, fulgte NN lærerens retningslinjer (atferden ble oppgaverelatert) og uroen opphørte. Dette funnet skiller seg fra Nelson og Roberts studie referert i Emmer og Gerwels (2011, s. 428-429) som fant at de elevene som på forhånd ble utpekt av lærer som mer tilbøyelig til å utvise urolig atferd (NN ble også utpekt av lærer som mer tilbøyelig til å utvise urolig atferd) sjeldent fulgte lærerens første korreksjon. Den refererte studien fant at elever som ikke ble stemplet som urolige som regel hørte på lærerens første korrigerende. Det var kun ved to observerte tilfeller at NN responderte med urolig atferd på lærerens korreksjon. Det ene eksempelet ble beskrevet ovenfor. En mulig tolkning av at NN som regel hørte på lærerens første korrigerende kan være at dette kan indikere at NN hadde en god relasjon til læreren (Nordahl, 2013; Schiefløe,

2003). Det andre eksempelet hvor NN responderte med urolig atferd på lærers korreksjon er hentet fra kapittel 4.2.2 *Resultater fra første observasjon*:

13.56: NN prater med J4. Lærer sier han nå skal svare på NN sitt spørsmål og at hun må følge med. NN sier at hun ikke husker hun lurte på noe. Lærer gjentar hva han skal forklare og begynner så å forklare.

NN svarte læreren i stedet for å følge beskjeden læreren ga. Deretter svarte læreren igjen på NN sitt utsagn, før han begynte å forklare det han hadde tenkt å forklare. Dette tok tid fra undervisningen. Den observerte urolige atferden gikk fra å foregå i en interaksjon mellom to elever til å foregå mellom læreren og NN, i hele klassens påsyn. Uroen ble offentlig, synlig og forstyrrende for resten av klassen (Carter & Doyle, 2011). Det at den urolige atferden ble offentlig kan ha ført til at NN ønsket å respondere for ikke å tape ansikt foran klassen (Colvin, 2010). En annen tolkning av situasjonen kan være at NN ikke oppfattet kommentaren fra læreren som korrigerende, men at hun ikke husket hva hun lurte på og var nysgjerrig på hva læreren siktet til. Hva som kan ha vært NN sin intensjon bak atferden blir ikke gått nærmere inn på her. Uroen opphørte når læreren fortsatte med undervisningen. Dette kan peke på at ignorering var en velegnet strategi for å dempe den observerte urolige atferden kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Eksempelet illustrerer hvordan NN sin utviste atferd kan ha vært påvirket av de andre elevenes nærvær og lærerens handlinger (Colvin, 2010; Myers, 2008; Nordahl, 2002, 2013). Det eksemplifiserer også hvordan hendelser i klasserommet kan beskrives som en serie av interaksjoner mellom lærerens og elevenes utviste atferd (Colvin, 2010).

I henhold til hva Colvin (2010) skriver om læreres tre mål for å korrigere atferd, kan det se ut som om læreren lykkes med å nå det første og tredje målet: Den urolige atferden ble som regel stoppet der og da og den forhindre stort sett eskalering. Når det gjelder det andre målet Colvin (2010) skisserer, om å forhindre at den samme atferden blir utvist igjen ved en senere anledning, synes ikke lærerens strategi å være helt vellykket, da det ble observert at NN raskt utviste urolig atferd igjen etter en korreksjon (se blant annet utdraget fra kapittel 4.2.4 *Resultater fra tredje observasjon* hvor elevene har par-quiz, som illustrasjon på dette).

Under intervjuet hevdet NN at læreren i blant ba henne om å korrigere medelevers atferd. NN grunnet dette i at de elevene hun var venner med hørte mer på henne enn læreren i blant.

Dersom dette utsagnet stemmer kan dette indikere at relasjoner er av betydning for hvilken atferd man utviser i interaksjon med andre (Nordahl, 2013; Ogden, 2009; Schiefloe, 2003).

