

”For du får fryktelig høy takhøyde av ungdom, så det må du liksom ta vare på føler jeg.”

Heuristiske perspektiver på hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen.

Olaf Mundal



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# **Heuristiske perspektiver på hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til å misforståelser av uro i skolen. En kvalitativ intervjuundersøkelse.**

*For du får fryktelig høy takhøyde av ungdom, så det må du liksom ta vare på, føler jeg. Og da må de jo få det tilbake, hvis ikke blir det liksom helt hårreisende. For de tilgir jo alt mulig rart, opplever jeg da.*

Sitat informant.

@ Olaf Mundal

2016

Heuristiske perspektiver på hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til misforståelser av uro I skolen.

Olaf Mundal

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

Trykk: CopyCat, Oslo.

# Sammendrag

Heuristikk kan forklares som prosesser som forenkler komplekse problemer når en skal ta valg, løse oppgaver eller gjøre opp meninger. Ofte har en ikke tilstrekkelige informasjon eller oppmerksomhet til å gjøre dette på en god måte og derfor kan ty til antagelser som ofte kan være gode, men som også kan lede inn i feilslutninger (Tversky og Kahneman, 1974). I klasserommet hvor det til tider kan være mye støy og mange inntrykk kan det oppstå situasjoner hvor lærere er nødt til å foreta raske beslutninger. Hvordan lærere forstår situasjoner kan være knyttet til oppfatninger av de ulike elevene, tidligere atferd og hvordan lærere har håndtert uro tidligere.

For lærere kan det være en normalitet at det er litt støy og uro i klasserommet, likevel vil det for hver enkelt lærer gå en grense for hva som er akseptert nivå for uro i en time. Dersom en klasseromssituasjon oppleves urolig og læreren føler at de mister kontroll, vil læreren være nødt til å adressere situasjonen. I urolige situasjoner kan en intervensjon være nødvendig, men det kan forekomme at inngripningen også forverrer urolighetene (Colvin, 2010), eller at en foretar valg som i ettertid viser seg å ha rot i en feilaktig forståelse av uroen i timen. Dersom lærere ikke stopper opp for å reflektere over egen undervisning, kan det tenkes at de kan gå glipp av viktig forståelse av eget tankemønster. Oppgaven har følgende problemstilling: *Heuristiske perspektiver på hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til misforståelser av uro i timen.*

Gjennom en fenomenologisk tilnærming belyses opplevelsen til tre ungdomsskolelærere i møte med fenomenet uro, hvordan de forholder seg til egne forventninger til elever og eventuelle stereotypier. På bakgrunn av informantenes uttalelser og det teoretiske rammeverket prøver jeg å gi ny innsikt i urobegrepet. Undersøkelsen benytter seg av kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling. Funnene fra intervjuene er delt inn i fire hovedkategorier som drøftes i lys av et heuristisk rammeverk. Kategoriene er 1. "uro", 2. "har jeg misforstått", 3. "persepsjon" og 4. "forventninger og automatikk".

Funnene fra undersøkelsen tyder på uro er et komplekst fenomen, uten en entydig definisjon. Uro kan forstås som en følelse av ukontroll, en ubehagelig stemning i rommet. Hva ulike lærere definerer som uro vil kunne variere fra person til person. Informantene beskrev at å

gjøre feil er en normal del av en undervisningshverdag. Å reagere i overkant strengt eller å ha forventninger som ikke stemmer, er nødvendigvis ikke av stor alvorlighet. Informantene i denne undersøkelsen var opptatt av å danne gode relasjoner til elevene sine og på den måten har de litt takhøyde, dersom de skulle ta feil. ”For du får fryktelig høy takhøyde av ungdom, så det føler jeg du liksom må ta vare på, synes jeg” (sitat informant).

# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende, utfordrende og tidvis svært frustrerende, en prosess som ikke hadde vært mulig uten viktige støttespillere. Først og fremst vil jeg takke mine informanter, som møtte meg med interesse og åpenhet. Det å få en ivrig masterstudent på besøk som ville snakke om misforståelser kan nok ha vært litt spesielt, det krevde tålmodighet og trygghet, noe jeg virkelig beundrer. Jeg vil også takke min gode venn Mats som strakte ut en hjelpende hånd i innspurten med gode refleksjoner og et skarpt øye for språklig slurv. Til mamma og pappa ønsker jeg å rette den største takk. Å komme hjem hver søndag til varme ord og et fult kjøleskap når både butikken og biblioteket var stengt, har vært uvurderlig.

Takk til min veileder Stine Solberg for at du stilte de riktige spørsmålene og var tålmodig med mitt forvirrede sinn. Jeg vil til slutt takke alle mine medstudenter, de gode samtalene har holdt hodet mitt over vann i denne merkelige periode av studiet vårt.

Oslo, mai 2016.

Olaf Mundal





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn	2
1.2	Spesialpedagogisk relevans	3
1.3	Problemstilling/formål	4
1.4	Oppgavens disposisjon	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>6</b>
2.1	Heuristikk	6
2.1.1	To systemer	7
2.2	Persepsjon og bevissthet	8
2.3	Stereotypier	9
2.3.1	Forandre stereotypier	10
2.4	Inferens	11
2.4.1	Implikasjoner av forventninger til elever	12
2.5	Uro	12
2.5.1	Hva slags elevatferd oppleves som urolig for lærere?	13
2.5.2	Uro eller problematferd?	14
2.5.3	Lærings- og undervisningshemmende problematferd	14
2.5.4	Hvorfor ro?	15
2.5.5	Et normativt perspektiv på uro	15
2.5.6	Uvissheten og det relasjonelle uro	16
2.6	God relasjon	17
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>19</b>
3.1	Metodevalg	19
3.2	Kvalitativ metode	20
3.2.1	Positivism og interpretivism	21
3.2.2	Fenomenologi	21
3.3	Førforståelse og forskerrollen	22
3.3.1	Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen	23
3.4	Semi-strukturert intervju	24
3.4.1	Alternative metodiske tilnæringer	28
3.4.2	Intervjuguide	29
3.4.3	Prøveintervju	30
3.4.4	Informantene	30
3.5	Gjennomføring av intervju	31
3.5.1	Transkripsjon	32
3.6	Databehandling	32
3.6.1	Analyse av data	33
3.7	Etiske betraktninger	34
3.8	Kvalitet/validitet	35
3.8.1	Deskriptiv validitet	35
3.8.2	Tolkningsvaliditet	36
3.8.3	Teoretisk validitet	36
3.8.4	Generaliserbarhet	37
3.8.5	Reliabilitet	37
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b>	<b>39</b>
4.1	Uro	39

4.1.1	Den individuelleles uro.....	40
4.1.2	Samspillet i uro .....	41
4.1.3	Den ubehagelige uro .....	42
4.1.4	Den konstruktive uroen.....	43
<b>4.2</b>	<b>Valg i urolige situasjoner .....</b>	<b>45</b>
4.2.1	En dårlig dag .....	45
4.2.2	En god relasjon .....	46
4.2.3	Har jeg misforstått?.....	47
<b>4.3</b>	<b>Persepsjon .....</b>	<b>48</b>
4.3.1	Utkikkspunkt.....	48
4.3.2	Jeg ser deg?.....	48
<b>4.4</b>	<b>Forventninger og automatikk. ....</b>	<b>49</b>
4.4.1	Et bilde blir dannet.....	49
4.4.2	Automatikk .....	51
4.4.3	Stoppe opp for å tenke .....	52
4.4.4	Bryte ut .....	53
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1</b>	<b>Forståelser av uro som fenomen .....</b>	<b>55</b>
5.1.1	Positiv forståelse av uro .....	57
5.1.2	Uro påvirker .....	57
<b>5.2</b>	<b>Gode relasjoner .....</b>	<b>58</b>
<b>5.3</b>	<b>Forventninger til elever .....</b>	<b>60</b>
<b>5.4</b>	<b>Persepsjon .....</b>	<b>61</b>
<b>5.5</b>	<b>Automatikk .....</b>	<b>62</b>
<b>5.6</b>	<b>Kontroll .....</b>	<b>63</b>
<b>5.7</b>	<b>Stereotypier.....</b>	<b>64</b>
<b>5.8</b>	<b>Kritisk refleksjon over egen håndtering av begrepet ”å misforstå” .....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b>Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>66</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>
	<b>Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 2. Intervjuguide .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg 3. Kvittering, NSD .....</b>	<b>80</b>

# 1 Innledning

*"Bevisstheten er mye langsommere enn ditt indre mentale liv. Det skjer mer i hodet på deg enn du er bevisst om med mindre du stanser opp og tenker etter".*

*Tor Nørretranders (1999, s. 146)*

Lærere i ungdomsskolen blir daglig bombardert med sanseintrykk. Elever som prater, leser, skriver, skravler og skråler skaper en dynamisk hverdag for lærere. For lærere kan det være en normalitet at det er litt støy og uro i klasserommet, likevel vil det for hver enkelt lærer gå en grense for hva som er akseptert nivå for uro i en time. Dersom en klasseromssituasjon oppleves urolig og læreren føler at de mister kontroll, vil læreren være nødt til å adressere situasjonen. I urolige situasjoner kan en intervensjon være nødvendig, men det kan forekomme at inngripningen også forverrer urolighetene (Colvin, 2010), eller at en foretar valg som i ettertid viser seg å ha rot i en feilaktig forståelse av uroen i timen. Dersom lærere ikke stopper opp for å reflektere over egen undervisning, kan det tenkes at de kan gå glipp av viktig forståelse av eget tankemønster.

Som underviser har jeg erfart at jeg dannet meg forventninger til hvordan den enkelte elev ville opptre i bestemte situasjoner. Spesielt i urolige klasseromssituasjoner lot jeg etablerte forestillinger legge føringer for hvordan jeg håndterte situasjonen. Mine egne erfaringer gjorde meg nysgjerrig på hvordan andre lærere opplever urolige situasjoner i klasserommet. Spesielt hvordan lærere håndterer situasjoner der læreren innser at egne reaksjoner baserte seg på en misforståelse eller var uhensiktsmessig streng. I denne oppgaven intervjuer jeg tre ungdomskolelærere for å undersøke hvordan disse håndterer og opplever urolige klasseromssituasjoner.

Jeg har latt meg inspirere av sosialpsykologi når jeg tilnærmer meg begrepet uro. I lys av denne tradisjonen rammer jeg inn hvorfor og hvordan lærere kan risikere å reagere på bakgrunn av tidligere erfaringer, forventninger, og stereotyper i møte med uro i skolen. Jeg tror mange av læreres valg er preget av mer eller mindre ubevisste tankemønstre. Derfor ser jeg det som spesielt interessant å undersøke hvordan ulike lærere forholder seg til denne problematikken i møte med uro.

## 1.1 Bakgrunn

Heuristikk kan forklares som prosesser som forenkler komplekse problemer når en skal ta valg, løse oppgaver eller gjøre opp meninger. Ofte har en ikke tilstrekkelige informasjon eller oppmerksomhet til å gjøre dette på en god måte og derfor kan ty til antagelser som ofte kan være gode, men som også kan lede inn i feilslutninger (Tversky og Kahneman, 1974).

Forfatteren Malcolm Gladwell (2005) beskriver ved begrepet ”thin-slicing”, i boken ”Blink”, hvordan en raskt kan foreta beslutninger på bakgrunn av få elementer i komplekse situasjoner (Gladwell 2005). Hvis en tar bråk i et klasserom som et eksempel vil antall inntrykk og mengden av informasjon være så overveldende at en umulig kan forholde seg til ”alt” som skjer. Det innebærer at noe av atferden i et klasserom får mer oppmerksomhet enn noe annet. Eksempelvis kan det tenkes at i en urolig situasjon vil en elev som sliter med å holde seg på plassen sin få mer oppmerksomhet enn en som sitter i ro. Lærere tar inn bruddstykker av en situasjon og reagerer på bakgrunn av få observasjoner. Hvordan læreren handler er ikke tilfeldig, men er avhengig hvilke egenskaper læreren har til å håndtere bråk (Ødegård, 2014). Læreres tidligere erfaringer med elever og læreres oppfatning av ulike personligheter kan påvirke deres valg. Det kan skje automatisk og ofte være ubevisst.

Siden 1970 tallet har psykologer jobbet med ulike former for ”dual-process” teorier, hvor det skilles mellom to ulike tankemønstre (Frankish & Evans, 2009). Det skilles ofte mellom en rask intuitiv tenkning og en langsommere, reflekterende logisk tenkning. Forholdet mellom disse to blir brukt til å forstå hvordan en trekker logiske slutninger, gjør valg eller vurderer sosiale situasjoner (Frankish & Evans, 2009). Daniel Kahneman (2012, s. 26) skiller de to ulike tankemåtene ved å kategorisere dem som system 1 og system 2, begreper introdusert av psykologene Keith Stanovich og Richard West. Vekselvirkninger mellom de to systemene hjelper mennesker å løse problemer. System 1 krever svært lite energi og bruker tidligere kunnskap, assosiasjoner og tilgjengelig informasjon for at mennesker kan agere eller gjøre opp en mening raskt. System 2 er i motsetning mer energikrevende og har derfor en tendens til å bli overkjørt av det mer energibesparende system 1 (Kahneman, 2012).

Det energibesparende system 1, er preget av intuitive slutninger og tillater lærere å undervise uten å stoppe opp for å tenke. En flytende tilnærming til lærerhverdagen, hvor lærere tar beslutninger med ”system 1”, kan sees på som en viktig egenskap for å ikke slite ut lærere. Det intuitive system 1 kan adressere problemer i øyeblikket og tillater lærere raskt respondere

på utfordringer i klasserommet. System 1 er imidlertid ikke alltid egnet til å takle kaotiske klasseromssituasjoner. Dersom det analytiske system 2 ikke tar over i urolige situasjoner kan lærere komme til å ta uhensiktsmessige valg preget av fordommer, stereotypier eller ugunstige forventninger til elever (Evertson & Weinstein, 2006). Elever kan føle at de har blitt urettferdig behandlet eller misforstått, og det kan tenkes at lærere sitter igjen med en dårlig følelse av egen håndtering.

For læreren vil opplevelsen av uro alltid være et resultat av en relasjon mellom lærer og elev (Ødegård, 2014). Uro kan sees på som kontekstuel ved at ulik væremåte oppleves forskjellig avhengig av hvor uroen oppstår. Det lærere oppfatter som urolig i klasserommet er nødvendigvis ikke urolig for en elev ute i friminuttet. Uro er noe alle lærere opplever og er en de viktigste utfordringer for lærere i skolen (Corrie, 2002). Hvis lærere på det ubevisste plan har tendenser til å oppfatte atferd hos ulike personer forskjellig kan det tenkes at atferd fra noen elever blir oppfattet som mer urolig enn andre. Dette kan føre til at en reagerer uhensiktsmessig og de valg en tar klasserommet kan stå i fare for å være et resultat av en situasjon som er feiltolket.

Et urolig klasserom kan gjøre det spesielt utfordrende å ta riktige valg for lærere. Mennesker har en tendens til å forvente atferd ut ifra tidligere erfaringer (Uleman & Moskowitz, 1994). Dersom en oppfatter en person som aggressiv, vil en kunne forvente at han eller hun vil oppføre seg aggressivt i andre situasjoner (Stephan, 1999, s. 4). Mye tyder på at mennesker har stereotypier som kan bli aktivert automatisk (Bargh, 1999) og eventuell fordommer en har mot ulike grupper kan implisitt aktiveres og prege valg selv om en eksplisitt mener å ikke være preget av stereotypier (Wilson 2002, s. 192). Slike tendenser gjør at lærere og folk flest kan misforstå situasjoner preget av uro og dermed reagere feil på situasjonen. Denne oppgaven vil undersøke hvordan lærere forholder seg til egne forventninger til elever i møte med uro.

## **1.2 Spesialpedagogisk relevans**

Uro i skolen kan for mange lærere være et svært utfordrende fenomen (Corrie, 2002). Det kan om dirigere fokuset vekk fra faglig utvikling og tvinge læreren til å bruke tid på atferdsendrende tilsnakk. Både for lærere og elever kan et urolig klasserom oppleves ubehagelig og dermed være en trussel for et godt psykososialt miljø jf. Opplæringsloven §

9a-1, 9a-3, (1998). Hvordan lærere forholder seg til uro i norsk skole kan derfor ses på som svært relevant for spesialpedagogisk virksomhet. Undersøkelsen til Pisa fra 2012 aktualiserer omfanget av problemet, hvor det rapporteres at 29 % av elever i grunnskolen opplever at ”alle” eller ”de fleste” matematikktimene er preget av bråk eller uro (Kjærnsli & Olsen 2013). Likevel var andelen lærere som rapporterte om problematferd i egen undervisning mindre i 2008 enn i 1998, noe som kan tyde på at det er en nedgang av hyppigheten av uro i norske skoler (Sørli & Ogden, 2014).

I denne oppgavene antar jeg et heuristisk perspektiv på hvordan lærere møter uro i skolen. Ettersom menneskers vurderinger ofte er et resultat av en ubevisst forenkling av komplekse situasjoner (Kahneman, 2012), ser jeg det som spesielt interessant å undersøke hvordan lærere både forstår, men også kan misforstå uro i egen undervisning. Det kan tenkes at lærere misforstår både elever og situasjoner i skolen uten at det er et stort problem i hverdagen. Likevel har jeg en antagelse om at lærere som til stadig misforstår en elevs atferd eller intensjoner risikerer å svekke kvaliteten av lærer-elev relasjonen. Undervisning vil alltid være et resultat av en relasjon mennesker imellom og er derfor svært viktig for elevers ønske om å lære (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Sabol & Pianta, 2012). I tillegg vil en god relasjon til læreren være spesielt viktig for de mest sårbare elevene i skolen (Cornelius-White, 2007; Sabol & Pianta, 2012).

### **1.3 Problemstilling/formål**

Det kan virke paradoksalt å intervju lærere om det automatiske og ubevisste i møte med uro, ettersom mennesker ofte trekker slutninger uten å være klar over egne tankemønstre (Wilson; 2002; Dijksterhuis, Chartrand & Aarts, 2007; Bargh, 1999). Likevel kan en opplevelse av å takle en situasjon uheldig vekke refleksjoner som i etterkant kan vise seg fruktbare. Og kanskje er det gjennom et ”sammenbrudd” i klasserommet hvor en mister kontroll, at lærere evner å forbedre egen praksis (Ødegård, 2014).

Uro som fenomen kan være utfordrende for lærere. Formålet med denne oppgaven vil være å undersøke hvordan uro i skolen opplevs, hvordan misforståelser av uro eventuelt preger deres hverdag og hvordan de forholder seg til eventuelle forventninger og stereotypier til egne elever. På den måten kan også lærere og andre interesserte få et innblikk i hvordan uro

preger undervisningshverdagen til ungdomsskolelære og bidra til ny forståelse av begrepet sett i lys av en heuristisk tilnærming. Det har ledet til følgende problemstilling:

*Heuristiske perspektiver på hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen.*

Hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen er utgangspunktet for denne oppgaven. En misforståelse kan være av relativ karakter med varierende alvorlighet. I skolesammenheng kan det omhandle alt fra en reaksjon som er i overkant streng til en reaksjon preget av en feilaktig oppfattelse av en situasjon. Likevel er det ikke alltid like lett å legge merke til egne misforståelser. En misforståelse kan ligge å sveve uten at lærere har blitt klar over det før lenge etter den aktuelle situasjonen. Ettersom mennesker ofte ikke er klar over betydningen av hvordan ubevisste tankemønstre preger sosiale vurderinger og valg (Bargh & Morsella, 2008), ser jeg det som interessant å anta et heuristisk perspektiv på misforståelser.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven er bygd opp på følgende måte: Det første kapittelet av oppgaven presenteres bakgrunnen for oppgaven som leder inn til problemstillingen blir presentert. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, hvor begrepet heuristikk blir redegjort for, utdypet med fokus på persepsjon, stereotyper og inferens. Videre blir urobegrepet drøftet. Kapittel 3 er metodekapittelet, hvor jeg gjør rede for metodiske valg og refleksjoner som har preget prosessen. I kapittelet 4 presenteres funnene fra intervjuene med de tre informantene. Funnene er delt opp i fire kategorier som legger grunnlaget for videre drøfting. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av det teoretiske rammeverket, hvor min egen fortolkning kommer til synet. Avslutningsvis blir funnene fra undersøkelsen sammenfattet, i tillegg kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Teoretisk rammeverk

Problemstillingen i denne oppgaven fordrer en viss avgrensning av sentrale begreper. Verken uro eller heuristikk er entydige begreper og krever derfor videre utdypninger. Den første delen av teorikapittelet omhandler begrepet heuristikk. Sosial persepsjon, stereotypier og inferens blir presentert som underkategorier for å utdype flere utfordringer lærere kan ha i møte med uro i skolen. Deretter vil begrepet uro bli drøftet. Jeg argumenterer for en flytende tilnærming til uro, hvor begrepet kan forstås som et relasjonelt fenomen.

### 2.1 Heuristikk

Heuristikker kan forklares som strategier, hvor en bevisst eller ubevisst gjør valg på bakgrunn av bare deler av informasjonen som er tilgjengelig i et gitt tidspunkt (McLaughlin, Eva & Norman, 2014, s. 458). En hverdag for lærere er fylt med så mange inntrykk at det ville vært utmattende til å måtte ta stilling til alt. Derfor kan det ofte være hensiktsmessig å ta valg på bakgrunn av bare deler av en uoversiktlig helhet. Å gjøre valg på bakgrunn av heuristikker er ofte forbundet med det energibesparende, intuitive system 1. Bruken av heuristikk kan betegnes som mentale snarveier, eller tommelfingerregler som forenkler valg, væremåte og bedømminger, en nødvendigvis ikke er bevisst over.

Jerome Bruner (1957) hevdet at en kategoriserer det observerte raskt til større strukturerer, på bakgrunn av tidligere erfaringer og ervervede ferdigheter. Ved å se konturen av en person, stilken til et eple eller grenene til en gran, vil en kunne konkludere med at konturen av et objektet er en del av noe større og på bakgrunn av elementer en har erfart tidligere kan en anslå at stilken faktisk tilhører et eple. En ser biter av en helhet, og ut ifra biten kan man si noe om helheten. Ved å anvende en slik forståelse opp mot begrepet uro kan det tenkes at lærere ikke trenger lang tid på å vurdere en situasjon som ubehagelig. Konturen av urolig atferd kan være knyttet til opplevelsen av at klasserommet som faller litt utenfor lærerens kontroll. Lærere trenger nødvendigvis ikke å bearbeide alt som skjer i klasserommet for at denne følelsen blir aktivert. Det er mulig å se heuristikker i lys av en implisitt måte å organisere virkeligheten, ved å gruppere informasjon og trekke slutninger ut ifra få, men sentrale enheter.



Slutninger som Bruner (1957) presenterer gir et innblikk i hvordan menneskers tenkning er preget av automatikk, en automatikk som effektiviserer hverdagen. Selv om vurderinger av ulike situasjoner går raskt, trenger ikke vurderingene resultere i dårlige valg. Ut fra få enkelte observasjoner tenderer mennesker til å gjøre gode valg i komplekse situasjoner dersom de har gode erfaringer over lengre tid med lignende utfordringer (Gladwell, 2005).