4.5 Implikasjoner

Dersom NN fortsetter å utvise urolig atferd i interaksjon med læringsmiljøet, kan det lede til svak faglig framdrift, samt være uheldig for hennes relasjon til læreren (Ogden, 2009).

Dersom medelever irriterer seg over at NN forstyrrer undervisningen kan også relasjonene til medelever bli skadelidende. På bakgrunn av oppgaven presenteres her praktiske og teoretiske implikasjoner.

4.5.1 Teoretiske implikasjoner

Oppgaven har presentert en måte å tenke og forstå urolig atferd i skolen på. Uro blir i denne oppgaven betraktet som atferd som kan utvises i interaksjon mellom aktøren og miljøet. Dette understreker at det ikke er hensiktsmessig å bruke benevnelser som tilskriver uro som egenskaper ved eleven (for eksempel «den urolige eleven»).

4.5.2 Praktiske implikasjoner

Fra et aktørperspektiv blir det vesentlig å få tak i NN sine intensjoner for utvist urolig atferd, dersom man ønsker å endre atferden. Dette kan gjøres gjennom samtale (Nordahl, 2002). På bakgrunn av NN sine ytrede mål for utvist urolig atferd kan læreren vurdere om det er andre strategier enn de som anvendes per dags dato som kan være mer hensiktsmessige å ty til.

Teorien i kapittel 2 *Teoretisk forankring* og datamaterialet kan peke på at ros av ønsket atferd i kombinasjon med ignorering kunne vært egnet for å redusere urolig atferd. De målene og ønskene som NN eventuelt uttrykker gjennom samtale med lærer, kan være veiledende for om det er andre forhold ved undervisningen som kan tilpasses eller tilrettelegges slik at uro reduseres. Datamaterialet kan indikere at NN har behov for å få oppgavekrav tydelig presentert, samt bli påminnet disse underveis for å utvise oppgaverelatert atferd over tid. Ved å rose elever som utviser ønsket atferd kan dette fungere som en påminnelse på hvilken atferd læreren forventer i den aktuelle situasjonen. Videre kan datamaterialet indikere at uro kanskje kan reduseres dersom det å rekke opp hånda for å få ordet ble innført som en regel i denne

klassen (eller den må tydeliggjøres og håndheves av lærer og innøves som rutine blant elevene dersom det alt er en regel i klassen).

I tråd med aktørperspektivet kan atferden NN utviser endres ved å endre omgivelsene, og slik endre interaksjonene (Nordahl et al., 2005). Datamaterialet kan indikere at ved å foreta endringer av noen kontekstuelle forhold i læringssituasjonen kan urolig atferd reduseres. Observasjonene indikerte at NN utviste mest oppgaverelatert atferd og lite urolig atferd når hun satt alene. Kanskje hadde det vært hensiktsmessig å omorganisere klasserommet slik at elevene satt en og en (det er mulig at klasserommet var av for liten størrelse til at dette lot seg gjennomføre i praksis).

5 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg trekke frem de viktigste resultatene av undersøkelsen for å besvare forskningsspørsmålene. Deretter sammenfatter jeg kort på hvilke måter observert uro kan forstås i et aktørperspektiv. Avslutningsvis trekker jeg frem begrensninger vedrørende undersøkelsen og peker på forhold som kunne vært av interesse å studere videre for å øke forståelsen av uro.

5.1 Hvordan kan kontekstuelle forhold påvirke observert urolig atferd?

Urolig atferd ble observert under flere ulike kontekstuelle forhold. Både når læreren underviste, når elevene skulle arbeide individuelt, når de så på film, samt ved overganger og tilfeller hvor det kanskje ikke var like tydelig hva elevene skulle gjøre. De syv faktorene Colvin (2010) har beskrevet for at elever skal utvise oppgaverelatert atferd var oppfylt i forskjellig grad under observasjonene. Datamaterialet kan indikere at NN utviste ulike urolige atferder i ulike kontekstuelle forhold (se kapittel 4.2.6 *Oppsummering av observasjonene*). Det kan se ut som om at når forholdene var lagt til rette for oppgaverelatert atferd (Colvin, 2010), utviste NN somregel atferd som ikke ble vurdert som uro, eller kategori en: *Oppgaverelatert atferd uten interaksjon*, eller kategori to: *Oppgaverelatert atferd i interaksjon*. I kontekster hvor forholdene ikke var like godt lagt til rette for oppgaverelatert atferd ble kategori tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert atferd i interaksjon* observert. Dette er i tråd med aktørperspektivet og kan tolkes slik at de ulike kontekstuelle forholdene kan ha påvirket NN sine mål og ønsker for de ulike klasseromssituasjonene og slik påvirket de atferdene hun utviste (Nordahl, 2002, 2013). Ved å betrakte NN som aktør i eget liv, innebærer dette at NN selv hadde innflytelse over de atferdene hun utviste i klasserommet. Atferdene var ikke kun et produkt av de kontekstuelle forholdene. De urolige atferdene NN utviste kan i tråd med aktørperspektivet bli sett som produkter av samspill mellom de kontekstuelle faktorenes påvirkning og individuelle valg (Nordahl, 1998, 2002; Nordahl et al., 2005; Schiefloe, 2003).

5.2 På hvilke måter kan interaksjon mellom elev og lærer påvirke observert urolig atferd?

Datamaterialet indikerer at dersom både lærer og medelever ignorerte NN sin utviste atferd kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* eller tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*, opphørte uroen. Dersom lærer ignorerte, men medelever deltok i den observerte urolige atferden, vedvarte denne, eller den endret form fra kategori to: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* til tre: *Aktiv ikke-oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon*. Lærers ignorering av kategori en: *Oppgaverelatert urolig atferd uten interaksjon* og kategori fire: *Aktiv ikke-oppgaverelatert atferd uten interaksjon* syntes ikke å ha betydning for utvisning av atferden og dens varighet. I henhold til aktørperspektivet kan dette forstås ved at NN kanskje hadde ulike mål, ønsker, eller verdier som lå til grunn for de ulike atferdene. Derav responderer ikke NN likt på lærerens respons i de ulike situasjonene.

I studien ble det observert at lærer korrigerer urolig atferd i form av direkte verbale ytringer vedrørende den urolige atferden. Hvordan korrigeringen foregikk, om de ble utført privat eller offentlig kan synes å ha en påvirkning på den urolige atferden. Som regel opphørte den urolige atferden etter lærerens korreksjon, men hvor lenge den opphørte varierte. Ros av ønsket elevatferd ble ikke observert.

Sett fra et aktørperspektiv kan relasjonen NN har til læreren påvirke selve interaksjonen. Interaksjonene som utspiller seg mellom NN og lærer vil igjen påvirke deres relasjon. Interaksjonene mellom NN og lærer kan påvirke de mål og ønsker NN har for den aktuelle situasjonen, som igjen kan påvirke hvilke atferder NN utviser. Hvilken atferd NN utviser kan i henhold til aktørperspektivet påvirke hvordan læreren responderer. Lærerens respons kan være avgjørende for hvordan interaksjonen forløper og hvilke atferder NN utviser (Colvin, 2010). Slik kan læreren og NN sin interaksjon ha en påvirkning på observert urolig atferd (Nordahl, 2002, 2013). Altså ligger ikke ansvaret ene og alene på læreren. NN velger selv innenfor de kontekstuelle rammene hvilken atferd hun utviser, men forholdene kan med fordel legges til rette av lærer for å fremme oppgaverelatert atferd.