Forskningstradisjonen ”The New Look movement of perception”, hvor blant annet arbeidet til Bruner (1957) er representert, anses som et av springbrettene inn i en forståelse av to ulike former for tenkning, presentert i neste underkapittel (Moors & De Houwer, 2007).

### **2.1.1 To systemer**

Skillet mellom det automatiske og det resonnerende er nødvendigvis intet nytt interessefelt i psykologien (Frankish & Evans, 2009). Freuds tekster om det ubevisste, som det irrasjonelle id holdt i tøylene av det rasjonelle ego har preget psykologer i et århundre (Bargh, 2014). Det ubevisste hos Freud, er som en ravende full sjøkaptein som forteller skrøner etter et par dråper for mye whisky (Vermule, 2015). Det ubevisste gjør seg synlig gjennom forsnakkelser, vitser, utfordrende eller elusive tanker, og på den måten er det ubevisste nødvendigvis ikke veldig ”ubevisst” av natur (Vermule, 2015). Sosialpsykologer er opptatt av en mer raffinert forståelse av det ubevisste, automatiske tendenser som preger våre valg, bedømminger og væremåte uten at de direkte er tilgjengelig for vår bevissthet (Bargh & Morsella, 2008).

De to ulike systemene for tenkning som Kahneman (2012) opererer med, gir en forklaring på hvordan mennesker prosesserer informasjon. I utgangspunktet var skillet mellom det automatiske og det resonnerende ansett som to atskilte operasjoner (Moors & De Houwer, 2007). System 1 er preget av det intuitive, ubevisste og automatiske, hvor system 2 fungerer som antagonist med resonnerende, bevisste og kalkulerende egenskaper. Forstår en heuristikk som en prosedyre som forenkler spørsmål ved å gi brukbare, men ofte ufullstendige svar (Kahneman, 2012, s. 109), vil det automatiske system 1 sitte igjen med mye av ansvaret for slutninger knyttet til, eksempelvis, sosiale bedømminger. Uleman og Moskowitz (1994) hevder at mennesker ofte trekker slutninger ubevisst på bakgrunn av hvordan de har kategorisert et annet menneske, enten det er i form av personlighet, kjønn eller stereotypiske trekk. Likevel er slike slutninger, dersom mennesker blir gjort oppmerksomme på egne feilslutninger, mulige å påvirke (Moors & De Houwer, 2007). Det

vil si at system 2 har evnen til å påvirke det automatiske system 1. Det kan fordre at en må se på vekselvirkningen mellom de to ulike systemene som noe gradvis, i stedet for noe absolutt og på den måten også svekke premisset om at mennesker kun har to måter for tenkning (Moors & De Houwer, 2007).

Ved å bruke heuristikk som rammeverk prøver denne oppgaven å rette søkelys på hvordan automatiske tendenser kan prege undervisningen til lærere. Uleman og Moskowitz (1994, s. 490) hevder at mennesker har begrenset med kognitiv kapasitet til å håndtere kompleksiteten i deres sosiale miljø, samtidig som de har et behov for å søke kontroll over egen sosial virkelighet, noe som gjør at mennesker kategoriserer andre mennesker regelmessig. Det kan tenkes at det er lettere for lærere å forstå adferd til elever ut fra hvordan de har oppført seg tidligere eller hvilke stereotypiske gruppe de tilhører, enn å adressere alle parametere som kan være gjeldende i et øyeblikk. Sammensurium av inntrykk med mange elever, forskjellige lyder, egen dagsform og begrenset oppmerksomhet kan gjøre det umulig å forstå verken en situasjon eller en elev fullt ut. Ettersom sanseapparatet vårt må prosessere enorme mengder informasjon hvert eneste sekund, kan det tenkes at lærere ofte tar i bruk mentale snarveier. Snarveier som kan være preget av stereotypier eller følgeslutninger. Som et springbrett ut i stereotypier og forventninger vil neste underkapittel handle om hvordan mennesker oppfatter omverdenen.

## **2.2 Persepsjon og bevissthet**

Hvert eneste sekund blir lærere bombardert med sanseintrykk, likevel er det ikke alt som rekker å nå inn i bevisstheten. Hvert sekund sender øynene alene 10.000.000 signaler til hjernen, antall stimuli så overveldende at den aktive bevisstheten heldigvis ikke adresserer alt samtidig (Wilson, 2002, s. 24). Et signal tilsvarer en bit og det antas at bevisstheten har kapasitet til å håndtere rundt 40 bit i løpet av et sekund (Nørretranders, 1999, s. 143). Selv om bare en brøkdel av det lærere observerer når bevisstheten, behandler hjernen informasjonen slik at lærere kan møte verden uten at alt de erfarer og eventuelle valg de gjør blir behandlet av bevisstheten (Wilson, 2002). I et klasserom vil det til en hver tid foregå aktivitet som læreren ikke trenger å ta stilling til, samtidig som de kan overse momenter som kunne vært viktig å oppfatte i timen. Tor Nørretranders (1999, s. 146) skriver i boken ”Merk verden” at ”bevisstheten er mye langsommere enn ditt indre mentale liv. Det skjer mer i hodet på deg enn du er bevisst om med mindre du stanser opp og tenker etter”. En viss

introspeksjon kan for lærere være viktig for å vurderer hva en har gått glipp av. Samtidig kan lærere være trygge på at selv om lærere ikke aktivt får med seg alt som skjer, kan det godt være at de forholder seg til det likevel.

Å ha kontroll over alt som skjer i et klasserom er en illusjon. Bevisstheten har klare begrensninger for hvor mye en kan prosessere i et gitt øyeblikk. Dersom en går hjem gjennom skogen, en mørk november natt, er det mulig å forstå bevisstheten som det som glimter av jord, røtter og gress som det lille lyset fra mobiltelefonen tillater en å se. Urolige momenter i et klasserom er på samme måte umulig å ha full oversikt over. Det en vil kunne observere en side av klasserommet kunne sees annerledes ut fra et annet utkikkspunkt. Maurice Merleau-Ponty referert av Dreyfus og Taylor (2015) bruker et maleri som et eksempel på hvordan mennesker automatisk søker mot det perfekte utkikkspunkt slik at en kan se maleriet i all sin prakt. Gjennom en abstrakt forståelse av søken etter klarhet kan negative stereotyper til elever tolkes som et mislykket forsøk på å finne det perfekte utkikkspunkt. Det kan tenkes at noen ganger forhindrer læreres stereotyper evnen til å se nyansene i elevene sine, bildet vil kunne bli misforstått.

## 2.3 Stereotyper

Stereotyper kan forstås som dypt menneskelige mekanismer som gjør det lettere å håndtere en kompleks verden (Stephan, 1999). Ved å kategorisere mennesker ut ifra væremåte, etnisitet, yrke eller utseende kan en lettere anta hva slags atferd ulike mennesker vil ha. Historisk sett kan stereotyper ha fungert som en nødvendig strategi for å tilpasse seg en potensiell farlig verden preget av uvisshet (Bargh, 1999). Raske bedømmelser kan derfor sees på som svært hensiktsmessige ettersom veldig mange av de menneskene en møter i løpet av en dag kommer man nødvendigvis ikke til å bli kjent med (Bargh, 2014). Likevel vil en overføring av en slik tenkning i klasserommet hvor elever bør sees på som individer, med lovpålagt rett om tilpasset opplæring, jf. § 1.1 i opplæringsloven (1998), være lite hendig. Ettersom mennesker har en tendens til å kategorisere andre mennesker for å oppleve en form for kontroll over en kompleks sosial virkelighet (Uleman & Moskowitz, 1994), kan det tenkes at lærere har lett for å forvente atferd ut fra hva slags kategori lærere har plassert eleven i. Kategorier som smart, lat, begavet eller aggressiv er alene ikke nok til å definere en elev. Dersom lærere skulle forholde seg til elevene kun ut fra kategori, kan det tenkes at lærere vil komme både til å misforstå eleven, men også til å kunne ta uhenksomme valg.

Stereotypier og fordommer oppstår ikke i et vakuum, men er lært i en sosial kontekst (Stephan, 1999). Hvordan vi vanligvis ser andre mennesker kan prege hvordan vi ser fremmede. Eksempelvis kan et møte med en person med tatoveringer og piercinger vekke andre følelser enn et møte med en ung blond jente. Ut ifra få observasjoner kategoriserer en ulike trekk hos en person inn i en større samlegruppe og på bakgrunn av kategoriseringen antar en at fellestrekk for den gitte gruppen også har gyldighet for den observerte (Stephan, 1999). Dersom den unge blonde jenten har på seg et par hvite bukser, en nett sølvfarget boblejakke, med en iPhone i hånden kan en anta at personen har full oversikt over sosial medier, hvorvidt denne personen kan snekre sammen en fuglekasse uten bruksanvisning er derimot noe mer uklart. Dersom en aldri har sett jenter snekre fuglekasser, men til stadig ser unge jenter taste på telefoner vil det danne en stereotypi, en mental snarvei. Ved første øyekast kan en ikke vite dette for sikkert, likevel vil en automatisk, noen ganger bevisst, assosiere den observerte personen ut ifra stereotypiske trekk som tilhører en større gruppe (Dijksterhuis, et al., 2007). En kan ikke være sikker på hvorvidt den unge blonde jenten kan snekre en fuglekasse, likevel har det automatiske system 1 lett for å gjøre slutninger på bakgrunn av tidligere erfarte hendelser (Kahneman, 2012).

### **2.3.1 Forandre stereotypier**

Mye tyder på at stereotypier er dypt menneskelige mekanismer som det kan være vanskelig å kvitte seg med (Stephan, 1999). Ettersom stereotypier kan aktiveres utenfor bevisstheten, vil en stor utfordring være å håndtere dem på en god måte (Bargh, 1999). Dersom lærere er preget av stereotypier i oppfattelsen av en elev vil et viktig spørsmål være hvorvidt det er mulig å forandre oppfatningen dersom den er av negativ art. Mennesker har lett for å tviholde på sin egen oppfatning av en person, selv om man observerer noe som bryter med forventningen til personen (Hemsley & Marmurek, 1982). Dette er problematisk dersom lærere innehar negative stereotypier til sine elever, uten å evne å anerkjenne positive forandringer.

Det kan være vanskelig å forandre stereotypiske nettverk, men en god løsning være å fokusere på å danne overlappende positive stereotypier (Stephan, 1999; Wilson, 2002). For å forandre automatiske tendenser, som stereotypier, anbefaler Wilson (2002) gjennom handling

å skape nye narrative historier om en selv. Forfatteren hevder at det er lettere å forandre en persons handlinger, ettersom det er vanskelig å komme i kontakt med egen underbevissthet (Wilson, 2002). Ved å forsøke å gjøre positivt, kan en sakte, men sikkert skape vaner som resulterer i positive stereotypier. Gjentatt eksponering av opplevelser som motstrider negative stereotypier kan skape nye stereotypier. Premisset hviler på antagelsen om at mennesker til en hver tid kommer til å inneha stereotypier ovenfor andre mennesker, selv om en eventuelt skaper overgeneraliserte positiv stereotypier antas det som bedre en negative (Stephan, 1999). For lærere kan en måte å etterstrebe de positive stereotypiene være å fokusere på å danne gode relasjoner til elevene, hvor en søker å finne deres positive sider.

## 2.4 Inferens

Begrepet inferens kan forstås som en følgeslutning (Sverdrup, Sandvei & Fossetøl, 1985). I undervisningssammenheng kan begrepet inferens oversettes til en forventning.

Lærere i ungdomsskolen tilbringer mye tid med elevene sine både i timene og utenfor klasserommet, og både bevisst og ubevisst kan de komme til å skape forventninger til elevene de underviser. Hos mennesker en tilbringer mye tid med vil en automatisk komme til å forvente hvordan ulike personer agerer på bakgrunn av hvordan de har oppført seg tidligere (Bargh, 2014). For lærere kan det tenkes at elever som har vist seg å være urolig tidligere kan forventes å være urolige i fremtiden.

I møte med en fremmed vil en automatisk danne seg et inntrykk av personen ut fra lett synlige observasjoner (Bargh, 2014). Det kan tenkes at det samme skjer når lærere møter elever for første gang. Ut fra kjønnet til eleven, hårfargen og klær vil lærere ubevisst kunne koble enkle observasjoner til relevante stereotypiske grupper som ofte ubevisst vil prege inntrykket en har av eleven (Bargh, 2014). Stereotypiske antagelser kan med andre ord opptre utenfor læreres umiddelbare bevissthet, men likevel prege hvordan lærere ubevisst opplever en elev (Stephan, 1999). Disse overfladiske vurderinger vil skape forventninger om hvordan eleven kommer til å oppføre seg i ulike situasjoner (Bargh, 2014). Antagelsene om hvordan en elev er ut fra tidlige observasjoner kan vise seg å ikke være gjeldende og forandre seg over tid. Likevel hevder psykologen John A. Bargh (2014) at ettersom slike tendenser tilhører underbevisstheten er det en stor utfordring å overstyre inntrykk en har ervervet tidlig.

Avsnittet over omhandlet fysiske trekk, men mennesker har også en tendens til å kategorisere mennesker ut fra hva slags egenskaper ulike mennesker oppleves å inneha (Dijksterhuis, et al., 2007). Hvorvidt mennesker man møter er aggressive eller smarte vil nødvendigvis ikke være direkte observerbart, men opplevelsen vil skapes ut fra hvordan ulike mennesker oppfører seg i en sosial omgivelse (Dijksterhuis, et al., 2007, s. 77). Lærere kan derfor ved første møte komme til å definere ubevisst elever som eksempelvis smarte, late eller aggressive.

### **2.4.1 Implikasjoner av forventninger til elever**

Hva slags inntrykk lærere har av elevene sine kan ha innvirkning for elevers utvikling. Den kanskje mest kjente studien omkring effekten av læreres forventning er Rosenthal-Jacobson studien fra 1968, også omtalt som pygmalioneffekten (Rubovits & Maehr, 1971). Rosenthal og Jacobsen (1968) kom fram til at dersom lærere fikk vite at elevene var faglig sterke resulterte dette i en signifikant økning av IQ hos elevene, kontra elever hvor de ikke hatt fått samme informasjon. I ettertid har det vist seg vanskelig å reprodusere en økning på lik linje som Rosenthal og Jacobson rapporterte, likevel har studien hatt stor betydning for pedagogisk forskning (Wineburg, 1987). Læreres forventning til elever har en innvirkning på hvordan interaksjonen mellom lærere og elev er, i form av blant annet faglige utfordringer og mengden ros, likevel er ikke effekten like stor som forespeilet av Rosenthal og Jacobson (Rubovits & Maehr, 1971). Effekten av positive forventninger til elever er trolig også størst hos yngre elever (Jussim, 2012). I hvilken grad læreres forventninger til elever både bevisste og ubevisste har betydning for elevers utvikling på ungdomsskolen er vanskelig å fastslå. Det er ingen grunn til å overdrive effekten av forventningene, likevel fremstår som det er et tankekors dersom en automatisk skaper forventninger til unge ut fra mer stereotypiske, ytre observerbare trekk.

## **2.5 Uro**

Uro er et komplekst fenomen som kan forstås fra forskjellige synsvinkler. For elever kan uro omhandle alt fra hvisking hos sidemannen til høylytt kranling på den andre enden av klasserommet. Hvorvidt en elev oppfatter ulike hendelser i klasserommet som uro vil variere fra person til person. Elevundersøkelsen med tema: mobbing, krenkelser og arbeidsro for skoleåret 2014/2015 viser at 64,2% av elever, i norsk skole, er helt enig eller litt enig at det er god arbeidsro i timen, mot 13,8 % som svarer helt uenig eller litt uenig (Wendelborg, 2015, s.

31). Undersøkelsen som PISA førte i 2012, nevnt innledningsvis i oppgaven, nyanserer hyppigheten av uro i skolen ved å snu spørsmålet ved å spørre hvor ofte det er bråk og uro i mattetimene hvor 29 % av elevene svarte at i "alle" eller "de fleste" av timene er det bråk og uro (Kjærnsli & Olsen 2013; Utdanningsdirektoratet 2012). I de to respektive undersøkelsene er spørsmålsformuleringen forskjellig, men spriket i resultatene tyder på at uro på ingen måte er et entydig begrep. Dersom uro er antagonist til arbeidsro er forholdet ikke binært, det er flytende overganger som kan forstås på forskjellige måter avhengig av hvilken situasjonen en er i og hvem som tolker den.

Den samme uroen som elever kjenner på i et klasserom, kan lærere også bli anfektet av. For lærere er egenskapen til å holde ro i et klasserom en viktig, men også svært utfordrende ferdighet lærere må erverve seg (Evertson & Weinstein, 2006). Lærere, i motsetning til elevene, har et mandat om å legge til rette for et godt arbeidsmiljø slik at elevene får utviklet seg. I paragraf 9a i opplæringsloven (1998) står det skrevet at: "Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (opplæringslova, 1998). Et klasserom preget av mye uro utfordrer denne retten til elevene og i møte med uro som fenomen er lærere pliktig å adressere uro i klasserommet.

### **2.5.1 Hva slags elevatferd oppleves som urolig for lærere?**

Hva slags atferd lærere oppleves som ødeleggende for undervisningen vil variere fra lærer til lærer. Kevin Wheldall og Frank Merrett (1988) skrev en artikkel i 1988 hvor de undersøkte hva slags type atferd lærere i grunnskolen fant mest brysomt for lærere. Utvalget i studien var på 57 lærere i grunnskolen, hvor de ble spurt om å oppgi hvilken atferd som var mest hyppig og mest forstyrrende. Atferden som ble rangert ble kategorisert i følgende kategorier: Spising, unødvendig bråk, ulydighet, prate uten å ha ordet, treghet i arbeidet, mangel på punktlighet, hinder andre elevers arbeid, fysisk aggresjon, mangel på ryddighet eller å gå i fra stolen i undervisningen. Både i frekvens og hvor forstyrrende lærere opplevde atferden viste resultatene at å prate uten å ha ordet og å distrahere andre elever opplevdes som mest brysomt for lærere. Det er ikke mulig å generalisere ut fra et så lite datasett, men tendensene kan likevel gi en indikasjon på hvilke utfordringer lærere trenger å være forberedt på. Denne oppgaven fokuseres rundt en mer flytende tilnærming til uro, hvor hva slags type atferd som blir oppfattet som uro nødvendigvis ikke er så viktig, men hva uro gjør med lærere er i fokus.

Det er et mangfold av atferd som kan defineres som urolige, men kanskje er refleksjoner rundt hva uro gjør med lærere vel så viktig som hvordan en møter hver enkelt type atferd.

### **2.5.2 Uro eller problematferd?**

En måte å forstå uro kan for noen lærere være knyttet til å kjenne igjen og forstå elevens problematferd. Pedagogikkforskerne Mari-Anne Sørli og Thomas Nordahl kategoriserte på slutten av 1990-tallet problematferd inn i fire hovedkategorier: Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012, s. 36). Felles for de ulike kategoriene er at problematferden er knyttet til elevatferd. Et ensidig fokus på uro, definert som elevens atferdsproblemer, risikerer en å glemme læreres rolle i uroen, deres forventninger til elevene og respektive tolkninger som kan være feilaktige. For å utdype dette nærmere kan en se på den første kategorien.

### **2.5.3 Lærings- og undervisningshemmende problematferd**

Lærings- og undervisningshemmende problematferd blir definert som atferd hvor elever kan drømme seg bort, bli lett distraheret, forstyrre andre elever eller lage bråk og uro (Nordahl, et al., 2012). Denne formen for problematferd er den mest hyppige varianten og er nødvendigvis ikke problematisk, så fremt skolehverdagen ikke er preget av mange slike hendelser. Likevel utfordrer slik atferd lærere ved å rette fokus mot noe annet enn undervisningen, klassen kan gli vekk fra dem. Avveiningen av hvorvidt lærere trenger å adressere uroen vil nødvendigvis være en skjønnsmessige vurdering. Å forstyrre sidemanne litt eller å ha vansker med å sitte i ro kan ikke sees på som store problemer i skolen, derimot følelsen av å miste kontrollen over en klasse kan derimot for lærere være av mer alvorlig grad. Det er spesielt i situasjoner hvor en mangler kontroll at risikerer at ens implisitte stereotypier og fordommer kan prege de valgene en tar (Payne, Jacoby & Lambert, 2005). I uoversiktlige situasjoner hvor en er nødt til å ta valg kan det tenkes at kontekstuelle faktorer som dynamikk med medelever, elevens dagslykke eller lærerens egen rolle i oppfattelsen av uro ikke når bevisstheten. Uroen kan bli oppfattet ensformig ut ifra en forståelse knyttet kun til en elevs ”problematferd”.

Skillet mellom uro og problematferd kan være vanskelig å definere og for lærere kan forståelsen av problematferd og uro være nært beslektet. Uro kan sees på et samlebegrep for



atferd som gjør det vanskelig for læreren å lære fra seg (Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014). Kjennetegnene for lærings- og undervisningshemmende atferd passer alle inn i begrepet uro, selv om uro er et mer flyktig begrep er det kanskje mer nøytralt. Dersom uro blir definert som problematferd hos elever, kan det tenkes at lærere distanseres noe fra likningen.

#### **2.5.4 Hvorfor ro?**

I motsetning til læringsmiljøet på 1950-tallet, kan dagens undervisningshverdag sees i lys av en mer dynamisk tilnærming, hvor store deler av undervisningen er preget av samspill mellom både lærer og elev, og elever seg i mellom (Egelund, Jensen & Sigsgaard, 2006). Dersom dagens undervisning krever stor grad av elevdeltakelse vil det nødvendigvis være en del lyd og bevegelse i det moderne klasserom. En kan derfor spørre seg hvorvidt fravær av uro bør være et ideal i klasserommet? Egelund m. fl. (2006) hevder at dersom det skal skje en læring, vil det være nødvendig for elever å ha muligheter til å fordype seg i læringsprosessen (s. 14). Læringsprosessene kan variere fra stillelesing til diskusjoner med hele klassen. Hvorvidt klasserommet oppleves urolig for lærere trenger nødvendigvis ikke å være knyttet til støy, men hvorvidt elevene har mulighet til å være delaktige i undervisningen. Hvis læringsaktivitetene styrer hva slags atferd som tillates kan det tenkes at det er vanskelig å definere et klart skille mellom hva som er læringsrelevant støy kontra atferd som ansees som problematisk for elevenes utsikter til å lære.

#### **2.5.5 Et normativt perspektiv på uro**

Uro kan også forstås som noe normativt, ettersom det er nært knyttet til læreres vurdering av hva som er forventet atferd i et klasserom (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Hvorvidt en atferd oppleves som avvikende vil kunne variere fra lærer til lærer, men også fra sted til sted. I klasserommet kan en norm forstås som et vern for de verdier som stort sett er godtatt av fellesskapet (Seljelid, 1992). Visse former for atferd vil lettere aksepteres som avvikende avhengig av atferdens alvorlighet. Fysisk vold vil oppleves mer avvikende enn prating med sidemannen. Dersom en type atferd er uønsket av læreren vil en endring kunne være avhengig av at læreren oppnår en felles forståelse med sine elever om hvorfor atferden ikke er hensiktsmessig i klasserommet. ”Normenes atferdsregulerende funksjon er med andre ord avhengig av normenes kilde og normsenderens kraft” (Aasen, et al., 2002, s. 52).