5.3 Studiens begrensninger og forslag til videre undersøkelser

En begrensning med studien er antallet observasjoner som ble utført. Dette kan ha gitt et for snevert, eller en skjev fremstilling av atferder utvist av NN. Dette kan ha påvirket funnene

som konklusjonene baserer seg på. I arbeidet med denne oppgaven har jeg anvendt et aktørperspektiv som teoretisk rammeverk. Det eksisterer også andre perspektiver og teorier som kunne vært anvendt for å undersøke observert urolig atferd. Det perspektivet jeg har valgt og de avgrensningene jeg har tatt, kan også betraktes som en av studiens begrensninger. Jeg valgte ut hvilke observasjoner som skulle presenteres, noe som innebærer at mange ikke ble presentert i denne oppgaven. Dette ble gjort på grunn av de føringene som forelå for oppgaven (tidsramme og et maksimum antall sider), og jeg kunne av den grunn ikke undersøke alt som virket interessant. Videre kan det faktum at datamaterialet er blitt mediert gjennom meg, betraktes som en begrensning ved studien. I kapittel 3.7 *Reliabilitet og validitet* har jeg forsøkt å beskrive hvilke grep jeg har tatt for å redusere betydningen av at jeg kan anses som studiens hovedinstrument.

Dataene kan indikere at lærerens ignorering ikke reduserte urolig atferd dersom medelever responderte på NN sin utviste urolige atferd. Dette kan indikere at interaksjoner med medelever var betydningsfull for om NN utviste urolig atferd eller ikke. At kategori tre: *Oppgaverelatert urolig atferd i interaksjon* (i interaksjon med medelever) ble observert hyppigst er med på å støtte medelevers betydning for om NN utviste urolig atferd. Dette kan peke på at det kunne vært interessant å studere dette nærmere. I tråd med aktørperspektivet kunne en undersøkelse av hvilke mål, ønsker og verdier NN hadde for ulike urolige atferder, samt hvilke sosiale normer som lå til grunn i klassen, vært med på å øke forståelsen for uro i skolen.

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2008). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samleget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-470). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Book, R. M., & Skeen, J. A. (1987). Behavioral observations of disruptive behaviors with referred and nonreferred elementary school students. *Psychology in the schools*, 24, 399-405.
- Broussard, C. D., & Northup, J. (1995). An Approach to Functional Assessment and Analysis of Disruptive Behavior in Regular education Classrooms. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 151-164.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carter, K., & Doyle, W. (2011). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Colvin, G. (2010). *Defusing disruptive behavior in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L., & Nilsen, S. (2013). *A comparative Study of Disruptive Behavior Between Schools in Norway and the United States*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Emmer, e. T., & Gerwels, M. C. (2011). Classroom management in middle and high school classrooms. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom Management as a Field of Inquiry. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 3-15). New York: Routledge.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: a Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Greene, R. W. (2009). *Fortabt i skolen: Hvorfor det er så svært at hjelpe børn med adferdsmæssige udfordringer, og hvordan vi kan gjøre noget ved problemet*. København: Forlaget Pressto.
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review*, 2(1), 28-38. doi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X07000036>
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Manger, T. (2013). Fellesskapets betydning. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 297-300.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The Sage handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCarthy, J. F., & Meidel, E. S. (1999). Active Map: A visualization Tool for Location Awareness to Support Informal Interactions. I H.-W. Gellersen (Red.), *Handheld and Ubiquitous Computing* (Vol. 1707, s. 158-170). Karlsruhe: Springer.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Myers, D. G. (2008). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>.
- Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., Sørli, M.-A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools - implementation and evaluation. I J. Visser, H. Daniels & T. Cole (Red.), *Transforming troubled lives: Strategies and Interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties. Vol. 2. International perspectives in inclusive education* (s. 39-55). Oxford: Emerald Insight.
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om elevane sitt skolemiljø.
- Robinson, S. L., & Griesemer, S. M. R. (2011). Helping Individual Students with Problem Behavior. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 787-802). New York: Routledge.
- Schieffloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken: sinn-kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement
- Lastet ned fra
[http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.p
df.](http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf)

- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), s. 121-144.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C. (2014). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Federici, R. A. (2014). *Elevundersøkelse 2013. Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium i vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE Publications.
- Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R. L. (2002). *Emotional and Behavioral Problems. A Handbook for Understanding and Handling Students*. California: Corwin Press, Inc.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Uro i skolen

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masteroppgave som er tilknyttet forskningsprosjektet *Uro i skolen/Distruptive behavior in schools*. Forskningsprosjektet er en komparativ studie av skoler i Norge og USA. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Institutt for Spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo og University of California, Berkeley. Formålet med studien er å øke forståelsen for hvordan uro i skolen viser seg og hvordan den blir påvirket av ytre faktorer. Masteroppgavens problemstilling er foreløpig: *Hvilken type uro viser eleven i klasserommet og hvordan påvirkes uroen av medelever og lærere?* I denne sammenhengen ses uro som en type atferd som forstyrrer undervisningen. Det kan dreie seg om å snakke i munnen på andre elever eller lærere, vandre rundt i klasserommet, kaste gjenstander eller på annen måte forstyrre andre.

Studien vil være et kasstudie, hvor en elev observeres.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer for eleven å bli observert fire ganger. Første gang i en skoletime, deretter 15 minutter hver gang. Observatør vil søke å være ikke-deltakende i miljøet. Observatøren skal ikke samle inn og lagre personopplysninger. Personopplysninger som navn, alder, skole og kommune blir anonymisert med en gang. Observatøren vil notere under observasjonene, video og/eller båndopptaker vil ikke bli brukt.

Etter observasjonene planlegges det et intervju på 10 til 15 minutter, dersom eleven samtykker til dette. Ved det eventuelle oppfølgingsintervjuet vil intervjueren notere svarene for hånd, ingen båndopptak vil bli benyttet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil gjøres anonyme fra begynnelsen av prosjektet. Opplysningene skal ikke lagres noe sted. Deltakeren vil ikke kunne bli gjenkjent i et eventuelt publikasjonsskriv.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. juni 2015. Alt datamaterialet skal anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Eline Skagen på tlf 93295903 eller e-post: ida_eline88@hotmail.com

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og blitt kjent som ikke meldepliktig da ingen personopplysninger lagres.

Vedlegg 2: Samtykke erklæring

Samtykke erklæring

Jeg bekrefter å ha fått informasjon om studien og er klar over hva deltakelse vil innebære for meg. Jeg vet at alt blir anonymisert og at konfidensialiteten blir bevart, slik at jeg ikke vil bli gjenkjent ved eventuelle publikasjoner. Jeg er blitt informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra studien uten å oppgi grunn for dette. Med min signatur sier jeg ja til å delta i studien.

Jeg synes det er greit at det benyttes båndopptak under intervjuet

Jeg vil ikke at det benyttes båndopptak under intervjuet

Dato

Prosjektdeltagers signatur

**OBSERVASJONSRAPPORT 2. ÅR AV MASTERGRADEN 2014:
RETNINGSLINJER FOR OBSERVASJON: URO I SKOLEN**

Fokusområdet: Studentopplevd uro i skolen, dvs. *adferd som er forstyrrende for eleven selv, for medelever og/eller for lærer/pedagog.*

Når og hvordan observasjonene skal gjennomføres:

- Studenten skal ha vært i undervisningen i to dager FØR observasjonen foretas. De to dagene benyttes til å bli kjent med klassen/elevgruppen.
- **1. Observasjon:** Fokuser på klassen som en helhet i en time
- **2. Observasjon:** Individuell observasjon av utvalgt elev i 15 minutter i begynnelsen av timen.
- **3. Observasjon:** Individuell observasjon av utvalgt elev i 15 minutter i midten av timen.
- **4. Observasjon:** Individuell observasjon av utvalgt elev i 15 minutter i slutten av timen.
- Studenten skal oppgi klokkeslett for når observasjonen starter og når den slutter.