I denne oppgaven brukes uro som et paraplybegrep for ulike typer adferd og klasseromsdynamikk som oppleves utfordrende for lærere. Likevel kan det noen ganger være vanskelig å helt tolke hvorfor elever oppfører seg urolig. Det tas opp i neste underkapittel

### **2.5.6 Uvissheten og det relasjonelle uro**

Dersom elever blir oppfattet som urolige, kan det være vanskelig å vite akkurat hvorfor eleven oppfører seg vanskelig ovenfor læreren. Elever kommer i alle mulige forskjellige fasonger, med unike egenskaper, ulik bakgrunn og egne preferanser. Likevel vil det ikke være slik at dersom en elev bråker, er det gitt at dette er en urolig elev. Bakgrunnen til en urolig atferd kan ofte skyldes elementer utenfor elevens indre. Fritz Redl (1975) retter søkelys mot ulike årsaksforklaringer til hvorfor elever kan finne på å forstyrre undervisningen. Det kan omhandle alt fra kjedsomhet, mangel på hjelp i timen, en misforståelse av lærerens intensjoner til en fortsettelse av hendelser utenfor klasserommet (Redl, 1975). Mennesker har en tendens for å kategorisere observert adferd, automatisk inn til personlighetstrekk (Uleman & Moskowitz, 1994; Dijksterhuis, et al., 2007). En lærer som ser en elev som bråker, vil derfor kunne komme til fare for å stemple eleven som en urolig person. Dersom en forstyrrende atferd er et resultat av mangel på hjelp eller for vanskelige oppgaver, vil en kategorisering av eleven som urolig kunne hindre læreren til å rette fokus mot egen undervisningskvalitet.

”Hun sitter alltid å plager sidemannen”, ”han skal alltid lage ugagn”. Dersom uro blir redusert til fenomener som er underlagte faste egenskaper hos eleven risikerer en å skape forventninger til elever som nødvendigvis ikke er gjeldende i fremtiden eller i andre settinger. Filosofen Wittgenstein mente at vi forstår verden ut ifra kjente rammeverk og det er ikke før vi blir presentert et nytt rammeverk at vi kan forstå at virkelighetsoppfatningen vår muligens var feil, eller at den kan endres (Dreyfus & Taylor, 2015). Dersom en tar for gitt at en type atferd hos elever blir definert som urolige, eller hemmende for undervisning kan det værere at atferden ikke oppfattes slik i en annen kontekst. Eleven har nødvendigvis ikke et problem, men viser uro i en gitt situasjon. ”Atferdsproblematikk i skolen er sosialt definerte, og dermed ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer” (Ogden, 2001, s. 15. Dersom lærere opplever en elev som urolig kan det være viktig å se atferden i lys av det rammeverket en er en del av, men også at rammeverket kan forandre seg. Dette kan gi rom for forbedring og hindre at lærere blir sittende fast i forventninger til elever.

”Pyrrhonisk skeptisisme” er en filosofisk retning som rettet fokus mot hvorvidt en kan hevde å vite noe med absolutt sikkerhet (Dreyfus & Taylor, 2015). Følger man denne tankeretningen må en stille seg spørsmålet hvorvidt uro er noe som kan forstås fullt ut og? Kan man med sikkerhet vite akkurat hva opphavet, bakgrunnen eller naturen av en urolighet? For Pyrrhoniske filosofer er målet med vår eksistens å oppnå sinnsro, men for å erverve dette må en forkaste ideen om absolutte sannheter (Dreyfus og Taylor, 2015, s. 6). Ettersom opplevelsen av uro kan være forskjellig fra lærer til lærer, det som noen lærere oppfatter som uro kan andre tenke er konstruktiv arbeidsmyldring, kan det være problematisk å kunne objektivt definere uro som et statisk fenomen. Ettersom en ikke kan være sikker på hvorvidt en situasjon er objektivt observerbar, argumenterer filosofen for å møte og takle situasjoner slik den presenterer seg for en (Dreyfus og Taylor, 2015, s. 6). Vesensforskjellen ligger i muligheten for andre årsaksforklaringer enn det som er direkte observerbar. For lærere kan dette bety en draging mot en mer undrende tilnærming til uro i skolen, ved å akseptere alternative årsaksforklaringer.

Virkeligheten kan oppleves forskjellig fra person til person. Uro kan derfor sees på som et fenomen som oppstår i møte med lærere. Uro i skolen kan utfordre følelsen av kontroll i klasserommet og kanskje er fraværet av kontroll en viktig faktor i hvorfor noen har lett for å gjøre valg som en i etterkant kan angre på. Pedagogikkprofessor Loraine Corrie (2002) anbefaler lærere å kartlegge hvordan problematferd påvirker dem og deres rolle i uroen. Ved å stille spørsmål om hvorvidt en type atferd; forstyrrer læreres undervisning, irriterer læreren eller forstyrrer andre elever, åpner en opp for selvrefleksjon for å bedre kunne takle lærerrollen som både faglig ansvarlig, men også som sosial veileder (Corrie, 2002, s. 7). Ved å gå bort i fra en rigid forståelse av uro som noe isolert i elevene, får uro en mer pragmatisk og relasjonell betydning.

## **2.6 God relasjon**

Kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev kan ha stor innvirkning på både uro i klasserommet, men også for faglig utvikling (Nordahl, et al., 2012). En undersøkelse utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gikk gjennom 70 undersøkelser i tidsperioden 1998-2007, og kom frem til at den viktigste egenskapen hos lærere er evnen til å danne gode relasjoner (Nordenbo, et al., 2008). Det understreker viktigheten av en god

relasjon mellom lærer og elev. Omfanget eller problemstilling til denne oppgaven tillater ikke et dypdykk inn i relasjonsbygging, likevel vil den ta opp noen momenter som kan være viktig for oppgavens helhet.

Dersom lærere misforstår en situasjon kan det tenkes at de valg de tar kan virke negativt inn på relasjonen mellom lærer og elev, likevel kan en urolig situasjon også brukes som et redskap for å forbedre relasjoner. Magnar Ødegård (2014) beskriver i en artikkel om uro i skolen hvordan lærer og elev kan anses som gjensidige påvirkere av hverandre. Uro er nødvendigvis ikke noe som tilhører den enkelte elev, men et kollektivt anliggende mellom lærer og elev. I artikkelen for Norsk Pedagogisk Tidsskrift skriver Ødegård (2014) om sammenbruddet i en time, hvor uroen har eskalert, som et redskap for å forbedre egen praksis. Dersom lærere intuitivt møter uro med de erfaringer og reaksjonsmønstre som er automatisert hos lærere vil en konflikt være en mulighet for introspeksjon og forbedring. Lærere som evner å anerkjenne egne feil kan, i møte med elever, komme nærmere hverandre ved å prøve få elevene til å forstå hvorfor læreren håndterte situasjonen som de gjorde, samtidig som eleven kan oppleve å blitt tatt alvorlig ved at læreren innrømmer feil

Det er et klart maktskille mellom lærer og elev, som i utgangspunktet kan føre til at lærer har en opplevelse av tilhørighet i to forskjellige grupper. Mennesker har en tendens til å se individuelle egenskaper hos andre mennesker som ansees som lik dem selv, mens mennesker som defineres som annerledes har lettere for å bli forstått ut fra mer overordnede stereotypiske trekk (Stephan, 1999). En god venn kan med andre ord bli omtalt som vennlig og morsom, mens en fremmed advokat kan bli oppfattet som grisk og uærlig ut fra advokaters stereotypiske trekk. Videre hevder Stephan (1999) at mennesker som defineres som annerledes en vil kunne oppleves mer forskjellig enn hva realiteten tilsier, samtidig som opplevelse av tilhørighet vil gjøre at mennesker definerer seg likere enn de faktisk er. En god relasjon kan føre til en opplevelse av felles tilhørighet. For elever kan en opplevelse av at de er sammen med læreren om egen utvikling være mer motiverende, enn dersom de oppfatter læreren som en motpart.

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for ulike metodiske refleksjoner og valg som har kommet opp i løpet av forskningsprosessen. Gjennom forskningsarbeid prøver forskere å formidle noe de ”vet” og som dermed også kan oppfattes som en sannhet, metode kan derfor sees på som spesielt viktig for å sikre holdbarheten i de påstander forskere kommer med (Kvernbekk, 2002, s. 19). Som forsker er jeg inneforstått med at jeg ikke er et nøytralt instrument som tolker datamaterialet. Kirsti Malterud (2011) beskriver det fint når hun skriver: ”Spørsmålet er derfor ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan” (Malterud, 2011, s. 37). Intervjuene med de tre informantene Frode, Mikkel og Emilie er utgangspunktet for tolkning, i lys av presentert teori. Ettersom jeg både har valgt forskningsmetodisk tilnærming, teorigrunnlag, har utført og tolket intervjuene vil jeg i dette kapitlet prøve å etterstrebe en gjennomsiktighet så leseren lettere kan forstå hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har sett de som hensiktsmessige.

I dette kapitlet drøfter jeg valg knyttet til metode, forskerrollen og førforståelse, intervjuet, databehandling, etiske retningslinjer, og avslutningsvis om validitet og reliabilitet. Ettersom noen av disse begrepene stammer fra den kvantitative forskningstradisjonen, kreves det en liten tilpassing for denne kvalitative undersøkelsen.

### 3.1 Metodevalg

Heuristikk perspektiver på misforståelser av uro kan fordre forskjellige vitenskapsteoretiske tilnærminger. En tidlig hypotese i arbeidet med denne oppgaven var at teorigrunnet, i form av heuristikk, kunne ses på som et bakteppe for hvorfor lærere lett kan misforstå urolige situasjoner. Ved å ha en deduktiv tilnærming til et forskningsspørsmål søker en å utprøve kjent teori, teori som i seg selv kan være falsifiserbar (Kvernbekk, 2002). På den andre siden fokuserer oppgaven på hvordan uro oppfattes av lærere. Gjennom et kvalitativt intervju flytter denne oppgaven fokuset fra hvordan ”alle ” lærere har det, mot opplevelsen hos enkeltlærere knyttet til fenomenet uro. Uttalelsene fra informantene i denne studien er med på å forme studien. En induktiv tilnærming legger opp til at forskerens erfaringer, opplevelse og førforståelse er med på å skape mening i det datamaterialet som er blitt samlet inn (Postholm, 2010). Det vil likevel ofte være en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming i denne

oppgaven. Blandingen mellom deduktiv og induktiv blir ofte kalt en abduktiv tilnærming og vil for denne oppgaven være et hensiktsmessig utgangspunkt. Jeg søker å undersøke hvordan lærere opplever å misforstå urolige situasjoner ut fra et heuristisk rammeverk, som kan sees på som en deduktiv oppgave. Likevel så står lærerens hverdag og opplevelse i fokus som induktivt vil styre oppgaven. Jeg ser det som fordelaktig at det er en viss vekselvirkning mellom det induktive og det deduktive i denne undersøkelsen, som belyses nærmere i kapitlet om den hermeneutiske sirkelen.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Uro er et flyktig begrep som forskjellige lærere kan ha ulik forståelse av. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer kan en prøve å beskrive virkeligheten til lærere og hvordan uro påvirker deres hverdag (Gall, Gall & Borg, 2007). Med denne oppgaven er jeg ikke ute etter å kartlegge uros prevalens, hyppighet eller hva slags atferd som defineres som urolig. Forskningsprosjektet retter heller fokus på hvordan uro kan forstås av lærere og hvordan urolige situasjoner kan føre til at lærere tar valg som kan være uhensiktsmessige. Det intuitive og automatiske i læreryrket kan være av en enorm ressurs for lærere, for å effektivt kunne håndtere et dynamisk klasserom. Likevel kan det tenkes at det ikke alltid er hensiktsmessig å følge magefølelsen, noe jeg med denne oppgave retter søkelys mot.

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). I motsetning til kvantitative undersøkelser, hvor en prøver å beskrive en objektiv virkelighet, vil en med en kvalitativ tilnærming forsøke å tilnærme seg hvordan ulike fenomener oppleves i de settingene fenomenene oppleves eller observeres (Gall et. al., 2007). Ved å intervjuer lærere kan en komme nærmere opplevelsen av fenomenet uro og hvordan det kan forstås eller misforstås. I denne oppgaven vil det nødvendigvis ikke bli beskrevet hva slags uro som preger klasserommene til ungdomsskolelærere, men hvordan det oppleves.

Opplevelsesdimensjonen er et sentralt begrep i kvalitative tilnærminger og er derfor et egnet utgangspunkt for denne oppgaven (Dalen, 2011). Det vil likevel være andre metodiske tilnærminger som kunne være hensiktsmessige i arbeid med en slik problemstilling. Dette vil bli drøftet i underkapittelet 3.4.1.

### **3.2.1 Positivism og interpretivisme**

Samfunnsforskning har vært et offer for vitenskapsteoretiske diskurser om hva slags type forskning som bør være gjeldende. Interpretivisme, som fokuserer på fortolkning, har vært en vitenskapsteoretisk retning som har fungert som motpol til positivismen, som retter fokus mot kausale årsaksforklaringer (Geertz, 1973). Geertz (1973) hevder at samfunnsforskning i første omgang bør se på hvordan mennesker som er i kontakt med et fenomen opplever det. I møte med andre menneskers opplevelse av en virkelighet, vil det alltid være en grad av fortolkning. Hvorvidt en kan stadfeste noe med sikkerhet blir derfor en utfordring i interpretivistiske tilnærminger. Sosiologen Zygmunt Bauman (2001) beskriver i boken ”Flytende modernitet”, at i et samfunn i stadig utvikling strever mennesker etter å finne noe å forankre seg selv i. Hvorfor positivistiske tilnærminger kan virke som et ideal å etterstrebe virker derfor logisk, ettersom mennesker har en tendens til å søke stabilitet. Men hvordan kan en anta at det finnes en objektiv kausal virkelighet dersom virkeligheten er i stadig forandring? Interpretivistiske tilnærminger til forskning flytter derfor fokuset fra det generelle til det kontekstuelle. Ved å gå bort fra ”rådende” kunnskap søker en å forstå virkeligheten ut fra hvordan ulike fenomener oppleves (Moustakas, 1994).

Eventuell kunnskap som erverves om fenomenet uro vil være et resultat av hvordan informantene tolker seg selv i deres omgivelse som igjen blir undersøkt og tolket av meg som forsker. For å få tak i det spesielle i hvordan akkurat informantene i denne undersøkelsen forholder seg til misforståelser uro, må en nødvendigvis også akseptere at deres hverdag nødvendigvis ikke samsvarer med majoriteten av lærere, men likevel kan være et ledd for andre forskere og lærere i å få en bredere forståelse av uro i skolen. Inspirert av en interpretivistisk tilnærming vil det fenomenologiske aspektet være et interessant perspektiv. Ettersom jeg er ute etter å forstå hvordan lærere forholder seg til fenomenet uro, bruker jeg fenomenologi som et metodisk utgangspunkt.

### **3.2.2 Fenomenologi**

Fenomenologiske studier undersøker hvordan verden viser seg til individer når de legger til side rådende kunnskap om et fenomen og retter søkelys på hvordan det oppleves for dem (Gall et. al., 2007, s. 495). En fenomenologisk tilnærming kan sees på som et gunstig utgangspunkt for å undersøke fenomenet uro. Dersom en nærmer seg uro som et relasjonelt fenomen som må forstås ut fra konteksten den viser seg i, vil erfaringene av uro kunne være

en plattform for å etablere forståelse for hva fenomenet kan gjøre med lærere og hvilke valg de tar i urolige situasjoner.

Fenomenologiske studier fordrer visse epistemologiske betraktninger rundt hvorvidt den kunnskap som erverves seg kan anses som ”sann”, ettersom forskeren undersøker bare noen få. Uro kan forstås forskjellig ulikt, avhengig av hvilken kontekst den oppstår i eller hvem som tolker uroen (Nordahl, et al., 2012). Det kan derfor sees som vanskelig å definere eksplisitt hva uro er. Filosofen Husserl mente, i tråd med Descartes, at en forstår omverdenen både ut fra hva som er utenfor en selv, men også gjennom indre representasjoner av det en observerer (Moustakas, 1994). ”Et objekts virkelighet er derfor alltid uløselig knyttet til menneskets bevissthet om dette objektet” (Postholm, 2011, s. 42). Uro som fenomen kan og bør derfor forstås ut i fra hvordan fenomenet oppleves for de som observerer det.

### **3.3 Førforståelse og forskerrollen**

Uro har vært et sentralt tema i masterstudiet spesialpedagogikk, fordypning i psykososiale vansker på universitetet i Oslo. Gjennom forelesninger og diskusjoner med medstudenter har jeg antagelser og egen førforståelse for hvordan uro kan forstås. Både under intervjuet og i analysen av datamaterialet kan min egen førforståelse prege hvilke spørsmål jeg stiller og hvordan jeg tolket svarene. Som forsker prøver en å forstå et ”objekt”, i denne oppgaven uro som fenomen, men det kan være vanskelig å distansere seg i tolkningsprosessen. I følge Kalleberg (1996) vil førforståelsen til forskeren prege tolkningen av et fenomen, samtidig vil arbeid med fenomenet også bidra til å forandre den opprinnelige forståelsen (s. 35).

Som lærer opplevde jeg det som utfordrende å forstå roten i urolige situasjoner og jeg følte ofte jeg gjorde valg som var uhensiktsmessige. På bakgrunn av en del valg jeg tok i egen undervisning har jeg reflektert rundt hvorvidt noen av valgene var preget av heuristikker og stereotypier. Jeg sitter igjen med en antagelse om at mange av mine valg var preget av heuristiske skjevheter, og begynte derfor å undre over hvordan andre lærere opplevde urolige situasjoner og hvordan de håndterte lignende situasjoner. En av mine hypoteser og et utgangspunkt for denne oppgaven er antagelsen at andre lærere også kjenner på følelsen av å gjøre uhensiktsmessige valg i urolige situasjoner på bakgrunn av heuristiske skjevheter. Kanskje gjennom å undersøke andre læreres erfaringer kan en nærme seg uro i skolen mer fordelaktig. Jeg har et ønske om at også andre lærere vil kjenne seg igjen liknende følelser i



urolige situasjoner, og at undersøkelsen kan bidra til å utvide deres forståelse av dem selv i møte med uro i skolen.

Min førforståelse kan være med på å prege intervjuet og oppgaven som helhet, det er derfor viktig å skille mellom min førforståelse slik at opplevelsene og uttalelsene til informantene kan stå for seg selv. Monica Dalen (2001) skriver at: ”Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelse og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Valg av teori er nødvendigvis ikke tilfeldig og kan fremstå som et vindu inn i min forståelse både av fenomenet uro og heuristikk. Informantene sine uttalelser har på noen områder, spesielt knyttet til relasjon, vært et resultat av en mer induktiv tilnærming, likevel er min forståelse nært knyttet opp til mitt arbeid med teorkapittelet. Spørsmålene som stilles vil være preget av mitt forarbeid og gjennom samtaler med veileder. I tråd med en fenomenologisk tilnærming var det likevel viktig for meg å la informantene styre samtalen, ved å plukke opp interessante vinklinger i deres uttalelser og søke å utdype deres utsagn med oppfølgende spørsmål. I kapittel 4 om presentasjonen av funnene var det også viktig at uttalelsene stod for seg selv og transkribert nøyaktig, slik at det ikke er noen tvil om hvordan informantene beskrev sin opplevelse. Jeg prøvde å ikke kutte uttalelsene til informantene, og etterstrebet heller at utsagnene var for lange enn for korte for å ikke ta uttalelsene deres ut av kontekst (Malterud, 2011).

### **3.3.1 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen**

I denne studien har jeg både formulert spørsmålene, utført intervjuene og tolket utsagnene til lærerne for å finne mening i deres beretninger. Ifølge Gadamer's hermeneutikk står ikke en mening alene, men ” mening er alltid mening for noen” (Fay, 1996, s. 142. Egen oversettelse). Meningen til informantene kan ikke sees på som et statisk fenomen, ettersom andre kan tolke utsagnet til informantene annerledes enn meg. Dersom en skal se på en ytring vil fortolkerens tolkning av ytringen prege forståelsen av hva meningen i uttalelsen er. Meningen i utsagnet blir et resultat av en subjekt til subjekt relasjon mellom fortolkeren og aktøren (Fay, 1996). Ytringene til informantene må sees i kontekst av deres hverdag og tidligere opplevelser. Ettersom informantene er kontaktlærere i ungdomsskolen vil ytringene nødvendigvis ha en litt annen betydning enn om de hadde vært innkallingsvikarer med tanke på relasjonene de har med sine elever. På samme måte vil møte mellom meg som forsker og informanten gjøre at de slutningene jeg tar både preger hvordan datamaterialet blir fremstilt

og beretningene til ungdomsskolelærerne vil kunne forandre mine antagelser og forståelse av uro.

Når en fortolker skal nøste opp i en mening av en tekst vil en være avhengig av å se både helheten av teksten og enkeltelementene for å forstå meningen, dette omtales som den hermeneutiske sirkel. Gaal, Gall og Borg (2007) beskriver den hermeneutiske sirkel ”som en prosess av tolkning som omfatter tolkningen av meningen av hver enkelt bestanddel i en tekst og teksten som helhet” (s. 583. Egen oversettelse). Ved å tolke en tekst vil bruddstikkene prege forståelsen av helheten, hvor igjen helheten preger bruddstykkene. Ser man en mening i lys av både den hermeneutiske sirkel og som et resultat av en subjekt til subjekt relasjon vil mening ikke være noe som er fastsatt i tid. Mening blir noe dynamisk som vil forandre seg og være avhengig av hvem som fortolker og dermed kunne få ny mening.

Jeg ser på meg selv som en reisende i møte med temaet uro. Ryggsekken jeg har med meg er fylt med egen førforståelse som igjen er et resultat av tidligere reiser jeg har begitt meg ut på. Informantene jeg møter på min vei vil kunne gi ny forståelse, på samme måte som samtaler med veileder og dypdykk i et teoretisk rammeverk endrer mitt syn på verden. Den hermeneutiske sirkelen kan gi innsikt hvordan bruddstykker av en oppgaven kan prege forståelsen av helheten, samtidig som helheten vil prege bruddstykkene. Funnene fra datamateriale står for seg selv, men vil likeledes både påvirke valg av teori, samtidig som det teoretiske rammeverket preger forståelsen av ytringene som drøftes i kapittel 5. Det kan sees i lys av både en induktiv og deduktiv vitenskapsteoretisk tilnærning. Eksempelvis har informantenes opplevelse av hvor viktig en god relasjon ført til at deler av teorikapittelet tar for seg relasjon mellom lærer og elev, i tråd med en induktiv tilnærming. Likeledes ser jeg utsagnene ut fra et heuristisk perspektiv, en mer deduktiv øvelse. Etter endt reise vil oppgaven være et resultat av sekken jeg hadde på meg før jeg satt i gang med oppgaven, og hvordan den har blitt fylt underveis. Sekken vil være fylt opp med ny innsikt, erfaringer og ny forståelse for hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen.