Fokusområder for første observasjon, hele klassen:

Beskriv hva som skjer i løpet av timen. Noter så mye som mulig av hva som skjer i løpet av observasjonen i skoletimen: typer interaksjoner mellom lærer og elever, typer interaksjoner mellom elevene, uro.

Dette kan omhandle:

- Klasseroms dynamikken, både akademisk og sosialt
- Beskriv urolig atferd
- Fokuser på interaksjonen mellom elev, medelever og lærer
- Noter læringsmetoder
- Hva er det som foregår og hvem gjør hva?

Etter observasjonen, karakteriser undervisningsmetoden som ble anvendt: for eksempel hovedsakelig forelesning/tavleundervisning, hovedsakelig elevdeltakelse, kombinasjon av de to, utbredelse av gruppediskusjon blant studenter (hele klassen, mindre grupper).

Fokusområder for andre, tredje og fjerde observasjon:

En individuell observasjon av urolig atferd av en enkelt elev, med en varighet på 15 minutter hver.

Beskriv hva som skjer i løpet av undervisningen i 15 minutter.

- Noter to typer atferd utført av fokuseleven: urolig atferd og ikke-urolig atferd (for eksempel responser i lærings- og undervisningssammenheng, samarbeidende atferd).
- Vær nøye med at du noterer faktisk atferd og verbale ytringer av eleven og verbal interaksjon med andre. Hvis andre reagerer på den urolige atferden, selv om det ikke er rettet mot fokuseleven, noter deres handlinger og ytringer.
- Noter om den urolige eleven reagerer på responsen fra andre og hvordan.
- Beskrivelser av handlinger alene (for eksempel eleven legger hodet ned på pulten) skal bety at ingenting ble sagt. Men noter reaksjoner fra andre dersom det skulle oppstå.

Andre relevante aspekter:

- Noter den aktuelle urolige atferden (ua) og beskriv den nøye; for eksempel, var det en verbal ytring, en fysisk bevegelse, forstyrret den andre eller eleven selv, osv.
- Beskriv interaksjon med andre elever og lærer rundt den ua.
- Hva skjedde rett før den ua?
- Hva skjedde rett etter den ua?
- Hvordan responderte medelever og lærer til den ua?
- Hvis og hvordan reagerte eleven, som utførte den ua, på de andres respons?

Etter observasjonene, karakteriser undervisningsmetoden som ble anvendt: For eksempel hovedsakelig forelesning/tavleundervisning, hovedsakelig elevdeltakelse, kombinasjon av de to, utbredelse av gruppediskusjon blant studenter (hele klassen, mindre grupper).

Instruksjoner for hva som skal gjøres etter hver observasjon:

- Skriv ned spørsmål/kommentarer du har til dine observasjoner og tolkninger.
- Reflekter over dine noterte observasjoner for å kunne gjøre forbedringer til dine neste observasjoner, om nødvendig.

Tolkning underveis og etter hver observasjon:

- Det er viktig å skille mellom beskrivelser og tolkning.
- I tolkningen må studenten forsøke å vurdere om den beskrevne atferden kan bli forstått som urolig atferd.
- Retningslinjer for tolkning:

I notatene av observasjonene beskrives atferd og interaksjoner. Unngå å tolke her. Reflekter over det som ble notert etter hver observasjon. Den faktiske tolkningen av observasjonen vil ideelt basere seg på et kodningsskjema med systematiske kategorier. Om mulig, klassifiser de urolige handlingene som involverer a) «umoralsk interaksjon» (for eksempel slag, fornærmelser, stjele, trusler), b) overtredelser av klasseregler eller prosedyrer (for eksempel ikke bruke lærerens tittel, sitte på en bestemt måte, stå når man ikke skal).