### **3.4 Semi-strukturert intervju**

Intervju som metode for datainnsamling bruker samtalen som verktøy for å undersøke et fenomen. Tove Thagaard (2010) skriver i boken ”Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode” at: ”...utformingen av et forskningsintervju krever mer eksplisitt

kompetanse om hvordan vi presenterer gode spørsmål, hvilke prinsipper vi baserer oss på i oppbygningen av intervjuet, hvordan vi skaper en god relasjon til dem vi skal intervjuer, og lytter til det informantene forteller” (Thagaard, 2010, s. 88). Ved å gjennomføre et semi-strukturert intervju legges det til rette for at ulike perspektiver kan utforskes i dybden og interessante vinklinger kan følges opp underveis i intervjuet. Hvor det strukturerte intervjuet opererer med spørsmål som er forhåndsbestemt og ofte i fast rekkefølge, er det semi-strukturerte intervju egnet for å dykke dypere inn i fenomenet en prøver å undersøke (Kleven, 2012).

Fenomenologiske intervjuer søker å forstå erfaringene til informantene og i den forstand også ta avstand fra hva som er ”rett” eller ”galt” (Moustakas, 1994). I intervjuet ble det derfor viktig å ikke stille spørsmål som søkte å undersøke hva lærerne visste om heuristikk eller uro, men hvordan de opplevde seg selv i urolige situasjoner og hvilke valg de eventuelt tar i møte med uro. Likevel var det viktig å komme inn på perspektiver som kunne knyttes opp mot heuristiske tendenser. I to av intervjuene så jeg det som hensiktsmessig å fortelle om en erfaring jeg hadde hatt som lærer, som til dels også har inspirert til denne oppgaven. I det siste intervjuet med Emilie følte jeg at Emilie kom med relevante utsagn, hvor historien føltes overflødig. Samtidig hadde jeg en blandet følelse av hvor vellykket det var å dele historien. Jeg hadde en antagelse om at det kunne være lettere for informantene å relatere egne erfaringer rundt samme tema uten å gå inn i på sosialkognitiv psykologisk teori, som de nødvendigvis ikke hadde veldig mye erfaring med. Historien var som følger:

*Da jeg jobbet som lærer på ungdomsskole var det alltid noen elever jeg hadde vanskeligheter med å forstå. Av en eller annen grunn, selv med begge parters beste intensjoner, virket det som om vi opererte på forskjellige plan. Spesielt kom det til uttrykk i situasjoner preget av uro. Jeg husker spesielt en gymtime hvor jeg hadde ansvaret for 40-50 elever og for å raskt komme i gang med timen ville jeg ha hjelp til å få ut noen fotballmål på andre siden av en stor skillevegg. Jeg gikk så på andre siden av skilleveggen, mens elevene hojet, herjet og heiet. Sakte, men sikkert følte jeg situasjonen eskalerte og jeg følte den litt ubeskrivelige følelsen av å gradvis miste kontroll som klasseleder. Da jeg gikk tilbake rundt skilleveggen så jeg plutselig eleven jeg ba hente målene løpende på vei mot noen andre elever som virret rundt uten mål eller mening. Instinktivt tenkte jeg at nå hadde han bevisst valgt å ikke hente målene, og skulle breske seg for de andre virrefantene. Deretter begynte jeg å kjeft og smelle,*

*en sjelden god løsning da jeg ikke fullt forstå hvorfor målene ikke var hentet. Det viste seg at fotballmålene var blokkert bak noen tunge turnapparater og eleven var på vei for å hente bærehjelp hos de andre elevene. En relativt harmløs situasjon som løste seg ganske fort da jeg skjønnte at jeg hadde misforstått, men likevel var dette ikke en enkeltstående hendelse. I etterkant hvor jeg tenkte over andre situasjoner med denne eleven, kom jeg frem til at av en eller annen grunn hadde jeg veldig kort lunte i møte med akkurat denne eleven. Jeg forventet utgang oftere enn medgjørighet. Det satt i gang interessen min for hvorvidt jeg hadde noen ubevisste forventninger, kanskje også stereotyper som påvirket mine valg i urolige situasjoner.*

Overnevnte historie ble i intervjuet med Frode nevnt innledningsvis da jeg presenterte tematikken i oppgaven, i intervjuet med Mikkel ble den introdusert omtrent midtveis.

I det første intervjuet med Frode hadde jeg en blandet opplevelse av å fortelle om hendelsen. På den ene siden opplevde jeg at det tidlig ble klart hva jeg ønsket å undersøke, samtidig som jeg fikk et inntrykk av at Frode ikke opplevde problematikken som veldig aktuell i sin egen hverdag. Til tider tenkte jeg at Frode prøvde å tilpasse seg min hverdag og kanskje inntok en mer rådgivende posisjon, noe jeg tenkte var litt uheldig. Dersom Frode sine uttalelser var et forsøk på å gi råd til hvordan jeg burde løse liknende problemer vil det ikke være forenelig med det fenomenologiske idealet i oppgaven om å undersøke informantenes opplevelshverdag. Samtidig så kom Frode med noen betraktninger rundt viktigheten av å se flere sider av elevene for å forhindre at man overreagerer i urolige situasjoner som et resultat av eksempelet ovenfor, presentert i kapittel 4.4.3. Beslutningen om å fortelle historien i starten av intervjuet med Frode kan ha gjort at hans betraktninger ble flyttet litt vekk fra hans personlige erfaringer, likevel opplevde jeg at intervjuet i sin helhet gav et godt innblikk i hvordan Frode opplever og møte uro i skolen.

I intervjuet til Mikkel presenterte jeg historien midt inne i intervjuet og opplevde at det kom mer som et naturlig, anerkjennende svar til utfordringer han beskrev i sin undervisningshverdag. Jeg opplevde i intervjuet med Mikkel at historien ledet han nærmere problemstillingen.

En kan utføre intervjuere på forskjellige måter, men det er vanlig å skille mellom åpne og mer lukkede intervjuformer (Dalen, 2011). Et fenomenologisk intervju som søker å utforske

informantenes opplevelshverdag er nødvendigvis mer åpent enn et strengt strukturert intervju med klar rekkefølge i spørsmål og en rigid intervjuguide. Slik jeg tolker skillet mellom et strukturert intervju og et ustrukturert intervju er en gradvis forflytning av distansen mellom intervjuer og informant. Et åpent dybdeintervju, hvor intervjuet blir styrt av informantene sine uttalelser, kan derfor sees på mer som en samtale. Det vil alltid være et visst asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å inkludere min egen erfaring fra læreryrket kan det tenkes at opplevelsen av det skjeve maktforholdet minket og vi kunne nærme oss noe som ligner en samtale. Likevel risikerte jeg at det ikke nødvendigvis kun er informantene sin opplevelshverdag som blir undersøkt. En kvalitativ undersøkelse vil alltid være preget mellommenneskelighet, likevel er det viktig at oppgaven reflekterer informantenes hverdag (Malterud, 2011). Jeg valgte å fortelle om en egen misforståelse av uro fordi jeg tenkte at det ville gjøre det lettere å komme inn i kjernen av min problemstilling, skulle det vise seg at gjennom å dele historien gjorde at uttalelsene fra informantene ble farget av det, vil det være en metodisk utfordring. Hvorvidt uttalelsene er farget av det kan jeg aldri helt vite, likevel presiserte jeg før vært eneste intervju at jeg kun var ute etter deres egne opplevelser i møte med uro. Som intervjuer opplevde jeg at det var tilfellet.

”Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant” (Dalen, 2011, s. 95). En er ute etter erfaringer som er særegne for informantene, informasjon som informanten kun deler dersom han eller hun føler seg trygg på intervjueren. Spesielt i starten av intervjuet vil det være viktig å prøve å etablere en god relasjon før forsker og informant går inn i tematikken. Tidligere pedagogisk professor Steinar Kvale skriver at ”intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være tilbøyelige til å la seg påvirke av dem” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 92). Det kan være utfordrende for intervjueren å balansere ønsket om å etablere god kontakt med informantene og samtidig forholde seg profesjonelt distansert, slik at det er nettopp informantenes ytringer som blir undersøkt. Det stilles derfor store krav til intervjueren når en skal utføre mer ustrukturerte intervjuer (Kleven, 2012). I forbindelse med mitt forarbeid med tematikken vil jeg sitte med noen antagelser og egne hypoteser om hva slags type svar jeg forventer til ulike spørsmål. Det var derfor viktig å stille oppfølgende spørsmål av typen ”forstår jeg deg rett når du sier at(...)”, for å sikre at det nettopp er informantenes ytringer som blir undersøkt.

Uro som tilstand er i seg selv noe som tar oppmerksomhet fra lærere, det fordrer at læreren må adressere uroen for å stabilisere situasjonen. Denne oppgaven har adressert et skille mellom det bevisste og det ubevisste og dette skillet kan presentere noen utfordringer for et kvalitativt intervju. Timothy D. Wilson (2002) beskriver at dersom en stiller spørsmål av karakteren ”hvis noe skjer, hva gjør du da?”, vil svarene nødvendigvis ikke gi innsikt i hvordan en faktisk vil reagere (Wilson, 2002, s. 74). Wilsons (2002) argument hviler på ideen om at en har to former for tenkning, det automatiske reflekterende (det ubevisste) og det resonnerende analytiske (det bevisste). De svarene en eventuelt vil få ved et intervju kan gi interessante betraktninger på hvordan en antar at en vil reagere på det bevisste nivå, men ettersom det kan være vanskelig å gripe ubevisstheten kan en ikke vite hvorvidt en vil agere slikt en eksplisitt tenker at en vil agere (Wilson, 2002). Dersom tanker, valg, følelser og adferd er preget av det ubevisste som ikke er direkte observerbart (Vermule, 2015), hvordan kan en da gjennom samtale kartlegge hvordan lærere faktisk møter uro i skolen? Det er et paradoks hvis en gjennom en fenomenologisk tilnærming undersøker det særegne hos lærere, dersom en ikke kan være sikker på om svarene informantene formidler er reelle. Likevel er rammene for denne oppgaven av en slik karakter at den ikke søker en forklaring eller en definisjon av begrepet uro, heller hvordan den påvirker lærere. Følelsene uro vekker i lærere er reelle, men hvordan en agerer i urolige situasjoner er nødvendigvis ikke like tilgjengelig.

Fordi det ubevisste ikke nødvendigvis er direkte tilgjengelig for lærere kan det tenkes at andre metodiske tilnærminger kunne vært brukt for å belyse hvordan lærere kan misforstå uro i skolen. Dette blir diskutert i de neste tre avsnitt.

### **3.4.1 Alternative metodiske tilnærminger**

Dersom det skulle vært et mål å undersøke hvordan det ubevisste påvirker lærere i urolige situasjoner kan det tenkes at andre metodiske tilnærminger enn kvalitativt intervju kunne vært aktuelt. Ettersom det kan være vanskelig å se seg selv utenfra, vil et intervju om hvordan lærere misforstår urolige situasjoner på bakgrunn av heuristiske slutninger kunne være problematisk siden lærerne nødvendigvis ikke klarer å vurdere sine egne ubevisste tankeprosesser. Hvis en er interessert i hvordan lærere faktisk opptrer i urolige situasjoner og hvordan de eventuelt misforstår situasjoner kan det tenkes at et observasjonsstudie ville vært mer egnet. Som observatør er det mulig å legge merke til ting som til vanlig kan unnsnippe

læreres bevisste oppmerksomhet, det er også lettere å unngå skjevheter i hvordan lærere rapporterer deres virkelighet og hvordan den faktisk oppfattes utenfra (Vedeler, 2000).

En teoretisk oppgave knyttet til skillet mellom det bevisste og det ubevisste kunne også vært en innfallsvinkel til problematikken i denne oppgaven. Gjennom et dypdykk i sosialkognitiv teori kunne en avdekket interessante perspektiver på hvordan det ubevisste kan prege lærere i møte med uro.

Både en observasjonsstudie og en teoretisk oppgave kunne vært aktuelle metodiske tilnærminger til problemstillingen i denne oppgaven. Hvordan en tolker problemstillingen vil være avgjørende for valg av metodisk tilnærming (Malterud, 2011). Ettersom oppgaven retter søkelys på hvordan lærere forholder seg til det misforståelser, vil opplevelsesdimensjonen være et viktig element som er viktig å undersøke og er en av hovedårsakene til at oppgaven har kvalitativt intervju som metodisk tilnærming.

### **3.4.2 Intervjuguide**

En intervjuguide er et redskap for intervjueren som skal sikre at de spørsmålene som blir stilt dekker de sentrale momentene i problemstillingen (Dalen, 2011). Utarbeidelsen av intervjuguiden var en tidkrevende prosess hvor utskiftninger av spørsmål og rekkefølge av spørsmål var i stadig endring helt fram til første intervju. For å belyse problemstillingen valgte jeg å dele inn intervjuguiden i fire hovedtemaer, henholdsvis betraktninger rundt uro, persepsjon, heuristikker og misforståelser. Ettersom jeg var ute etter hvordan lærere forholder seg til misforståelse av uro i skolen tolket jeg det som nødvendig å undersøke hvordan lærere også forstår begrepet uro. Likeledes vil hva det en forstår kunne være et resultat av det en ser, noe som har gjort meg interessert i persepsjon. Heuristikker og misforståelser ble valgt med tanke på valgte problemstilling. Under hvert tema hadde jeg underliggende spørsmål som fungerte vel så mye som sjekkpunkter som spørsmål. Jeg prøvde å etterstrebe en intervjuatmosfære hvor lærerne kunne styre samtalen mest mulig og at spørsmålene mine kun var rettesnorer tilbake til problemstillingen. Det betydde at jeg åpnet for at noen spørsmål ikke ble stilt dersom informantene var inne på viktige elementer som jeg med de planlagte spørsmålene søkte å utforske.

Intervjuguiden presenterer en mal for gjennomføring av intervjuet og et forslag til temarekkefølge (vedlegg nr2). Uro kan være et litt ladet tema dersom det tolkes som et uønsket element i klasserommet som reflekterer dårlige klasseledelse. I starten av intervjuet så jeg det som hensiktsmessig å starte med litt lettere spørsmål (Fugleseth & Skogen, 2006). Dette ble gjort ved å stille spørsmål om informantenes lærerbakgrunn, en typisk arbeidsdag og hvordan de beskrev en vellykket skolehverdag.

### **3.4.3 Prøveintervju**

Før intervjuene med informantene ble det gjennomført to prøveintervjuer, både for å øve på intervjusituasjonen, men også for å prøve ut hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden utforsket problemstilling i oppgaven (Dalen, 2011). Prøveintervjuobjektene var en medstudent på studiet som hadde tidligere erfaring som ungdomsskolelærer og en bekjent som jobber som ungdomsskolelærer. Jeg valgte å ha to prøveintervjuer ettersom jeg i det første intervjuet hadde vanskeligheter med å trekke inn de heuristiske perspektivene i uro. Ved å beskrive en situasjon hvor det var mulig bli styrt av heuristiske dragninger, eksempelvis hvordan forventninger til atferd hos ulike elever kan prege hvordan en adresserer en urolig situasjon uhensiktsmessig, var det lettere å komme inn på aktuell problematikk.

For meg var det viktig å holde prøveintervjuer ettersom jeg aldri hadde intervjuet noen før. Under prøveintervjuet valgte jeg å filme meg selv, både for å ta opp intervjuet, men også vurdere meg selv som intervjuer. Ved å se meg selv på video gjorde jeg nyttige observasjoner rundt egne fakta og eventuelle uvaner jeg hadde under intervjuet. Jeg så det også som fordelaktig å transkribere deler av intervjuene for å prøve ut ulike strategier for transkripsjon.

### **3.4.4 Informantene**

Kvalitative forskningsundersøkelser har andre kriterier for utvalgelse av informanter enn kvantitative undersøkelser. Kvalitative undersøkelser har tradisjonelt ikke vært ute etter å kunne ut i statisk generaliserbar kunnskap (Ryen, 2012). For at studiet skal kunne si noe om et fenomen eller gi innsikt til et tema for personer utenfor studiet vil utvalget av informanter heller handle om hvorvidt de kan gi rike beretninger rundt et fenomen (Malterud, 2011). I henhold til denne undersøkelsen var det viktig å innhente informanter som kunne reflektere over egen praksis og eventuelt var trygge nok til å kunne erindre rundt situasjoner som de håndterte uheldig. Det kan være vanskelig å komme i kontakt med gode informanter



som kan belyse en problemstilling, de kan ofte være gjemt bak en ”døråpner” (Hammersley & Atkinson, 1987). Min ”døråpner” satt meg i kontakt med en rektor som videre anbefalte meg til tre lærere ut fra temaet i informasjonsskrivet og antatt egnethet for oppgavens formål (vedlegg 1). Etter klarsignal fra rektor opprettet jeg kontakt med informantene.

Utvalget i denne oppgaven er ikke trukket tilfeldig, men valgt på bakgrunn av antatt egnethet som informasjonsrike respondenter (Ryen, 2002). Av hensyn til informantenes anonymitet har lærerne fått fiktive navn i Frode, Mikkel og Emilie. Alle tre informanter er kontaktlærere på ungdomskolen hvor Frode underviser åttende klasse, Mikkel niende og Emilie tiende. Under intervjuene opplevde jeg dem som imøtekommende og interessert i spørsmålene jeg stilte.

### **3.5 Gjennomføring av intervju**

Etter at informantene hadde gjort seg kjent med informasjonsskrivet som ble tilsendt avtalte vi datoer for intervjuene (Vedlegg nr.1). Intervjuene med Frode og Mikkel ble gjennomført med en dags mellomrom, mens det siste intervjuet med Emilie fant sted halvannen uke etter, grunnet påskeferie. Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes respektive skole, på et lukket møterom. Det var kun informantene og jeg i rommet under intervjuene og samtalen ble tatt opp med en båndopptaker. Intervjuguiden fungerte som en mal, men jeg så det som hensiktsmessig å vurdere fortløpende hvorvidt det var nødvendig å stille alle spørsmålene litt avhengig av hva slags utsagn informantene kom med. Jeg opplevde alle som imøtekommende, interesserte i tematikken og villige til å dele av sine egne erfaringer, noe jeg satt stor pris på. Ved siden av meg hadde jeg en notatblokk hvor jeg noterte eventuelle innfall jeg fikk under og etter intervjuene.

Intervjuet med Frode var det eneste intervjuet hvor en tidsramme på litt over tretti minutter ble satt, ettersom han skulle ha inspeksjon rett etterpå. Mot slutten av intervjuet satt jeg igjen med en følelse at dersom vi hadde hatt litt lenger tid kunne vi gått litt dypere inn i visse interessante vinklinger som ble brakt opp. Likevel ble alle temaene i intervjuguiden dekket i løpet av de drøye tretti minuttene intervjuet varte. Intervjuet med Mikkel hadde en varighet på femti minutter, mens intervjuet med Emilie var unnagjort på en drøy halvtime.

### 3.5.1 Transkripsjon

Etter intervjuene etterstrebet jeg å transkribere intervjuene med en gang. Ved å tekstliggjøre intervjuene kan empirien tale til et bredere publikum (Dalen, 2011). Å transkribere intervjuene var en tidkrevende prosess hvor jeg prøvde å gjengi uttalelsene til informantene på en mest mulig virkelighetsnær måte. Sitatene til informantene er derfor presentert slik de ble sagt, uten omskriving. Eventuelle nonverbale utsagn som latter noterte jeg med parenteser med (ler). Jeg valgte å utelate mine egne anerkjennende responser som ”mhm” i transkripsjonen slik at sitatene til informantene kan oppleves mer oversiktlig for leseren. Ved å transkribere selv følte jeg at jeg fikk ett nærmere forhold til eget datamateriale (Kvale & Brinkman, 2009).

Dataprogrammer kan brukes i analysen av transkribert intervju, for å lettere kunne håndtere store datamengder (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg kun hadde tre intervjuer å transkribere å analysere anså jeg ikke mengden som stor nok til at jeg trengte et dataprogram for å få oversikt. Ved å gjøre det manuelt fikk jeg et nærere forhold til eget datamaterialet, samtidig som analysearbeidet og sorteringen av materialet startet rett etter intervjuet (Dalen, 2011).

## 3.6 Databehandling

May-Britt Postholm (2011) beskriver intensjonene med en fenomenologisk studie hvor ”målet er å finne ut hva erfaringen betyr for personene som har opplevd denne erfaringen ved hjelp av beskrivelsen de gir” (Postholm, 2011, s. 44). For at uttalelsene til informantene skal stå mest mulig for seg selv, vil presentasjonen av funnene og drøftingen bli presentert adskilt. På den måten kan leseren lettere skille mellom hvordan informantene opplever å misforstå urolige situasjoner og forskerens antagelser og førforståelse.

Som en videreføring av en interpretivistisk tilnærming vil det være viktig at uttalelsene til informantene blir forstått ut fra den kontekst den er sagt i, på den måten kan uttalelsene bli ”tykke beskrivelser” (Geertz, 1973). Ved å fremstille sitatene heller for lange, som nevnt tidligere i kapittel 3.2, kan det bli lettere for leseren å danne et inntrykk av konteksten den er blitt fortalt i (Malterud, 2011). Konteksten utsagnene blir tolket i, vil nødvendigvis også være avhengig av hvem som uttaler dem. Kapittelet 4 innledes derfor med en kort beskrivelse av informantene, samt ved vært sitat blir den aktuelle informanten nevnt ved deres fiktive navn.

Før og etter hvert sitat har jeg valgt å enten presentere sitatene eller sette dem i en kontekst, enten i form av fellestrekk til de andre informantene eller som en rettesnor for hva slags tematikk de uttalte seg om.

### **3.6.1 Analyse av data**

I analysen har jeg latt meg inspirere av deler av Kirsti Malterud (2012) sin strategi for analyse av kvalitative data kalt systematic text condensation (STC). Etter at intervjuene var ferdig transkribert prøvde jeg å danne et helhetsinntrykk av datamaterialet. Malterud (2012) bruker skittentøy som en metafor for å sortere materialet. Jeg prøvde å få orden på kaoset ved og sortere klesvasken inn i forskjellige hauger, med intervjuguiden som et referansepunkt var det spesielt fire temaer som utmerket seg; uro, valg i urolige situasjoner, persepsjon og forventninger og automatikk. Malterud (2012) beskriver at det er viktig å forholde seg mest mulig distansert fra teori i denne fasen, selv om kategoriene har en deduktiv utforming i den forstand at de løst følger intervjuguidens oppbygning, opplevdes det naturlig ut fra funnene i undersøkelsen.

Etter at jeg hadde fått en formening om hovedtemaene i empirien, startet jeg å lete etter meningsfylte ytringer som kunne belyse problemstillingen i oppgaven (Malterud, 2012). Sitatene, presentert i kapittel fire, er et resultat av dette arbeidet. Uttalelsene til informantene var utgangspunktet for å skape relevante underkategorier innad i de fire hovedkategoriene. Emilie sine uttalelser om hvordan uro noen ganger kan være konstruktivt for læringsdynamikken i klasserommet er et eksempel på hvordan underkategorien ”den konstruktive uro” ble etablert. Emilie så nødvendigvis ikke uro som ensbetydende med noe negativt og det ble utgangspunktet for en mer induktiv undergruppe (Gall et. al., 2007).

Ettersom min undersøkelse sikter mot å utvikle forståelsen av hvordan ungdomskolelærere Forholder seg til misforståelser uro i skolen, vil temaene i drøftingskapittelet avspeile mitt forarbeid med det teoretiske rammeverket (Malterud, 1996). Styrken til kvalitative undersøkelser er å utvikle kunnskap om det spesielle inn i en større helhet (Malterud, 2012, s. 801). I tråd med en hermeneutisk tilnærming påvirker uttalelsene til informantene valg av teori, samt forstås i lys av et det teoretiske rammeverk.

### 3.7 Etiske betraktninger

Ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen utgjør ikke en spesielt sårbar gruppe, likevel er det elementer i temaet og selve intervjusituasjonen som fordrer visse etiske betraktninger. Gjennom et forskningsintervju vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kan tenkes at å undervise en klasse preget av mye uro vil for noen lærere oppfattes som en nederlagsfølelse. Under prøveintervjuet intervjuet jeg en lærer som hadde store utfordringer med å håndtere en urolig klasse. Som intervjuer følte jeg at ved å stille visse spørsmål om informantens egen rolle i uroen, invaderte jeg et sårbart punkt i lærerens hverdag. Dersom vi hadde hatt en vanlig samtale, hvor begge hadde utvekslet erfaringer som lærere, hadde det jeg trolig ikke opplevd som like påtrengende. I intervjuene var det derfor viktig å informere deltakerne at det var frivillig å delta i studien samt at de holdt retten til å ikke svare på spørsmål de syntes var ubehagelig og at på et hvert tidspunkt kunne de trekke seg fra intervjuet.

I forkant av intervjuene var det viktig at informantene kunne gi et fritt og informert samtykke (Dalen, 2011). En hver deltagelse i et forskningsprosjekt som informant er frivillig og det var derfor viktig å informere informanter at de til en hver tid kunne trekke seg fra prosjektet. Det er derfor viktig at ungdomsskolelærerne var inneforstått med hva de skulle være med på. I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv til lærerne hvor prosjektet ble beskrevet og hva deres deltakelse ville innebære. Rett før intervjuet ble samtykkeskjemaet skrevet under og eventuelle spørsmål knyttet til deltakelse ble adressert (vedlegg nr.1). I denne oppgaven har jeg lent meg til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) hvor det beskrives at: ”Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse.” (NESH, 2006, s. 12).

”De som gjøres gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt.” (Dalen, 2011). For å verne om informantene benyttet jeg meg av fiktive navn og alt av tekst ble anonymiseres slik at det ikke er mulig å identifisere personene som er intervjuet i prosjektet. Opptakene til intervjuene vil også bli makulert etter at arbeidet er over, i tråd med krav fra NSD (vedlegg nr.3). I denne undersøkelsen var det viktig å opplyse lærerne om at de ville bli behandlet konfidensielt.

Ettersom samtalen mellom meg og informant foregikk ansikt til ansikt må intervjuobjektet føle seg trygg på at deres beretning ikke kan spores tilbake til dem (Dalen, 2011). Det kan være med på å gjøre lærerne trygge på meg som intervjuer slik at de lettere kan åpne seg opp. I tillegg til læreres konfidensialitet var det viktig å opplyse om at de ikke skulle omtale elever ved faktiske navn ved noen som helst tidspunkt. Informantene ble gjort oppmerksom på deres rettigheter og viktigheten av vern av tredjeparter i tråd med retningslinjene til NESH (2016, s. 19), gjennom tilsendt informasjonsskriv og ved starten av hvert intervju (se vedlegg 1).

## **3.8 Kvalitet/validitet**

Kvalitative forskningsprosjekt søker nødvendigvis ikke å fastslå om noe har bred gyldighet eller er representativt for en større befolkning. Likevel kan en stille seg spørsmålet hvorvidt fenomenet en undersøger føles autentisk i de rammene undersøkelsen er gjort i. Hvorvidt noe er sant eller riktig er av interesse for kvaliteten av en studie, men dette sett ut ifra den konteksten en undersøger. May Britt Postholm (2010) beskriver at kjernen, de slutningene en tar er riktige, må betraktes som en "... lokal, kontekstuell sannhet i stadig endring" (Postholm, 2010, s. 130).

Hvorvidt funnene i kvalitative undersøkelser kan sees på som valide har lenge vært en utfordring i akademiske miljøer (Maxwell, 2015). Hammersley og Atkinson (1983) argumenterer i boken "Ethnography: Principles in Practice" for at "dataene i kvalitative undersøkelser ikke kan sees på som valide eller ikke valide, validitet er heller knyttet til hvilke slutninger som dras fra materialet" (s. 191, egen oversettelse). Hvordan en kommer fram til slutningene er derfor av viktighet, det stiller visse krav til at metodiske utfordringer blir drøftet slik at leseren kan følge resonnementene til forskeren. I denne oppgaven benytter jeg fire av Maxwell (2015) sine fem hovedkategorier for validitet til å drøfte ulike utfordringer knyttet til prosjektet: Deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, generaliserbarhet og teoretisk validitet. Maxwells siste kategori for validitet, evalueringsvaliditet anser jeg som lite relevant for denne oppgaven.

### **3.8.1 Deskriptiv validitet**

Med deskriptiv validitet prøver en å undersøke hvor presise beretningene til en informant er (Maxwell, 2015). Det kan sees på som en håndverksmessig vurdering om hvorvidt utsagnene til intervjuobjektene blir fremstilt på en troverdig måte. Intervjuene ble tatt opp med en

båndopptaker hvor det var viktig å få et lydopptak av god kvalitet slik at det ble lettere å transkribere, men også for å sikre at det som ble transkribert var presise utsagn fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ettersom ytringene som blir presentert i oppgaven er fundamentet for drøftingen av funnene kan den deskriptive validiteten ansees som en bærebjelke for validiteten av en undersøkelse (Maxwell, 2015). Dersom sitatene er upresise kan det tenkes at ytringene kan få en annen mening en tiltenkt av informantene. Det var derfor viktig å henvende seg tilbake til lydsporene for hvert utsagn som ble presentert i oppgaven for å dobbeltsjekke at informantene sa det den transkriberte teksten ga inntrykk av.

### **3.8.2 Tolkningsvaliditet**

Ettersom en beretning fra informantene er fylt av en intensjon om å formidle noe, representerer beretningene mer enn råmaterialet som er transkribert (Maxwell, 2015). Det er opp til forskeren å plassere dataene inn i en kontekst som synliggjør meningen bak en beretning. Utsagnene til informantene var rettet til meg som intervjuer, men etter transkripsjonen forholdt jeg meg til en tekstlig fremstilling som for utenforstående mangler kontekstuelle parametere (Dalen, 2011). I tråd med den hermeneutiske sirkelen som tidligere har blitt beskrevet, kan ikke mening sees på i et vakuum. Hvordan intervjusituasjonen var, hvilket stemmeleie informantene snakket i, stressnivå eller sammenheng med tidligere utsagn kan gi innsikt til informantenes beretninger. Det var derfor viktig for meg i intervjuet å stille gode oppfølgingsspørsmål så jeg lettere kunne forsøke å forstå utsagn fra informantene. Jeg stilte også spørsmål i retning av: ”forstår jeg deg rett når du sier at...” for å sikre at jeg tolket utsagnene til informantene rett. Notatene som ble tatt under og rett etter intervjuet fungerte også som fine rettesnorer for å forsøke å tolke utsagnene til informantene på en presis måte.

### **3.8.3 Teoretisk validitet**

Ved å anta et heuristiske perspektiver på fenomenet uro vil jeg med denne undersøkelsen undersøke hvordan lærere handler ut fra ubevisste eller mindre bevisste psykologiske mekanismer som lærere kan være preget av. For å sikre teoretisk validitet er det viktig at samtalen mellom forsker og informant opererer med en lik forståelse av teorier og konsepter knyttet til spørsmålene jeg ønsker og få besvart (Maxwell, 2015). Hvorvidt det er sammenheng mellom teoretiske perspektivene og datamateriale i undersøkelsen blir dermed

av stor interesse. En utfordring med å ha en fenomenologisk tilnærming til uro er idealet om at en skal legge til side rådende empiri og kunnskap, en induktiv tilnærming er hvordan det skal harmonere med en mer rigid forståelse av skille mellom det ubevisste og det bevisste. Samtidig er det viktig at under drøftingen av informantenes ytringer vil det handle om hvordan ytringene kan forstås i lys av et teoretisk rammeverk. Utsagnene til informantene er et bilde av hvordan opplevelsen av deres hverdag som lærere. Min rolle som forsker er ikke å vurdere hvorvidt deres opplevelse er feilaktig eller ikke, men heller prøve å forstå deres opplevelser.

Etter intervjuene var gjennomført undret jeg meg over hvorvidt informantene og jeg hadde lik forståelse av begrepet å misforstå. Min intensjon var å undersøke misforståelser, mens jeg stilte spørsmål om å misforstå. Dette kan være en utfordring for den teoretiske validiteten i oppgaven. Dette vil bli diskutert i kapittel 5.6.

### **3.8.4 Generaliserbarhet**

Det er mulig å skille mellom to forskjellige former for generaliserbarhet, intern og ekstern generaliserbarhet (Maxwell, 2015). Kvantitative undersøkelser søker ofte å undersøke hvorvidt noe er gjeldende for en større populasjonen, ved statistiske analyser. I kvalitative undersøkelser er dette ikke aktuelt ettersom utvalget som oftest er for lite. Den interne generaliserbarheten er derfor av større interesse, hvorvidt funnene er valide innad i undersøkelsen? Gall et. al (2007) argumenterer for at i kvalitative undersøkelser bør begrepet generaliserbarhet byttes ut med hvor anvendelige funnene i oppgaven er for lesere. Ettersom kvalitative studier ikke kan si noe om overførbarhet til en større populasjon bør en derfor tilrettelegge for at eventuelle lesere kan bestemme for seg selv hvorvidt funnene kan være av interesse for dem. For å hjelpe lesere på vei vil det være viktig å produsere tykke beskrivelser slik at deltakerne i prosjektet og konteksten i intervjuene er av en transparent karakter slik at de kan se hvorvidt slutningene i oppgaven kan være anvendelig for dem (Gall et. al., 2007, s 478). Samtidig prøver jeg å etterstrebe en gjennomsiktighet av de metodiske valgene jeg har tatt.

### **3.8.5 Reliabilitet**

Spørsmålet om reliabilitet i kvalitative undersøkelser har for mange vært ansett som lite anvendbart (Dalen, 2011). Reliabilitet kan forstås som hvor pålitelig undersøkelsen er.

Ettersom jeg er hovedinstrumentet i utføringen av undersøkelsen og tolkeren av datamaterialet, vil spørsmålet om reliabilitet omhandle hvorvidt mine valg og tanker er av en transparent karakter slik at eventuelt lesere kan forstå prosessen mot resultatene som blir presentert (Dalen, 2011). Metodekapittelet er et innblikk i valg og refleksjoner jeg har hatt i løpet av prosessen og vil forhåpentligvis oppleves som en hjelp til å forstå hvordan jeg har kommet fram til de resultater som blir presentert.



## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra min undersøkelse. Funnene er organisert i fire hovedkategorier med respektive undergrupper som nyanserer tematikken i kategoriene. Hvert sitat presenteres enten ved å betegne fellestrekk eller forskjeller i utsagn til informantene. Noen sitater har også en liten kommentar som prøver å sette sitatene i kontekst. Sitatene er uthevet i kursiv for at leseren lettere kan skille mellom informantenes ”stemme” og forskeren.

### 4.1 Uro

Informantene beskrev alle uro som et sammensatt begrep, avhengig av både kontekst og hva eller hvem som tilsynelatende stod bak uroen. Enten det var knyttet til arbeidsaktivitet eller enkeltelever gav de uttrykk for at uro må forstås i sammenheng med den situasjonen de er i. Hvilke parametere som gjør at en situasjon oppleves som urolig vil også være avhengig av hvilket fag lærerne underviser i. Frode beskrev at:

*Uro? Også hvilken grad? Jeg mener det er uro når det forhindrer oss å nå det målet som vi skal nå. Og det varierer veldig fra situasjon til situasjon, hvor høyt støynivå det må være før vi har kommet til det punktet. I matematikk vil det ofte være lavere terskel for støy. Men for eksempel i samfunnsfag og KRLE, her er det mer diskusjon, debatt, gruppearbeid og så videre.*

Frode beskrev en terskel for støy og er den eneste som prøvde seg på en eksplisitt definisjon av uro, ved å knytte det til noe som forhindrer klassen i å nå det målet de skal nå. Likevel kan det være vanskelig å være like eksplisitt når en skal definere akkurat hvor denne terskelen er. Emilie beskrev denne terskelen Frode prater om ved å knytte uro opp mot en stemning i rommet.

*Det her blir jo fryktelig ullent da kanskje, men du merker det på stemningen i rommet (ler). Ja, jeg gjør det hvis jeg skal snakke om, du ba meg om å si ut fra egen praksiserfaring og ikke teori så er det, så er det så praksisnært svar for meg. Det er rett og slett at jeg kjenner på stemningen. Jeg hører når de tenke. Når de jobber, høres det i rommet selv om det ikke er en lyd. Så du merker det litt på energien i rommet hvis noen har falt av på en måte.*

Uro er et stort begrep og som Emilie beskrev her, ikke helt entydig eller definerbart. Det kan være kontekstuel, en følelse, men også som Frode fortalte, det som hindrer elever og lærere å nå de målene de ønsker og nå. Ut fra datamaterialet som er innhentet er det spesielt fire momenter med uro som oppleves som spesielt interessant, kategorisert som; den individuelle uro, samspillet i uro, den ubehagelige uro og den konstruktive uro.

#### **4.1.1 Den individuelle uro**

Uro er et bredt, sammensatt begrep som kan omfavne flere sider av en skolehverdag. Uro kan sees på både som et samlebegrep for all atferd i en time, men også være knyttet til enkelte elever. Som et oppfølgingsspørsmål til Emilie sin beskrivelse av uro som en energi man kjenner på, lurte jeg på om hun kunne utdype skillet mellom uro og uro hos den enkelte, omtalt som problematferd.

*Hvis på en måte du skal få en elev som kanskje kan skape så mye uro i en klasse at du får dårlig læringsmiljø, så må jo den eleven faktisk bli sett først da, før du kan få ro i den klassen. Så enkelt og så vanskelig da. For det handler veldig sjeldent om flere enn et par elever, synes jeg, i en klasse.*

For at en klasse skal oppleves som urolig må det som regel også være elever som opptrer urolige og det kan være problematisk for lærere. Emilie fortsatte med å beskrive hvordan uro hos den enkelte kanskje er mer problematisk enn uro som et samlebegrep.

*Så jeg synes ikke nødvendigvis at uro trenger å være problematferd, men uro hos den enkelt blir fort problematferd. Uro i et klasserom blir noe annet. Men i. Jeg har jo alltid klasser hvor det er noen som er preget av stor uro og de må man jo tilrettelegge for.*

Lærere blir over tid kjent med elevene sine, deres bakgrunn og særegenheter. Noen ganger kan kjennskap til elevene forklare spesiell atferd og på den måten også gjøre at opplevelsen av urolig atferd kan rasjonaliseres lettere, slik Mikkel beskrev det.

*Eh, og har du en elev med, hva skal jeg si? AD/HD eller et eller annet sånne ting, så blir det ikke. Så du kan ikke, så vil ikke jeg definere det at han, eller hun da, snakker litt eller blir litt urolige, rører litt på seg, kanskje går og vandrer litte gran. Jeg vil ikke kalle, så lenge det ikke blir for forstyrrende da. Så vil jeg ikke kalle det uro. Det er igjen noe du må. Altså har du en elev med AD/HD, så er du nødt til på en måte å*

*tilpasse, å forholde deg til den diagnosen. Du kan liksom ikke bare si at den eleven setter seg ned og holder kjeft.*

Mikkel sin uttalelse vitner om at det kan være flere grunner til hvorfor elever gjør som de gjør. Opplevelsen av uro kan forklares ut fra hvem som virker urolig, men det kan også være flere grunner til at en situasjon oppleves urolig. Lærere kan oppleve uro annerledes enn elevene, men også kan kvaliteten av undervisningsopplegget virke inn på uroen i et klasserom. Det blir kommer frem i neste kategori om samspillet i uro.

#### **4.1.2 Samspillet i uro**

Det lærere opplever som uro eller som en ubehagelig situasjon, kan for lærere være vanskelig. Informantene gav inntrykk av at det ikke nødvendigvis var samsvar mellom deres opplevelse av uro og elevene sin oppfattning. Emilie fortalte:

*Så det som jeg kan føle som veldig ubehagelig og en veldig dårlig time for eksempel. Det kan jeg snakke med noen om dagen etterpå at i går synes jeg det var sånn og sånn, det og det. "HÆ? Sier de da, hva mener du? Vi skjønner ikke hva du snakker om (ler). Så ja, det kan være kjempestor forskjell. Det jeg kan oppleve som uro for å ta det for eksempel. "Synes at det var en forferdelig time i går og hvorfor ble det sånn og sånn dere? Kan vi snakke om det dere?" Så kan det hende at de ikke ser selv utenfra da og skjønner ikke det. Så forklarer jeg det, og så kan de forstå det. Hvis jeg forklarer hvordan jeg opplevde det, da må jeg henge det på meg da. Bruke liksom pronomene. Hvis ikke, så blir det veldig generelt og vanskelig å snakke om.*

Fra hver sin plattform kan elever og lærere tolke en situasjon forskjellig. Tilsvarende kan en urolig opplevelse hos læreren rett og slett være knyttet til et dårlig undervisningsopplegg. Alle informantene var opptatt av at uro ofte var knyttet til hvordan de planla timene sine. Frode beskrev at spesielt i mattetimene er det stor sammenheng mellom opplegget han skisserer og eventuell uro i timen.

*I matematikk er det veldig tett sammenheng mellom uro og mestring. Hvis jeg klarer å lage et opplegg der de fleste elevene har oppgaver de mestrer, så blir det sjeldent uro. Men de dagene hvor jeg har laget litt for vanskelige oppgaver til dem, så stiger uronivået på et mye tidligere tidspunkt. Hvis det er uklare oppgaver og det er litt for mange som sitter med henda i været samtidig, så mister de konsentrasjonen. Så blir det litt skravling og så kan det fort eskalere hvis man ikke*

*tar tak i det. Så dager da jeg får ting til å, jeg kan jo si at det defineres litt etter hvor lite uro det har vært.*

Mikkel sa videre noe om hvordan elevene ofte kan virke urolige, men som kanskje vel så mye er et resultat på et dårlig undervisningsopplegg.

*Mye uro er, selvfølgelig en del er elevene sin skyld, men mye som er lærernes egen skyld ass. Når du lager et opplegg som ikke passer eller som er for kjedelig, er det for lite variert eller et eller annet sånn.*

Uansett hvor uroen kan ha rot, kan uro oppleves som ubehagelig for en lærer. Neste underkapittel handler om den ubehagelige uro.

### **4.1.3 Den ubehagelige uro**

Det kan være vanskelig å beskrive den følelsen når ting går litt galt. Det kan også være vanskelig å distansere seg fra hvordan det gikk i timen. Mikkel fortalte om hvordan følelsen av å ikke lykkes med et undervisningsopplegg og hvordan det påvirker han i etterkant.

*Og det er en sånn "vibe" du plukker opp i klassen hvis du, hvis de synes at dette er noe forbanna drit eller dødskjedelig eller et eller annet. Så plukker en som regel opp en "vibe" om at dette her funker ikke. Så det er litt sånn. Litt avhengig av hvis timene går helt til helsike, så går som regel dagen til helsike og da. Så går du og er "pist" på deg selv etterpå.*

Følelsen av at en undervisningstime ikke går like bra som forventet kan være ubehagelig. Informantene forteller at det er viktig at undervisningen går bra for at de skal føle seg fornøyd med en arbeidsdag. Ønsket om å ville elevene vel er noe alle tre utrykte i intervjuene, og har tilsynelatende elevene det bra, har som regel de det bra også. Frode beskrev det slikt.

*Ja, assa. Jeg er jo en sånn person at hvis jeg føler at timen min har vært ræva, så irriterer det meg hele dagen og hele kvelden. Hvis det er liksom en skikkelig dårlig følelse i hele kroppen at i dag gikk det skikkelig dårlig. Andre dager hvor jeg føler at det har gått veldig bra, så blir jeg meget fornøyd. Så er det at elevene jobber godt og syntes at de virker som at de syntes at det er litt "all right".*

På lik linje med Mikkel beskrev Frode sammenhengen mellom hvordan timen går og hvordan de selv føler seg. Emilie beskrev litt nærmere hva det vil si å være i en urolig situasjon. En situasjon hvor en kan føle at uroen eskalerer og det er ikke helt sikkert hvordan situasjonen skal løses.

*Det er ubehagelig da. Du merker det fysisk på kroppen at du, at du, nå er det ikke jeg som på en måte styrer her. Det skal det helst være en følelse av at man gjør. Det kan kjennes som at det for kan være en motstand da. Og akkurat som du kjenner energier i rommet så kan man jo kjenne på en sånn motstand. Og da kan jo elevene enten knytte det til det de gjør. De på en måte boikotter en aktivitet eller at de er ekle med noen. Så det er en slags ubehagelig stemning hvis det har eskalert helt da.*

Det kan være ubehagelig når uro eskalerer i en time, likevel kan det være et ledd i en viktig klasseprosess. Det vil bli beskrevet i neste kategori om den konstruktive uro.

#### **4.1.4 Den konstruktive uroen**

Uttalelsen til Emilie rundt uroens positive sider var ekstra interessant og et element som videre utbroderer kompleksiteten i urobegrepet. Uro kan stå i fare for å bli oppfattet som kun et negativt ladet begrep, noe Emilie poengterte under intervjuet. Det kan likevel være et tegn på faglig aktivitet eller et ledd i en faglig eller sosial utvikling.

*Uro mellom mennesker kan jo også være konstruktivt og kreativt og det kommer helt an på hva de skal gjøre. Men uro, jeg vet ikke helt hvordan man skal definere uro. Uro i et klasserom i en klasseromssetting har jo litt sånn negativ ladet kontekst da. For uro høres ut som du allerede har definert som negativt? Jeg er jo, hvis jeg skal snakke bare ut fra meg selv, så er ikke jeg en sånn person som alltid skal ha det helt stille i et klasserom for eksempel. Det synes ikke jeg er konstruktivt, det kan være faktisk vanskelig. I den forstand at man kan for eksempel ha klasser som ikke tør å snakke fordi det har etablert seg et miljø for det, at det er skummelt å si noe, eller at det ja det er utrygt med uro da. Mens i klasser som er mer urolige, så er det kanskje mer faglig aktivitet og. Fordi man er, har uttrykksbehov da. Hvis uro knyttes til en slags uttrykksbehov på en eller annen måte så kan man jo få en veldig fin dynamikk, fordi man får mange innspill, i forbindelse med faglig aktivitet da.*

Emilie beskrev tidligere skillet mellom uro i klassen og uro hos enkeltelevne og fortalte at noen ganger er det helt greit med litt uro i klassen.