OBSERVASJONSSKJEMA – URO I SKOLEN

Dato for første observasjon:	Type lærested: (skole/barnehage)	Klassetrinn/aldersgruppe:	Fag/aktivitet:
Antall elever/ barn i klassen/ gruppen:	Observasjonen starter kl.:	Observasjonen avsluttes kl.:	Total tid medgått:

Beskrivelse:	Tolkning:

Eventuelle spørsmål du måtte ha til det som er beskrevet og tolket:

Dato for andre observasjon:	Type lærested: (skole/barnehage)	Klassetrinn/aldersgruppe:	Fag/aktivitet:
Antall elever/ barn i klassen/ gruppen:	Observasjonen starter kl.:	Observasjonen avsluttes kl.:	Total tid medgått:

Beskrivelse:	Tolkning:

Eventuelle spørsmål du måtte ha til det som er beskrevet og tolket:

Dato for tredje observasjon:	Type lærested: (skole/barnehage)	Klassetrinn/aldersgruppe:	Fag/aktivitet:
Antall elever/ barn i klassen/ gruppen:	Observasjonen starter kl.:	Observasjonen avsluttes kl.:	Total tid medgått:

Beskrivelse:	Tolkning:

Eventuelle spørsmål du måtte ha til det som er beskrevet og tolket:

Dato for fjerde observasjon:	Type lærested: (skole/barnehage)	Klassetrinn/aldersgruppe:	Fag/aktivitet:
Antall elever/ barn i klassen/ gruppen:	Observasjonen starter kl.:	Observasjonen avsluttes kl.:	Total tid medgått:

Beskrivelse:	Tolkning:

Eventuelle spørsmål du måtte ha til det som er beskrevet og tolket:

Hovedresultater

Fortell hva du oppfatter som hovedresultatene av observasjonene du har gjort om uro, når du ser observasjonene i sammenheng:

Ansvarlig for observasjonsguidens komposisjon:
Professor Liv Duesund, Professor Sven Nilsen og Professor Liv Randi Opdal.

© Duesund, L., Nilsen, S. og Opdal, L. R.

Intervjuguide

Retningslinjer for intervju

Intervjuet skal holdes etter den fjerde observasjonen. Velg ut et sett med urolig atferd som tema for intervjuet. Antallet vil avhenge av hvor mye uro som fant sted under observasjonene og hvor mye tid som er til rådighet for intervjuet. Intervjuet bør vare i omtrent ti minutter.

For hver handling, beskriv først nøytralt hva som skjedde.

Spørsmål:

1. Hvorfor gjorde du (handlingen); hva ledet deg til å gjøre dette?
Sonder: Prøvde du å få læreren til å gjøre noe?
Prøvde du å få andre elever til å gjøre noe?
2. Syns du det er OK for en elev å gjøre (handlingen)? Hvorfor eller hvorfor ikke?
Hvis det ikke er OK, hvorfor tror du du gjordet det allikevel?
3. Er det en regel i klassen om denne type atferd?
Hvis ja: Hva er regelen?
Er det en god regel? Hvorfor eller hvorfor ikke?
Hvis nei: Syns du regelen burde blitt endret? Hvorfor eller hvorfor ikke?
4. Hva tror du læreren syns om (handlingen)? Hvorfor syns han/hun det?
Syns du læreren gjør rett eller galt i å tenke slik?

Vedlegg 5: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Tlf: 47 78 89 11
E-post: nsd@nsd.uib.no
Orgnr: 969 221 884

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

Vår dato: 09.01.2015

Vår ref: 41091 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TLBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41091	<i>En observasjonsstudie av en elevs uro i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Duesund</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Eline Skagen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Eline Skagen ida_eline88@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Sjekk signatur i DocuSign.

NSD AS, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: 47 78 89 11. nsd@nsd.uib.no
NSD AS, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: 47 78 89 11. konsesjonsplikt@ntnu.no
NSD AS, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: 47 77 91 00. nsd@uio.no

æ



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.