*Så kan det være verdt at det er litt uro, litt sånn gnisninger og litt sånn fordi det kan, det kan faktisk også føre gruppa videre. Så lenge det ikke blir for ekstremt og sånn på individnivå, men at det er liksom en klasseprosess da. Så kan jeg tenke etterpå at "ok, dette var ikke bra, det følte ikke riktig, men jeg fikk snakka med den og den om det. Og resten da, de får bare være fordi de må klare å finne ut av dette til neste gang vi møtes".*

Fraværet av uro kan i følge henne noen ganger være et tegn på at klassen er usikre på hverandre. Det kan også sees på som et verktøy for å få elever til å reflektere over egen atferd og deres rolle i klasserommet. Frode beskrev at han noen ganger velger å la en situasjon eskalere for å kunne bruke hendelsen til en slik selvrefleksjon.

*Det jeg gjorde i går. Det varierer fra dag til dag, men det jeg gjorde i går var at jeg lot det eskalere. Relativt bevisst. De jobbet veldig bra i femten-tjue minutter. Og så var det og så ble det litt uro. Og så var det noen som ble litt mer enn litt urolige, så nå må jeg enten slå ned på det nå eller så kan jeg ta det på slutten av timen. Å prøve å bruke det som en slags refleksjonsdel da, en slags refleksjonsbit. Det var det jeg gjorde da. Så sa jeg ok da, så tok jeg og samla oppmerksomheten og prøvde å minne dem på det at det er en veldig klar sammenheng mellom konsentrasjon og resultat, og særlig her i matematikkfaget. Også at det, at dette her går utover, ikke bare utover dere selv, men også medelevene deres. Dere har folk rundt dere, dere som bråker, og så nevnte jeg noen navn og sa at dere kunne kanskje jobbet litt bedre i dag og lage litt mindre uro.*

Når en snakker om uro vil skillet mellom konstruktivt støy og uro være en naturlig, men noen ganger vanskelig distinksjon å gjøre. Et klasserom kan være fylt av støy, uten at det nødvendigvis er urolig. På samme tid vil det være vanskelig for lærere og passe på at alle elevene føler seg komfortable. Det er en utfordring Frode beskrev i intervjuet.

*Du kan si at i forrige uke, så spilte vi et stigespille i matematikktimen, der de satt i grupper på tre til fire elver og da var det algebra da, hvor de skulle regne ut hvor mange skritt de skal gå frem og sånt da. Og da er det ikke noe problem med støy, så lenge det ikke bli sånn kjempestøy da. Og noen elever synes det var litt for mye bråk, mens de fleste syntes at det var kjempegøy og det var moro. Det er ikke no, så lenge de klarer å høre hverandre, snakke sammen og ikke mistrives så. Så er det jo ikke noe problem hvis det er støy.*

Hvorvidt uro kan være konstruktivt eller ubehagelig er en spennende problemstilling, likevel krever ofte urolige situasjoner at lærerne tar stilling til uroen og for hvert valg en tar kan en risikere å reagere uhensiktsmessig. Neste underkapittel handler om når lærere gjør feil.

## 4.2 Valg i urolige situasjoner

Det å gjøre feil er, i følge informantene, en naturlig del av det å være lærer. En hektisk hverdag, med mange elever, et mangfold av situasjoner, gjør at det ikke alltid er like lett å gjøre kloke valg. Likedann kan det også være uklart om hvordan en skal reagere i urolige situasjoner. Etter en gjennomgang av datamaterialet har tre kategorier krystallisert seg, i form av; en dårlig dag, en god relasjon og har jeg misforstått?

### 4.2.1 En dårlig dag

Informantene trekker frem at toleransen for støy og uro ofte kan være litt lav på dager hvor de føler seg litt redusert. Mikkel fortalte:

*Det kan jeg, hvis jeg er sliten så. Det fører kanskje ikke til mer uro, men det kan føre til at jeg reagerer raskere. Jeg får en kort lunte, så jeg kan bli veldig mye fortere sint. Og det kan jo selvfølgelig føre til at en elev kan reagere. At det, at det eleven, altså da blir jo jeg på en måte da, og da er det jo min feil. Da er det jeg som er hva skal jeg si? Ja eleven forventer ikke det at det, altså eleven kjenner jo meg etter hvert og vet hva jeg tåler ca og så mye omtrent. Om jeg da plutselig blir veldig mye fortere sint sant, så kan han reagere på å bli sint på meg fordi nå synes han jeg overreagerer.*

Også Frode kjente seg igjen i at noen dager så har han kanskje en litt kortere lunte enn andre dager.

*Også er det noen dager hvor jeg merker jeg er, jeg er litt utålmodig og kan være litt irritabel, det merker jeg. Men jeg tror ikke det øker støy. Det kan kanskje endrer reaksjonsmønsteret mitt. Eh, at jeg kan være litt mer, jeg vil ikke kalle det kjeftete eller sur, men at jeg kan være littegrann mer direkte da og ha litt lavere toleranse. Det merker jeg jo hvis jeg, jeg regner med at jeg har for mye å tenke på. Hvis det er for mye stress på jobben og jeg. Eller det kan være hvis jeg har gjort veldig sterkt innsats for, og jobbet hardt for at det skal være et bra opplegg og så kanskje jeg ubevisst blir irritert. Litt da, fordi de ikke gjør som jeg har tenkt, men at de ikke vil sitt eget beste da. Jeg vil deres beste, hvorfor kan de ikke bare?*

På spørsmålet om hvordan man skulle beskrive seg selv og sine følelser i en problematisk situasjon svarte Mikkel slikt.

*Bare sånn hvis du har hatt en slik dårlig dag. Da eksploderer det jo bare. Og så er du først sånn mektig irritert og så sier det pang. Det skjer ikke så veldig ofte, heldigvis. På en normal dag, da blir jeg ikke sånn. Da blir jeg egentlig ikke rasende sint heller.*

Videre sa Mikkel at det kan være vanskelig å håndtere atferd en ikke kan rasjonalisere ut fra en diagnose eller andre forklaringer enn at eleven bare prøver å være vanskelig.

*Og hvis eleven nekter og du sitter igjen med en følelse om at det gjør han bare på "pur" faen da, for å ødelegge. Da kan sinne begynne å koke litt mer da. Igjen har du en elev med en sånn diagnose eller et eller annet sånt, så blir det ikke sånn. Da reagerer du på en annen måte. For da vet du at det, da er det andre grunner da. Men hvis du på en måte sitter igjen med en følelse om at det var bare for at han skulle være djevel, bare fordi han ville ødelegge, så kan jo reaksjonene komme litt mer da.*

Reaksjoner kan komme fra lærere når de skal håndtere et urolig klasserom. De kan være mer eller mindre gode, men for informantene i undersøkelsen var det viktigere å fokusere på hvordan relasjonen var til elevene, enn kanskje det å unngå å gjøre feil. Neste kategori handler om relasjon.

#### **4.2.2 En god relasjon**

Datamaterialet tyder på at relasjonen informantene har til elevene er veldig viktig for lærerne. Ved å ha en god relasjon til elevene kan man kanskje også tillate seg å tråkke litt feil. Frode beskrev det på denne måten.

*Jeg vil kalle meg selv en relativt bevisst lærer. Jeg er en lærer som, ja gjør en rekke feil. Jeg er en lærer som kan tillate meg, mer enn andre lærere på grunn av at jeg ofte skaper veldig solide relasjoner med elevene. Eh, så har jeg også den muligheten for å kunne sleppe meg litt mer fri da. Når jeg slipper meg fri betyr det også at det er større sannsynlighet for at jeg tråkker over en grense, eller at ja.*



Frode beskrev at en god relasjon kan gjøre at elevene godtar at han kan gjøre feil. Emilie gav uttrykk for et ønske om å bevare den gode relasjonen til elevene sine, ettersom hun følte at de gir henne mye rom for å gjøre feil.

*Jeg opplever ofte at jeg får enormt mye takhøyde av elevene mine, så lenge jeg sier at det var dumt av meg eller at det ble litt feil, eller nå gjorde jeg noe dumt eller et eller annet. "Kan vi snakke om det?" Som vi var innpå tidligere da. For du får fryktelig høy takhøyde av ungdom, så det må du liksom ta vare på føler jeg. Og da må de jo få det tilbake, hvis ikke blir det liksom helt hårreisende. For de tilgir jo alt mulig rart, opplever jeg da.*

### **4.2.3 Har jeg misforstått?**

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var å finne ut av hvordan lærere opplever å misforstå urolige situasjoner. De tre informantene i denne studien kunne kjenne seg igjen i det å misforstå, likevel beskriver de at det kan være vanskelig å helt vite akkurat når en har misforstått på bakgrunn av en forventning til ulike elever. I et spørsmål knyttet til hvorvidt elever noen ganger kan føle seg urettferdig behandlet fordi læreren har misforstått på bakgrunn av et skjevt inntrykk av en dem svarte Mikkel.

*Det har sikkert skjedd. Eh, ikke over lenger tid i hvert fall, men at det kan ha skjedd i en situasjon, det kan det sikkert gjøre. Jeg kommer ikke på noe nå i farten da, men at det har skjedd har det sikkert gjort. Med at jeg har gitt en reaksjon og så har det.*

Frode beskrev at det å misforstå ut fra elevens forventede atferdsmønster, slik min historie om uro eksemplifiserer, også kan ha mye med hvorvidt man som lærer ikke tar seg tid til å bli kjent med flere sider av eleven.

*Alle lærere sier jo det ikke sant å gå på tur, på klasseset på overnattingstur at "jeg er så overrasket over hvor fint det gikk da ikke sant. Hvor lite problemer det var." Når elever på en måte får utfolde seg i et positivt miljø, et miljø der de kan vise seg fram på en positiv måte, så blir det jo ofte det det blir da, positivt. Det er litt av problemet i skolen, vi skal hele tiden ha elevene til å gjøre ting de ikke mestrer eller ikke liker, men det er sånn det er.*

Frode beskrev i sitatet ovenfor at det kan være viktig å se elever i forskjellige kontekster for å kunne danne seg et mer komplett bildet av elevene sine. Han beskrev at for han er det viktig

at elever er mer enn den atferden de viser i klasserommet. Neste underkapittel vil handle om persepsjon, hvordan se og hvordan det er å bli sett.

## 4.3 Persepsjon

I denne kategorien vil jeg presentere funn fra intervjuene som omhandler hva informantene føler de får med seg i klasserommet og hvordan de eventuelt jobber med å få oversikt over klasserommet.

### 4.3.1 Utkikkspunkt

Mikkel og Emilie hadde to forskjellige uttalelser om hvordan de skulle plassere seg i klasserommet for å kunne holde oversikt over hva som skjer. Mikkel beskrev at for han er det viktig å bevege seg i klasserommet for å få oversikt, mens Emilie var usikker på om hennes bevegelse var en kilde til uro

*Du legger jo merke til, det er jo de tingene som er mer uvanlige som du legger merke til sånn bang med en gang da. Det som er veldig vanlig da, det legger du ikke så fort merke til da. Men der igjen da, bevegelse i klasserommet er det jo helt ekstremt viktig. Hvis du bare står framme så går du i hvert fall glipp av mye, men selv med å bevege seg i klasserommet går du jo glipp av femti prosent av alt som skjer da, så klart.*

Emilie beskrev å bevege seg i klasserommet på denne måten.

*Eh, ja jeg prøver å prate mindre da, det er jo min store sak. Eh, prate mindre og de gjøre mer. Hvis jeg vandrer for mye i noen klasser så kan det skape uro, faktisk. Så akkurat det er ikke så lurt, noen ganger. Andre steder kan det hjelpe de til å komme i gang og. Så ikke jeg bare holder meg på et sted.*

Hvor man står kan endre hva man ser. Fra forskjellige utkikkspunkt ser man forskjellige ting. Neste underkategori handler om å se og hva det vil si å bli sett fra informantenes perspektiv.

### 4.3.2 Jeg ser deg?

Da Mikkel ble stilt spørsmålet om hvorvidt han føler han får med seg det meste som skjer i klassen svarte han.

*Altså, jeg tror de fleste føler at de får med seg alt, men vi gjør jo faen ikke det, det er bare å glemme. Det skjer ting som vi ikke får med oss, helt klart. Men det skjer ikke så veldig ofte, jeg har ikke hatt mange, jeg har ikke havnet i særlige situasjoner hvor det endte opp i store konflikter i klassen da for at ting jeg ikke har fått med meg. Da har det som regel vært ting som har skjedd enten i fritiden eller i friminuttet hvor de er ute. Og så kan kanskje det da bygge på inn i en time, det har jo skjedd. Eh, men selvfølgelig, det skjer jo ting i klassen som enten at noen skriver en lapp eller det blir noe blikkontakt eller det blir noen tegne eller noe, et eller annet.*

Frode beskrev med dette sitatet hvordan det er vanskelig å få overblikk over hele klassen.

Emilie rettet fokus mot hvordan en ser enkeltindivider og hvordan eventuelt elever føler seg sett.

*Og så er jeg veldig opptatt av det jeg tror veldig mange lærere, inkludert meg selv, styrer læringsaktivitetene med blikket. Fordi at vi har noen forventninger i blikket, så etter jeg har dannet meg et inntrykk av hvordan de er, så ser jeg på en bestemt måte og så tror jeg kanskje det påvirker de mye mer enn jeg er klar over. Så måten jeg ser på dem forteller jo hva jeg tror om dem. Så egentlig, så starter alt der.*

Emilie beskrev ovenfor hvordan forventningene til elever kan være festet i blikket hennes. Hvordan informantene beskriver hvordan de danner seg et bilde av sine elever og hvilken rolle automatikk har i deres undervisning, er tema for neste kapittel.

## **4.4 Forventninger og automatikk.**

I dette underkapittelet presenterer jeg hvordan informantene skaper inntrykk av sine elever og hva slags forventninger det fører med seg. Videre vil skille mellom hva som går automatisk og hva som krever mer resonerende tankekraft bli beskrevet gjennom funnene fra datamaterialet.

### **4.4.1 Et bilde blir dannet**

Informantene gir inntrykk av at de raskt kan danne seg et bilde av hvordan elever er. Inntrykk av elevene sine kan de få, nesten med en gang. Likevel så var det, i følge informantene, viktig å se flere sider av elevene og det er ikke alle elever man kommer like fort innpå med en gang. Mikkel beskrev:

*Overfladisk, ikke lenge i hvert fall. Så kan jo selvfølgelig, så vil de endre seg og justere seg litt etter hvert. Men du får litt, det tar ikke så veldig lang tid før du skjønner hvem som er det jeg liker å kalle "gutta boys". Det er ikke, det tar ikke veldig lang tid før du skjønner at liksom. Og så er, men i starten så er det jo litt den derre. Da er du liksom litt bevisst på å være litt ekstra mye nede i friminuttene. Observere litt, bare stå med de. Høre litt på hva de prater om, prater litt med de. Du ønsker jo å vite interessene deres og sånne ting og da ser du jo fort hvem som er ledertypene. Hvem som styrer? Hvem er det som er bajaser? Hvem er det som er sjenerte og forsvinner litt i mengden og sånne ting. Men selvfølgelig, du får ikke med deg alt selvfølgelig. Det er noen som er mer vanskelige å komme inn på enn andre. Men altså "gutta boys" pleier ikke å være vanskelig å komme inn på. De er, de er verken sjenerte eller noen ting som helst. Så de pleier du å finne ganske fort.*

Frode hadde en lignende opplevelse av det å danne seg et inntrykk av elevene sine, selv om han presiserte at elever har flere sider enn det som kanskje kommer frem dersom en raskt er innom i en time.

*Nei det er viktig å bli kjent med elevene på privat, assa privat er kanskje feil ord. På et personlig nivå da. At du ser forskjell på enkelteleven, men hvis du tar en gruppe på 40 elever. Det er jo fire klasser på trinnet, hvis jeg hadde tatt de andre klassene så tror jeg du finner omtrent de samme elevtypene, det er litt sånn relativt jevnt fordelt utover.*

Emilie fortalte om sin opplevelse av å danne seg inntrykk av elevene sine.

*Det skjer jo liksom automatisk, så kan man heldigvis bli overrasket. Det er liksom det første jeg vil si. For jeg tror kanskje jeg danner meg et inntrykk fryktelig fort, så kan jeg ta feil, heldigvis. For det er litt bra at de, når man har jobba noen år har man en tendens til og kanskje å plassere de ganske fort da inne i hodet sitt, hvordan de er. Man må jo på en måte bli kjent med, ta seg tid til å bli kjent med de da og det tar jo litt tid.*

Informantene deler oppfatningen om å kunne danne seg bilder av elevene sine relativt raskt. Et inntrykk kan skje fort, men å bli kjent tar tid slik Emilie beskriver. Hva som går raskt blir også tema for neste underkapittel om automatikk.

#### 4.4.2 Automatikk

Opplevelsen av automatikk i egen undervisning kan variere fra lærere til lærer. Da Mikkel skulle beskrive hva han anså som automatisk i sin egen undervisning svarte han.

*Det vil jo variere fra lærer til lærer vil jeg nesten tro. Ja, for meg. Det som går, altså, jeg er veldig glad i dialogtimer da og samtaler. Altså litt sånn oppsummerer du samtalen på tavla, mens dem prater. Så det på en måte, så det som går litt sånn bang, bang da. Jeg har gjort meg noen tanker, planlagt litt før hva jeg vil gjennom, litt sånne gode spørsmål. Men la oss si at det kommer et godt spørsmål eller et godt svar fra en elev, eller et eller annet som det og begynne å skli ut fra det jeg hadde om da, men så lenge diskusjonen er fruktbar eller relevant. Da er jo noen som, men som jeg synes går uten at jeg slepper, jeg trenger ikke å tenke på det da.*

Emilie opplevde også at det er mye i undervisningen som ”flyter”, men likevel beskrev hun at det nødvendigvis ikke alltid er like lett å skille hva som er automatisk i fra det som bare går litt fortere enn tidligere, i egen undervisning.

*Jeg er vel kanskje litt på den siste jeg da. Eh, etter hvert, jeg tenkte jo fryktelig mye de første fire, fem, seks årene da. Eh, det er egentlig et veldig, veldig godt spørsmål fordi på en måte kan jeg si at det flyter, men egentlig så er det en litt sånn lettvinnt løsning og. For jeg tror faktisk at jeg tenker en del ting og så glemmer jeg det litt. Så det er jo for så vidt to sider av samme sak. Men jeg tror det går, jeg har blitt litt mer, man blir bevisst på en del ting. Plassering i klasserom for eksempel, hvor jeg er, hvor jeg står. Eh, tenker jeg en del på og så jeg tenker en del på hvordan jeg snakker, om jeg snakker for vanskelig eller om jeg snakker for fort eller snakker for høyt. Såne ting tenker jeg på når jeg er der. Hvor jeg ser tenker jeg på, hvem jeg ser, tenker jeg på. Hvordan jeg skriver på tavla. Egentlig tenker jeg på akkurat de samme tingene som jeg gjorde for elleve år siden, jeg gjør faktisk det. Det er bare at det går litt fortere og at det kanskje, prioriterer bort, eliminerer, eller ”timer” eller hva jeg skal kalle det for noe, prøver da. Fokuserer på, fokuserer på litt, klarer å fokusere på veldig mange ting samtidig da. Det er egentlig det som kjennetegner jobben.*

Frode beskrev en litt annen form for automatikk i undervisningen da han beskrev hvordan han møter elever, instinktivt.

*Det er ikke sånn fasitsvar, det finnes jo mange, mange måter og lykkes som lærer på, men, men jeg for meg så er det på en måte en del av meg. Jeg går ikke rundt å tenker på at det, det bare, det bare er sånn. At det er min, at det er sånn jeg*

*forholder meg til elevene. Da, og det har bare alltid blitt sånn, jeg snakker med, ikke til dem, så ofte, så mye jeg kan da. Jeg prøver å snakke alltid om en ting, som ikke har med skolen å gjøre. Og når jeg sier jeg prøver, så betyr det ikke at jeg tenker meg om før jeg går inn i en situasjon at nå skal jeg snakke om noe annet enn skole. Jeg bare gjør det. Det er bare det jeg driver med*

Mye av undervisningen til lærere kan oppfattes som et automatisk anliggende, likeså vil visse situasjoner fordre en mer resonerende tilnærming.

#### **4.4.3 Stoppe opp for å tenke**

Informantene har ovenfor beskrevet hvordan mye av undervisningen deres tilsynelatende foregår uten at de trenger å stoppe opp for å tenke, mye går automatisk. Ved spørsmålet om når de trengte å ta et steg tilbake for å resonere grundig hadde lærerne litt forskjellige betraktninger. Emilie beskrev at noen klasseromssituasjoner krever en viss kontroll.

*Noen klasser må man holde i tøylene hele tiden da, så da må du faktisk være veldig, veldig skjerpa. Mens andre klasser fungerer det veldig bra å sitte med en og en elev å veilede. For da virker det seriøst, så da jobber alle på en måte. Mens noen klasser, dessverre, så trenger vi å jobbe så mye med å ha konsentrert faglig arbeid at det som ofte kan skje er at man blir veldig styrende, men det de egentlig trenger å øve på er det andre. Så det er et sånt dilemma som henger sammen med både uro og læring da.*

Dersom undervisningen går mer automatisk som Mikkell og Frode påpekte i underkategorien automatikk, utrykte de begge planlegging av timene som en arena hvor de må ta seg tid til å tenke godt igjen hva en skal. Mikkell fortalte at det krever planlegging dersom en skal få med seg alle elevene sine.

*Altså, som sagt. Det er, det jeg gjør hver eneste time, jeg planlegger jo hver time på forhånd. Da blir det fugleperspektiv på klassen og da tenker du på en måte alt fra, hva skal jeg si, spørsmål som får med alle. Og muligheter for litt fordypning da med for eksempel, altså med videoklipp, for eksempel. Ja jeg vet at jeg bruker det at det, de svakeste får i hvert fall med seg såpass mye, mens dette er jo på engelsk, så de sterkeste får jo med seg en del mer, men alle får med seg en del.*

Frode beskrev en utfordrende enkeltelev hvor han ønsket å sikre god relasjon til eleven, samtidig som målet også var faglig utvikling. Han beskrev en fremgangsplan med eleven, noe han hadde tenkt på i en måned.

*Men da er poenget da, at hvis jeg får til dette med han og sitter en time i uke ute med han, så får jeg en, bygd en mye sterkere relasjon til gutten. Den er helt ok, ikke negativ. Hven hvis den relasjonen blir sterk så kan jeg tillate meg å presse han litt hardere i timene. Til å bruke litt mer tid på å jobbe med de tingene vi har jobba med sammen ute. Kanskje ta initiativ til det selv.*

Mikkel beskrev også at dersom han er sint eller at undervisningsarenaen er litt mer uoversiktlig enn et klasserom krever det at han inntar et ”fugleperspektiv”.

*Altså Det er jo de gangene jeg blir, hvis du blir ordentlig sint. For da, i hvert fall de gangene hvor du klarer å tenke før det svartner da. Så skjønner du kanskje selv at nå er jeg så sint at nå kommer ikke jeg til å klare å reagere på noen god måte uansett. Og da, det er vel en gang hvor jeg har sagt at, til elevene: ”Bare sitt å les, jeg må bare ha to minutt ellers så komme jeg til å si noe jeg ikke mener”. Ellers så er det jo, litt sånn skal vi se. Litt sånn, den gymsituasjonen eller sånne sånn, hvor det er litt mer kaos da, eller hva skal jeg si. Litt mer. I et klasserom hor de sitter på pultene så er det litt mer da, det er litt lettere å bare ha oversikt over, og la ting gå. Mens i gym for eksempel da hvis du, hvis det er sånn idrettsdag eller noen sånne ting så er det kanskje litt bedre å, da er det så mye som foregår og trekke seg litt bak å se hva som foregår der.*

#### **4.4.4 Bryte ut**

Informantene ble stilt spørsmål om hvordan de opplever at elever eventuelt bryter ut av lærernes forventninger. Informantene uttrykte at det kan være vanskelig å legge merke til at elever forandrer seg, likevel som de prøver å se elevene som foranderlige individer. Frode beskrev:

*Vi gjør oss sånne oppfatninger om en person og så blir den personen den eleven. Men så er det noen elever som da forandrer seg på en positiv måte og det er kanskje litt vanskeligere å få øye på enn negativ måte. Og da tenker jeg liksom ikke på faglige ting da, men jeg tenker at det kan være at han har blitt litt mer utadvent eller at det er. Det er vanskelig å beskrive konkret da, men det er viktig å være åpen i hvert fall. For at disse elevene er ikke statiske objekter, de er dynamiske bevegelige. Hele tiden i veldig, veldig rask forandring.*

Mikkel hadde en lignende oppfatning om at elever som har gitt et inntrykk ofte kan oppleves ut fra det inntrykket, samtidig som han utdypet viktigheten av å være forsiktig med å ha negative bilder av elevene sine.

*For å bruke et enkelt uttrykk da "når du er med noen som er opp til drit, så får du drit på deg. Det er litt sånn når du har gjort mye galt før så forventer folk at det er deg når det skjer noe gærent. Men samtidig som lærer da så blir det, man må være, at det samtidig som du vet at det er menneskelig å ha sånne tanker så er vi nødt til å være forsiktige med det da. For hvis, altså hvis vi lar dem styre da, så skaper vi jo, altså om ikke bare, ikke bare bajasar, men da skaper vi skoletapere og.*

Da Emilie ble stilt spørsmålet om hvorvidt hun forskjellsbehandler elever på bakgrunn av hvordan elevene har oppført seg tidligere svarte hun:

*Ja det tror jeg fort kan skje. Og så er man nok litt forskjellige som lærere. Jeg er sånn at jeg vil ha med meg alle og noen ganger burde jeg ikke tenke sånn i utgangspunktet for det kan hende at de som da vanligvis ikke prøver å være med fra start kunne blitt med hvis jeg hadde fokusert på de andre. Så der kan man bli litt sånn forutinntatt da. Eh, på hvordan miljøet eller enkeltelever er i enkelte klasser. Det er jo noe man jobber med, jeg jobber egentlig hele tiden, å forsøke å tenke på at hver nye time er en ny time da. At det ikke alltid handler om hva som foregikk sist. "I dag er dette forventningene mine til dere og det gjelder, da gjelder det og på en måte ikke å ta med seg alle mulige erfaringer inn ja.*

I dette kapittelet har jeg prøvd å være mest mulig lojal mot informantene ved å fremstille ofte lange sitater med den intensjon at det kan bli lettere for leseren å forstå konteksten av det informantene beskrev. Uttalelsene fra dette kapittelet vil være utgangspunktet for drøfting i neste kapittel.



# 5 Drøfting

Jeg har prøvd å sette meg inn i hverdagen til informantene og strebet etter og la datamateriale styre retningen til oppgaven. Utsagnene fra det foregående kapittelet er presentert på en slik måte at sitatene gir et innblikk i informantenes hverdag. I dette kapittelet drøfter jeg det som oppleves som essensen av deres utsagn. Derfor vil nødvendigvis ikke alle utsagn bli bearbeidet. I dette kapittelet vil min mening og fortolkning komme til syne når jeg drøfter funnene i oppgaven knyttet opp mot presentert teori.

## 5.1 Forståelser av uro som fenomen

Hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen, fordrer en forståelse av hvordan lærere forstår fenomenet uro. De ulike informantene beskrev alle at det er vanskelig å definere akkurat hvor skillet mellom arbeidstøy i klasserommet og mer problematisk uro er. En usynlig linje hvor overtredelse nødvendigvis ikke er direkte observerbar, men føles på kroppen som noe ubehagelig. Emilie beskrev det som en følelse av ikke å ha styringen i klasserommet, en energi som presser imot. Uro kan sees på som et samlebegrep for atferd som gjør det vanskelig for læreren å lære bort fra seg (Duesund, et al., 2014). Konkret hva som fører til læreres følelse av ikke å få formidlet det de ønsker vil naturligvis fluktuere fra lærer til lærer. For ulike lærere kan opplevelsen av uro variere fra elev til elev, fra fag til fag, slik Frode beskriver i kapittel 4.2, samtidig som det nødvendigvis ikke trenger å være knyttet til konkret støy. ”Jeg hører når de tenker. Når de jobber. Høres det i rommet selv om det ikke er en lyd. Så du merker det litt på energien i rommet hvis noen har falt av på en måte”. For Emilie oppleves det som et uromoment dersom visse elever tilsynelatende faller av undervisningen hennes.

Emilie beskrev at urolige situasjoner som regel omhandler bare noen få elever som krever at disse får få litt mer oppmerksomhet enn resten. Hun opplevde at uro i klasserommet og uro hos den enkelte er to forskjellige ting, hvor uro hos den enkelte ofte kan oppfattes som problematferd. ”Hvis på en måte du skal få en elev som kanskje kan skape så mye uro i en klasse at du får dårlig læringsmiljø, så må jo den eleven faktisk bli sett først da, før du kan få ro i den klassen”. Uro hos den enkelte kan, i følge Emilie, føre til at det blir for mye støy i klasserommet slik at det blir vanskelig å lære bort. Det fordrer at noen elever må få mer

oppmerksomhet enn andre. I opplæringsloven (1998) paragraf 9a står det skrevet at: ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialtmiljø som fremjar helse, trivsel og læring”. For at alle elever skal oppleve et godt psykososialt miljø må noen elever bli sett først og få mye av oppmerksomheten til læreren.

Videre beskrev Mikkel at elever som har fått påvist en diagnose, eksemplifisert i elever med AD/HD, nødvendigvis ikke defineres som urolige dersom de rører på seg eller vandrer rundt. ”Altså har du en elev med AD/HD, så er du nødt til på en måte å tilpasse, å forholde deg til den diagnosen”. Elever kommer med ulik bagasje og må behandles forskjellig ut fra deres utgangspunkt. For Mikkel opplevdes det som lettere å forholde seg til elevers urolige atferd dersom de hadde en diagnose. I urolige situasjoner hvor Mikkel måtte stoppe opp for å tenke, anvende det mer resonerende system 2, var det en hjelp å vite elevers bakgrunn for å kunne tilpasse reaksjonene sine til de ulike elevene.

Mikkel beskrev i sitt intervju at uro ofte kan komme som et direkte resultat av et for dårlig planlagt undervisningsopplegg. Det kan være vanskelig å fastslå hvorfor elever oppfører seg urolig, men noen ganger kan det handle om kjedsomhet eller manglende mestring av arbeidsoppgavene (Redl, 1975). Frode beskrev at et av problemene i dagens skole er at elevene hele tiden skal gjøre ting de ikke mestrer. For lærere kan det bety at en aktiv refleksjon på egen undervisning kan være nødvendig for å avdekke lærerens egen rolle i uroen (Corrie, 2002). Dersom elever føler mestring i timene vil nødvendigvis grad av uro kunne reduseres.

Informantene opplevde at dersom de hadde en dårlig dag, kunne deres lunte være kortere enn normalt og hvordan de håndterte uro kunne forandre seg i takt med egen dagsform. Både Frode og Mikkel sonderte rundt hvorvidt de dagene hvor de hadde en dårlig dag, ville nødvendigvis ikke uro eller støy være mer fremtredende enn før, men i hvilken grad de reagerte kunne forandre seg. Mikkel beskrev at dersom han overreagerte kunne elever noen ganger bli sinte på han dersom de følte seg unødig irettesatt. Terje Ogden (2001) hevder at atferdsproblematikk må sees på som sosialt definert, avhengig av fellesskapets normer og verdier. Elever har trolig en formening om hvor grensen for akseptert uro i klasserommet går på bakgrunn av tidligere erfaringer med læreren deres, slik Mikkel beskrev. Uro kan ses på som noe normativt, da uro kan forstås som et avvik fra ønsket atferd (Aasen, et al., 2002). På samme måte som lærere kan ha forventninger til elevene sine, vil elever også kunne ha

forventninger til læreren. Dersom elevers atferd blir møtt med reaksjoner som bryter med elevenes forståelse av hva som er forventede atferd hos lærern, vil det kunne virke urettferdig for elevene.

### **5.1.1 Positiv forståelse av uro**

Begrepet uro trenger ikke utelukkende forstås som noe negativt, noe Emilie poengterte under intervjuet. Informantene ytret ikke noe ønske om et musestille klasserom, ettersom mye god faglig aktivitet kan komme av et høyere støyniva. Magnar Ødegaard (2014) skriver Norsk Pedagogisk tidsskrift at et ”sammenbrudd” i undervisningen kan være et utgangspunkt for å forbedre egen praksis. For lærere kan det tenkes at i møte med gnisninger i klasserommet fordrer det en aktivering det mer energikrevende system 2 og på den måten utfordre lærerens syn på egen undervisning. Frode valgte å bruke urolige situasjoner som en plattform for å prate om viktigheten av konsentrasjon og faglig mestring. Dersom elevene føler seg trygge i et klasserom, som til tider kan være urolig, kan det hende at litt støy kun er et forbifarende element som fargelegger en ellers stillesittende hverdag.

I undersøkelsen til Pisa fra 2012 kom det frem at 29% av norske elever svarte at i ”alle” eller ”de fleste” matematikktimene var preget av bråk og uro (Kjærnsli & Olsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2012). Tallene tyder på at det er for mye uro i norsk skole, samtidig som et komplett fravær av uro kan være et tegn på at elever kanskje er redde for å være delaktige i timene. Emilie påpekte at i stille klasserom kan det ha utviklet seg et miljø hvor det er skummelt å si noe, elever som kan føle seg utrygge i klassen. Dersom lærere ønsker aktive elever som engasjerer seg i timen vil det kanskje alltid være en risiko for uro, men så lenge klassedynamikken og relasjonen til lærer og elever er god, trenger nødvendigvis ikke uro å være noe negativt.

### **5.1.2 Uro påvirker**

Det kommer frem i undersøkelsen at informantene synes det er vanskelig å ikke la seg påvirke av en time som ikke går som ønsket i deres hverdag. Til dels kan følelsen av å mestre en skolehverdag være knyttet til hvor lite uro det har vært, slik Frode beskrev. Dersom lærerne opplevde at en undervisningstime ikke gikk slik de ønsket, preget det dem både i timene og etter at skoledagen er omme. Ubehaget kunne sette seg i kroppen, slik Emilie formidlet. Uro i skolen er en av de viktigste utfordringene for lærere (Corrie, 2002) og

kanskje er uro spesielt utfordrende ettersom grad av uro blir en aktiv del av læreres følelse av å gjøre en god jobb? Frode beskrev at dersom undervisningen ikke går slik han ønsker, sitter han igjen med en dårlig følelse i kroppen som kan komme til å irritere han hele dagen og hele kvelden.

Uro kan forstås som noe relasjonelt, ettersom lærere og elever aktivt påvirker hverandre i klasserommet (Ødegård, 2014). Det kan derfor være vanskelig å forholde seg distansert til hva som skjer i timene. Lærere er en aktiv del av et læringsfelleskap med elevene sine. Likevel vil nødvendigvis ikke læreres opplevelse av uro være den samme som elevenes oppfatning. Emilie forteller at det hun opplever som en dårlig time nødvendigvis ikke trenger og oppleves like ubehagelig for elevene sine. Uro som et begrep vil derfor også ha et normativt aspekt, knyttet til læreres vurdering av hvordan timen avviker fra hva som er akseptabel atferd (Aasen, et al., 2002). Dersom elevers atferd oppleves problematisk, var det likevel viktig for Emilie å snakke om hvordan timen opplevdes for henne. Hvorvidt elever opplever at deres atferd er problematisk vil kunne være avhengig av at de forstår hvorfor lærere reagere slik de gjør. Aasen, m. fl. (2002) hevder at for at en norm skal ha en atferdsendrende effekt vil det være avhengig av både normens kilde samt normsenderens kraft. Emilie beskrev at det er vanskelig å snakke om timer som har gått dårlig ved å knytte det til enkeltelevers atferd. Dersom det foreligger en felles forståelse mellom lærere og elev hva som er akseptabel atferd i klasserommet kan det være lettere å opprette et mer positivt læringsmiljø (Aasen, et al., 2002).

## **5.2 Gode relasjoner**

Informantene knyttet ikke urolige erfaringer opp mot spesifikke hendelser som å prate uten å ha ordet, men det var heller knyttet til en fornemmelse av at noe ikke var slik det skulle være. Dersom bevisstheten til lærere kun tar innover seg en brøkdel av de inntrykk som de blir utsatt for, betyr det nødvendigvis ikke at elementer i klasserommet som en aktivt ikke observerer unnslipper underbevisstheten vår (Wilson, 2002). Hvorvidt lærere overreagerer eller gjør feil i hverdagen er for informantene i denne undersøkelsen ikke et spørsmål om forekomst, men om selvfølge. Med over tjue forskjellige individer med ulik personlighet og aktivitetsnivå vil det alltid være hendelser hvor informantene misforståelser kan oppstå. Likevel oppfattet ikke informantene det som et stort problem så lenge relasjonen til elevene ble opprettholdt på en god måte.

Relasjonene en har til eleven ble fremhevet som noe av det viktigste for lærerne i deres undervisning. Da Emilie beskrev at hun opplevde en enorm takhøyde hos sine elever, følte hun at det var opp til henne å ta vare på den gode relasjonen. Mennesker har en tendens til å oppleve andre mennesker som mer forskjellig enn seg selv enn de faktisk er, dersom gruppetilhørigheten deres blir oppfattet forskjellig fra deres egen (Stephan, 1999). For lærere kan det tenkes at en god relasjon kan føre til en fornemmelse av felles tilhørighet mellom lærer og elev. Mikkel påpekte i intervjuet at ofte innvandrer gutter kunne ha en opplevelse av at alle var mot dem, skolen var mot dem, samfunnet var mot dem og de norske lærerne var mot dem. Dersom elever står i forsvarsposisjon ovenfor læreren med en oppfatning om at det er oss mot dem, kan dette hindre ønsket om å lære og eventuelt kunne skape uro i timene.

I intervjuene fremhevet spesielt Frode viktigheten av å etablere gode relasjoner til elevene sine. Relasjonskompetanse kan sees på som kanskje den viktigste egenskapen til lærere i skolen (Nordenbo, et al., 2008). Dersom elevene føler at de kjenner læreren, samtidig som de opplever å bli anerkjent og sett, kan det tenkes at ønsket om å lære øker. I det å "se" noen ligger det kanskje implisitt at man prøver å se noen for deres individuelle kvaliteter. Frode beskrev at han opplever at når elever er på tur utenfor skolen får han ofte høre fra andre lærere at de blir positivt overrasket over hvor bra elevene har oppført seg. Ved å se elevene sine i andre settinger enn i klasserommet prøver Frode å få et mer helhetlig inntrykk av elevene sine. Elever som er urolige i timene, kan utenfor klasserommets fire vegger vise flere sider av seg selv.

Mennesker har en tendens til å oppfatte andre mennesker ut fra hvilke sosial gruppe de tilhører (Uleman og Moskowitz, 1994). Personer som oppfattes å være i deres egen sosiale gruppe er mer tilbøyelig for å se medlemmene ut fra deres individuelle egenskaper, mens mennesker som tilhører en utgruppe kan stå i fare for å bli forstått ut fra stereotypiske fellestrekk (Stephan, 1999). En god relasjon til elevene, hvor læreren har lært seg kjenne flere sider av elevene sine, kan trolig oppleves som en fornemmelse av felles tilhørighet i samme sosiale gruppe. Hva slags forventninger lærere har til elevene deres kan ha påvirkning for elevenes læring (Jussim, 2012). Det kan derfor være viktig å ikke automatisk knytte negative forventninger til elevens atferd.

## 5.3 Forventninger til elever

Ved første møte vil en automatisk danne et inntrykk av en person ut fra observerte ytre trekk (Bargh, 2014). I møte med en fremmed trekker en ubevisst slutninger om hvordan personen er i henholdt til ytre trekk som utseende, kjønn og væremåte. Observasjonene blir automatisk prosessert inn i stereotypisk kategorier som preger hvordan vi forholder oss til dem bevisst og ubevisst (Dijksterhuis, et al., 2007). Det kan tenkes at ved første møte med nye elever skjer det samme hos lærere. Informantene i denne undersøkelsen hadde en fornemmelse av at de raskt dannet seg et overfladisk inntrykk av sine elever. Hvor stor grad dette inntrykket preger undervisningen deres er vanskelig å si noe om, Emilie reflekterte likevel rundt dette. ”Fordi at vi har noen forventninger i blikket, så etter jeg har dannet meg et inntrykk av hvordan de er, så ser jeg på en bestemt måte og så tror jeg kanskje det påvirker de mye mer enn jeg er klar over.”

Elever i ungdomsskolen er en gruppe i enorm utvikling, hvor det å ha et statisk blikk på elevene kan hindre lærere å se den store utviklingen elevene er i, både emosjonelt, fysisk og kognitivt. Frode beskrev viktigheten av å se elever som dynamiske vesener i konstant, rask utvikling. Dersom en forstår elever kun ut fra tidlige observasjoner, kan det tenkes at man blir sittende fast i et rammeverk som nødvendigvis ikke er like gjeldende. Dette kan sees i lys av Wittgensteins tanker rundt hvordan en virkelighetsoppfatning har lett for å forbli statisk dersom en ikke blir presentert et nytt rammeverk (Dreyfus & Taylor, 2015). Dersom lærere ikke åpner opp for at hver dag er en mulighet for at elever kan bryte ut av det bildet lærere kan komme til å danne seg, risikerer en å tviholde på en virkelighet som ikke stemmer. Hvordan elever har oppført seg tidligere, faglig nivå og hvordan en klasse vanligvis pleier å oppføre seg kan tenkes at er umulig å legge helt fra seg, kanskje ikke nødvendig heller. Emilie uttrykte likevel et ønske om at hver nye time ikke skulle være preget av ting som hadde skjedd i fortiden, men heller fokusere på hvilke forventninger hun hadde til elevene sine akkurat den timen. Elever som lærere har kategorisert som urolige kan forventes å opptre urolig i fremtidige situasjoner (Stephan, 1999). Kanskje kan denne forventningen føre til en misforståelse hvor læreren reagerer sterkere, med kortere lunte enn nødvendig.

Elever som tidligere har oppført seg på en uønsket måte kan i urolige situasjoner automatisk få mer oppmerksomhet enn de kanskje fortjener i øyeblikket. Dersom en har opplevde mye av en atferd tidligere hevder Bargh (2014) at en automatisk vil komme til å forvente samme

type atferd i fremtiden. Mikkel beskrev det som vanskelig å legge til side eventuelle erfaringer en har hatt med elever. ”Det er litt sånn når du har gjort mye galt før så forventer folk at det er deg når det skjer noe gærent”. Han beskrev det som menneskelig å ha slike tanker om elevene sine, samtidig som han følte han måtte være forsiktig med å la seg føre av ugunstige forventninger til elevene sine.

Samtidig kan det være vanskelig å oppdage at elever utvikler seg i positiv retning. Dersom en negativ forventning til en person er av sterk grad vil det være vanskelig å forandre et inntrykk, selv om motparten tilsynelatende gjør noe positivt (Hemsley & Marmurek, 1982.). Dersom noen oppfattes som uærlige vil en hendelse hvor de forteller sannheten nødvendigvis ikke forandre det opprinnelige inntrykket av at person er uærlig. For elever kan det derfor være vanskelig å bryte ut av en negativ forventning hvis de har blitt karakterisert på en gitt måte. Frode beskrev at det ofte kan være vanskelig å legge merke til elever som forandrer seg i en positiv retning, spesielt hvis det er snakk om ikke-faglig utvikling. Han beskrev at det var en utfordring i hans undervisning, hvor han derfor strebet etter å være åpen for forandring i møte med elevene sine.

## 5.4 Persepsjon

Det kan tenkes at jo mer lærere ser, desto bedre innblikk kan de få i hva som foregår i klasserommet. Likevel vil det til en hver tid være ting som skjer i klasserommet som lærere ikke får med seg. Kanskje kan det å misforstå være et resultat av at en ikke har tilstrekkelig informasjon i et gitt øyeblikk. Maurice Merleau-Ponty, referert av Dreyfus og Taylor (2015, s. 62), hevdet at i møte med et objekt tenderer mennesker automatisk mot å forflyttet seg slik at de får en optimal synsvinkel til objektet, slik en skrur på et mikroskop for å klarere se hva som er under linsen. Dersom lærere skal betrakte hva som skjer i et klasserom kan det være at det ideelle utkikkspunkt er andre steder enn rett foran tavlen. Ved å forflytte seg prøver Mikkel å få med seg ting i klasserommet han er redd han ikke får med seg dersom han står stille.

Det vil likevel være enkelte typer atferd som er vanskeligere å plukke opp enn andre. Mikkel fortalte at det er spesielt det uvanlige han merker med en gang. Bruner (1957) hevdet at mennesker oppfatter helheter ut fra bruddstykker. Det som bryter med helheten kan bli

plukket opp som noe uten av det vanlige. For elever som gradvis viser en endring i positiv retning kan tenkes ikke blir plukket opp dersom det ikke skiller seg markant ut.

## 5.5 Automatikk

Daniel Kahnemann (2012) skiller mellom to ulike former for tenkning, det raske, intuitive system 1 og det mer energikrevende system 2 som tar seg av resonerende, mer krevende operasjoner. Det intuitive system 1 tillater en å ta gode valg og adressere situasjoner med minimal tankekraft. Erfaringer og ferdigheter som er opparbeidet over lang tid sikrer at valg ikke er tilfeldige, men ofte presise håndteringer av tilsynelatende komplekse situasjoner (Gladwell, 2005). I de første årene til Emilie som lærer tok hun seg selv i å tenke veldig mye over egen undervisning. Enten det var over hvor hun stod i klasserommet, hvordan hun snakket eller hvem hun så. Over tid forandret nødvendigvis ikke hva hun tenkte over, men hennes opplevelse av at undervisningen flyter lettere har forandret seg. Emilie beskrev at læreryrket kjennetegnes av evnen til å fokusere på mange ting samtidig, men likevel kunne prioritere hva som krever full oppmerksomhet. I utgangspunktet beskrev Emilie at mye av undervisningen hennes gikk uten at hun trengte å tenke aktivt, men gjennom hennes videre refleksjoner var hun kanskje inne på styrken til heuristikker og det intuitive system 1. Hennes erfaring tillater henne tilsynelatende å håndtere mange elementer i undervisningen samtidig, uten at det oppleves som spesielt energikrevende.

Emilie var ikke alene om å føle at mye av undervisningen går automatisk. Mikkel beskrev at han er veldig glad i dialogtimer hvor timene former seg selv i samspill med elevene. For elevene kan det være motiverende å være delaktige i prosessen i timene og på den måten ha et felles mål ettersom læreren tar utgangspunkt i deres uttalelse. Likevel kan det være vanskelig for elever å engasjere seg i undervisning dersom oppgavene er for kjedelige eller de føler de ikke mestre. Informantene beskrev at de opplevde at det ofte kunne være et samspill mellom kvaliteten på undervisningsopplegget og mengden uro i timene. I tillegg vil det være utfordrende for noen elever da skolen hele tiden krever at elever skal gjøre ting de ikke får til, slik Frode beskrev. Årsaksforklaringen på hvorfor noen elever er urolige kan variere fra alt fra, kjedsomlighet, for vanskelige oppgaver til elever som prøver å teste grenser (Redl, 1975). Ved å ta utgangspunkt i hvor elevene er, deres virkelighet, kan det for noen elever oppleves som mer stimulerende og kanskje opplever de å bli sett på som individer med faglige styrker.



Det kan tenkes at store deler av undervisningen til lærere går automatisk uten at de aktivt trenger å aktivere det mer resonerende system 2. Hvor Mikkel beskrev at timer preget av dialog går automatisk, beskrev Frode at å snakke med elevene for å danne gode relasjoner gikk uten at han trengte å aktivt tenke over det. Samtidig beskrev Frode seg selv som en lærer som tillater seg selv å gjøre mange feil akkurat fordi han danner god relasjoner med elevene sine. Når han tilnærmer timene på en friere måte hevdet han at risikoen for å gjøre feil øker. Å gjøre feil eller å overreagere kan sees på som en naturlig del av en lærerhverdag. Ved å jobbe for gode relasjoner gir Frode seg selv pute for fremtidige feil.

## 5.6 Kontroll

Problemstilling i denne oppgaven er hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen. Eksemplifisert gjennom en personlig historie som en rettesnor for hva undersøkelsen søkte å eksplorere, var jeg nysgjerrig på hvordan informantene forholdt seg til å misforstå, kanskje på bakgrunn av feilaktige forventninger eller stereotypier. Informantene i undersøkelsen var nødvendigvis ikke like opptatt av hvordan de misforstå situasjoner, de valgte heller å vinkle det til episoder hvor de følte at de overreagerte. En reaksjon som nødvendigvis var kraftigere enn hva en situasjon krevde kan tolkes som en misforståelse. Mikkel beskrev at noen få dager hvor han merker sinnet begynner å boble var det viktig at han fikk stoppet opp for å tenke før alt svartnet hvor han var redd for at han skulle komme til å si noe han ikke mente. Valg tatt i affekt hvor en mangel på kontroll gjør seg gjeldende står i fare for, i tillegg til å håndtere en situasjon ugunstig, ta valg preget av fordommer og stereotypier (Payne, et al., 2005). Kaotiske situasjoner kan kjennes igjen ved mangel på tid til å kunne ta gode valg. Paradoksalt er det kanskje i urolige situasjoner hvor en har dårligst tid som lærer og kanskje er det da behovet for å ta en pust i bakken og fjerne seg selv fra situasjonen slik Mikkel beskrev er størst.

Emilie beskrev at urolige situasjoner kan kjennes ut som en følelse av å miste kontroll over klassen, som nevnt tidligere i kapittelet. Noen klasser krever en mye større årvåkenhet fra læreren og som Emilie beskriver vil kreve at klassen holdes i tøylene hele tiden. En friere tilnærming til timer slik Mikkel beskriver er nødvendigvis ikke alltid like effektivt ettersom det stiller store krav til elevene om å holde seg engasjert faglig aktivitet. For noen klasser vil dette være utfordrende og i slike klasser vil læreres evne til å holde ro være en krevende

affære (Evertson & Weintstein, 2006). Hvor aktivt lærere må holde i tøylene for at undervisningen skal kunne gjennomføres på en god måte, vil variere fra klasse til klasse. Et tankekors, presentert av Emilie, er hvorvidt de klassene som må holdes mest i tøylene kanskje kunne dratt mest nytte av å trene på mer flytende timer preget av elevsamhandling.

## 5.7 Stereotypier

Informantene ytret ikke eksplisitt hvordan stereotypier preget deres hverdag. Stereotypier er muligens et negativ ladet begrep som nødvendigvis ikke lærere ønsker å inneha. Samtidig så hevder Bargh (1999) at stereotypier kan aktiveres utenfor menneskers bevissthet. Emilie beskrev at det er lett å bli litt forutinntatte ovenfor elevene sine hvor de kanskje lar egne forventninger styre. Mikkel hevdet også at det er menneskelig å la seg prege av forventninger til elevene sine. Aktivt må de jobbe for å se forbi egne forventninger og muligens stereotypier i egen undervisningshverdag. Wilson (2002) hevder at for å forandre stereotypiske nettverk vil det være hensiktsmessig å gjennom handlinger skape nye nettverk. Informantene hadde et fokus på å danne gode relasjoner til elevene sine. Det kan sees på som en strategi for å motvirke egne stereotypier, samtidig som å aktivt være oppmerksom på egne forventninger.

## 5.8 Kritisk refleksjon over egen håndtering av begrepet

### ”å misforstå”

Emilie beskrev i intervjuet at dersom hun skulle ta opp hendelser fra dagen før med klassen sin, hvor hun følte det hadde vært for mye uro, var det viktig å beskrive hvordan hun opplevde det fra hennes perspektiv. Hun fortalte at det kunne være vanskelig å prate om gårdsdagen hvis det ble flyttet over på elevene, eksempelvis ved å nevne navn. Det å misforstå kan være vanskelig å prate om, ettersom det kan oppleves som et søkelys rettet mot egne svakheter. Det ble løst i de to intervjuene med Frode og Mikkel ved å beskrive en utfordring jeg hadde hatt i møte med uro med den intensjon at det skulle ufarliggjøre det å misforstå for informantene. Det var likevel ikke før etter intervjuene jeg forstod at det kanskje ligger en vesensforskjell mellom ”hvordan forholder lærere seg til det å misforstå uro” og ”hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro”. Hvor en erkjennelse av at ”jeg misforstod” kanskje er mer absolutt enn ”det har skjedd en misforståelse”. Den første kan uttalelsen kan tolkes i lys av et individfokus, mens den andre åpner for en mer relasjonell tolkning av en hendelse.

Under intervjuene stilte jeg spørsmål om hvorvidt informantene opplevde det å misforstå i egen undervisning, det ble svart med at det kan forekomme, men ikke spesielt ofte. Likevel beskrev informantene at de ofte kunne over reagere, overse elementer i egen undervisning eller at de tok seg selv i å ha forventninger til elevene sine som ikke alltid stemte. Elementer som nødvendigvis kan kategoriseres som misforståelser, men ikke som en situasjon helt feiltolket. Likevel reflekterte lærerne over hva jeg definerer som misforståelser, men grunnet spørsmålsstillingene mine kan det tenkes at de ikke opplevde at det var det jeg siktet til når jeg spurte om de misforstod.

## 6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Problemstilling i denne oppgaven har vært heuristiske perspektiver på hvordan lærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen. Ved å undersøke denne problemstillingen søkte jeg å utarbeide ny innsikt om begrepet uro og hvordan lærere forholder seg til misforståelser. I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg etterstrebet en lojalitet til informantene ved å prøve å beskrive deres opplevelser, samtidig være åpen på mine valg underveis. I mitt arbeid med det teoretiske rammeverket og gjennom møtet med informantene kom jeg fram til at uro er et komplekst fenomen som nødvendigvis ikke har en entydig betydning. Lærerne i denne undersøkelsen forholdt seg til misforståelser av uro i skolen ved å være ”åpen” i møte med de unge. Kvalitative studier vil nødvendigvis ikke hevde hvordan noe ”objektivt” er, dersom en likevel skal trekke fram et fellestrekk for de tre informantene var det ønsket om å etablere gode relasjoner til sine elever.

Informantene gav ingen klar definisjon på hva uro er eller hva slags atferd som er spesielt utfordrende i deres undervisning. Likevel kan uro fordre en følelse av ukontroll, evnen til å forholde seg fattet i møte med unge, Emilie beskrev det som en gradvis følelse av at klassen sklir vekk fra henne. Det kan hindre læreren og elever i å nå de mål de skal nå. Ettersom forståelsen av uro til dels vil være et resultat av en personlig vurdering av atferden i klasserommet, vil forståelsen av uro kunne være forskjellig fra elev til elev og fra lærer til lærer. Skillet mellom konstruktiv arbeidstøy og uro vil nødvendigvis ikke alene være avhengig av læreres toleranse for støy, men kunne være avhengig av flere faktorer. Emilie hevdet at hun ”hører” når elevene jobber og når de tenker. Uro kan forstås som en ubehagelig ”stemning” som man føler på i klasserommet. Hvilke fag som undervises og hvilke elever som er i en klasse vil kunne ha innvirkning på om et klasserom virker urolig.

Informantene beskrev at de raskt kunne danne seg et bilde av elevene sine, og til dels kunne deres forventninger prege hvordan de forholdt seg til dem. Lærerne i denne undersøkelsen understrekte at det likevel var viktig å se hele eleven, både i og utenfor klasserommet. Ved å jobbe med gode relasjoner til elevene kunne de tillate seg å gjøre en del feil. Informantene beskrev det som naturlig å ha visse forventninger til elevene sine, samtidig var det viktig å

arbeide for å se hele mennesket. Hva slags forventninger lærere har til elevene kan prege hvordan deres læringsutsikter vil være. Likevel er det ikke grunn til å overdrive implikasjonene av dem. Og som Frode beskrev ”men det er viktig å være åpen i hvert fall. For at disse elevene er ikke statiske objekter, de er dynamiske bevegelige. Hele tiden i veldig, veldig rask forandring”.

Det kan være vanskelig for lærere å få tak i egne stereotypier eller ugunstige forventninger til elevene sine. Ettersom stereotypier og forventninger kan forekomme utenfor bevisstheten til lærere, vil det ofte kunne være vanskelig å komme i kontakt med dem. Mennesker har en tendens til å kategorisere andre mennesker inn i en sosial kategori for å enklere kunne få kontroll på en kompleks virkelighet. Samtidig som en kan ha en opplevelse av å ikke være preget av fordommer mot ulike sosiale kategoriseringer, men likevel være det på et underbevisst nivå. Derfor kan det være viktig for lærere å reflektere over slike mekanismer i egen undervisning, selv om de er av den oppfatning at de ikke er preget av stereotypier, ugunstige forventninger eller raske slutninger.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. I S. Chaiken & Y. Trope (Red.), *Dual-Process theories in social psychology* (s. 361-382). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. A. (2014). Our Unconscious Mind. Unconscious impulses and desires impel what we think and do in ways Freud never dreamed of. *Scientific American*. 301(1), 32-39.
- Bargh, J., & Morsella, E. (2008). The New Unconscious. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 73-79. doi: 10.1111/j.1745-6916.2008.00064.x
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bruner, J. S. (1957). Going Beyond the Information Given. I *Contemporary Approaches to Cognition: A Symposium Held at the University of Colorado* (s. 41-69). Cambridge: Harvard University Press.
- Colivin, G. (2010). *Defusing disruptive behavior in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.  
doi: 10.3102/003465430298563
- Corrie, L. (2002). *Investigating troublesome classroom behavior. Practical tools for teachers*. London: RoutledgeFalmer.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dijksterhuis, A., Chartrand, T. L., & Aarts, H. (2007). Effects of Priming and Perception on Social Behavior and Goal Pursuit. I J. Bargh (Red.), *Social Psychology and the Unconscious. The Automaticity of Higher Mental Processes* (s. 51-131). New York: Psychology Press.
- Dreyfus, H., & Taylor, C. (2015) *Retrieving Realism*. Cambridge: Harvard University press.
- Duesund, L., Stray, J. H., & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 13(3), 149-151.
- Egelund, N., Jensen, H., & Sigsgaard, E. (2006). *Uro og disiplin i skolen*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. I C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Red.): *Research, Practice, and Contemporary Issues*. (s. 3–15). New York and London: Routledge.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Malden: Blackwell Publishing.
- Frankish, K., & Evans, J. S. B. T. (2009). The duality of mind: An historical perspective. I K. Frankish, & J. S. B. T. Evans (Red.), *In Two Minds: Dual Processes and Beyond*. (s. 1-29). Oxford: Oxford University Press.
- Fugleseth, K., & Skogen, K. (red.). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures – Selected Essays*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Gladwell, M. (2005). *Blink. The Power of Thinking Without Thinking*. New York: Little, Brown and Company.
- Hemsley, G.D., & Marmurek, H. H. C. (1982). Person Memory the Processing of Consistent and Inconsistent Person Information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 433-438. doi: 10.1177/0146167282083007
- Hammersley, M, & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London & New York: Tavistock Publications
- Hammersley, M, & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jussim, L. (2012). *Social Perception and Social Reality: Why Accuracy Dominates Bias and Self-Fulfilling Prophecy*. USA: Oxford University Press.
- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg, & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805.  
doi: 10.1177/1403494812465030
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300. doi: 10.17763/haer.62.3.8323320856251826,
- McLaughlin, K., Eva, K. W., & Norman, G. R. (2014). Reexamining our bias against heuristics. *Advances in Health Sciences Education*, 19(3), 457-464.  
doi: 10.1007/s10459-014-9518-4.
- Moors, A., & De Houwer, J. (2007). What is Automaticity? An Analysis of Its Component Features and Their Interrelations. I John A. Bargh (Red.), *Social Psychology and the Unconscious. The Automaticity of Higher Mental Processes*. (s. 11-50). New York: Psychology Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 25.05.2016 fra

[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Danmarks Pedagogiske Bibliotek.
- Nørretranders, T. (1999). *Merk verden: En beretning om bevissthet*. Oslo: Cappelen.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Payne, B. K., Jacoby, L. L & Lambert, A. J. (2005). Attitudes as Accessibility Bias: Dissociating Automatic and Controlled Processes. I R. R. Hassin, J. S. Uleman, & J. A. Bargh (Red.), *The New Unconscious*. (s. 393-420). New York: Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Redl, F. (1975). Disruptive Behavior in the Classroom. *The School Review*, 83(4), 569-594.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Rubovits, P. C., & Maehr, M. L. (1971). Pygmalion Analyzed: Toward an Explanation of the Rosenthal-Jacobson Findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(2), 197-203. doi: 10.1037/h0031526

- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231.  
doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Seljelid, T. (1992). *Verdiforiming i hjem og skole: verdier holdninger, normer, pluss- og minuskoler*. Hamar: Kapére.
- Stephan, W. (1999). *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Sverdrup, J., Sandvei, M., & Fossetøl, B. (1985). *Tanums store rettskrivningsordbok*. Oslo: Tanum-Norli.
- Sørli, M., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 13*(3), 190-202.
- Thagaard, T. (2010) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, new series, 185*(4157), 1125-1131.
- Uleman, J. S., & Moskowitz, G. B. (1994). Unintended effects of goals on unintended inferences. *Journal of Experimental Psychology, 66*(3), 490-501.  
doi: 10.1037/0022-3514.66.3.490
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Vermule, B. (2015). The New Unconscious. A Literary Guided Tour. I L. Zunshine (Red.), *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. (s. 463-482). New York: Oxford University Press.
- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen 2014/2015*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which Classroom Behaviours do Primary School Teachers say they find most Troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27. doi:10.1080/0013191880400102
- Wineburg, S. S. (1987). The Self-Fulfillment of the Self-Fulfilling Prophecy. *Educational Researcher*, 16(9), 28-37. doi: 10.3102/0013189X016009028
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 13(3), 203-212.

# Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Hvordan forholder lærere seg til misforståelser av uro i skolen?*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Olaf Mundal. Jeg studerer på universitet i Oslo, hvor jeg tar en master i spesialpedagogikk. I løpet av vårsemesteret skal jeg skrive en masteroppgave knyttet til hvordan ungdomsskolelærere forholder seg til misforståelser av uro i skolen. I klasserommet hvor det til tider kan være mye støy og mange inntrykk kan det oppstå situasjoner hvor lærere er nødt til å foreta raske beslutninger. Hvordan lærere forstår situasjoner kan være knyttet til oppfatninger av de ulike elevene, tidligere atferd og hvordan lærere har håndtert uro tidligere. Hvilke valg lærere tar kan delvis skje automatisk og ubevisst. Jeg er interessert i erfaringer og refleksjoner lærere gjør seg når de legger merke til at de har misforstått en situasjon.

Heuristikk er et begrep som kan brukes om prosesser som forenkler komplekse problemer når en skal ta valg, løse oppgaver eller gjøre opp meninger. Ofte har en ikke tilstrekkelige informasjon eller oppmerksomhet til å gjøre dette på en god måte og derfor tyr en til antagelser som ofte kan være gode, men som også kan lede inn i feilslutninger. Formålet med prosjektet er å avdekke hvordan lærere forholder seg til mer eller mindre ubevisste psykologiske mekanismer i møte med uro i skolen.

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

Dersom du ønske å delta i studien vil jeg intervju deg om hvordan du tolker uro i klasserommet. Både hvordan det kan bli forstått i øyeblikket, men også hvordan du reflekterer rundt ulike episoder av uro i ettertid. Intervjuet vil ha en varighet på inntil en time. Samtalen vil bli tatt opp på lydbånd og eventuelle notater jeg gjør blir skrevet i en notatblokk.

Spørsmål som kan bli stilt i intervjuet kan omhandle: Oppfatninger av begrepet uro, stereotyper i klasserommet, forventet atferd hos elever og hvordan du oppdager og håndterer feilslutninger i egen praksis. Under intervjuet vil dine egne erfaringer, tanker og refleksjoner stå i sentrum.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet fra intervjuet vil bli oppbevart på en kryptert minnepenn og være låst inne når den ikke er i bruk. Opptaket vil kun være tilgjengelig for meg og transkripsjonen vil ligge på en passordsbeskyttet datamaskin. I oppgaven vil du bli omtalt med et fiktivt navn og hvilken skole du jobber på vil også anonymiseres.

Masteroppgaven skal leveres 1. Juni, 2016. Så snart oppgaven er godkjent vil personopplysninger og datamateriale anonymiseres og slettes. Prosjektet forventes avsluttet

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Olaf Mundal enten på mail: [Olaf.Mundal@gmail.com](mailto:Olaf.Mundal@gmail.com) eller på telefon: 91 36 96 46. Eventuelt kan universitetslektor og veileder Stine Solberg kontaktes. Mail: [stine.solberg@isp.uio.no](mailto:stine.solberg@isp.uio.no), telefon: 22 85 81 12. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

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

Mvh Olaf Mundal

# Vedlegg 2. Intervjuguide

## Intervjuguide

### **Gjennomføring.**

Intervjuene foregår på skolen hvor de respektive lærerne jobber. Varighet 30-60 min.

### **Diktafon**

Intervjuet blir tatt opp med en båndopptaker, dersom lærerne ikke ønsker dette kan vi ikke gjennomføre intervjuet.

### **Transkripsjon**

Intervjuet blir transkribert så fort som mulig etter gjennomført intervju. Intervjuet blir transkribert manuelt inn i Microsoft Word. Det blir ikke benyttet et analyseprogram i koding av intervjuet, dette for å få et nærmere personlig forhold til datamaterialet. Både spørsmål og svar blir transkribert sammen med aktuelle nonverbale gester som eventuelt har blitt notert ned under intervjuet.

### **Gjennomlesning**

Dersom informantene ønsker og lese gjennom transkribert intervju, kan vi avtale en dag hvor dette blir gjort.

### **Innledning**

- Takke for deltagelse i prosjektet.
- Bakgrunn for oppgaven, en egen erfaring med å misforstå uro i skolen.
- Formål med oppgaven. Opptatt av læreres erfaringer.
- Anonymitet, ikke nevne elevers navn.
- Frivillig deltagelse, dersom et spørsmål er ubehagelig kan en velge å ikke svare på spørsmålet. Kan til en hver tid avbryte intervjuet
- Nsd (meldt til) og hva som skjer med data etter at oppgaven er levert.
- Signere samtykkeskjema
- Evt. Noe de lurte på med innsendt informasjon eller oppgaven som helhet.

### **Start**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvordan ser en typisk hverdag for deg?
- Hvis du skulle beskrive en vellykket skolehverdag hvordan vil den se ut?
- Kan du beskrive hva det vil si å ha kontroll i klasserommet?

### **Uro**

- Hva skiller uro fra konstruktiv arbeidsstøyt?
- Hva er uro for deg?
- Er det noen forskjell på uro i klasserommet og problematferd?
- Når blir uro problematisk?

- Kan du beskrive en urolig situasjon hvor du følte at situasjonen eskalerte på en slik måte at du ikke helt hadde kontroll?
- Hva har samspillet mellom deg og ulike elever å si for når uro blir oppfattet av deg som uro?
- Er det noen forskjell på din forståelse av uro i øyeblikket og uro i retrospekt, og på hvilken måte?
- Når føler du at du mestrer en urolig situasjon?

### **Persepsjon**

- Med mange elever i et klasserom hvordan og hvor lang tid bruker du på å danne deg et bilde av elevene i klassen din?
- Hva slags atferd skiller seg ut for deg i klasserommet?
- Hva slags atferd blir ikke lagt merke til i klasserommet?
- Er det visse elever som automatisk får mer oppmerksomhet enn andre?
- Hva ser du etter i situasjoner som er urolige?
- Er det et mål å være objektiv som lærer .
- Har du noen verktøy for å hjelpe deg i å oppfatte uro mest mulig objektivt?

### **Heuristikker**

- Komme tilbake til dannelsen av bildet en lager seg av elever. Hvorvidt dette bildet stemmer, blir bearbeidet, blir forandret over tid.
- Hvilke utfordringer opplever du hos elever som har vært fremtredende i urolige situasjoner og gjør det deg mer oppmerksom på disse elevene i fremtiden?
- Hvilke aspekter av undervisningen anser du som automatiske?
- Hvilke situasjoner krever resonering i klasserommet?
- Hva kjennetegner urolige situasjoner som krever at du må fokusere aktivt?
- Er det ønskelig at mesteparten av undervisningen skjer uten at du som lærer trenger "å koble inn" mer fokuserende tenkning?
- Er det hensiktsmessig at undervisningen går uten at du trenger "å stoppe opp" for å tenke for å adressere uro.

### **Misforståelser**

- Sirkle tilbake til innledningen med fokus på historie rundt misforståelse av uro. Dersom de kjenner seg igjen, be dem beskrive.
- Hvordan merker du at du har feiltolket en urolig situasjon.
- Hva gjør du når du merker at du har feiltolket en urolig situasjon?
- Hvordan kan tidligere erfaringer med elever prege din forståelsen av uro?
- Det kan tenkes at noen ganger har man visse forventninger til hvordan noen elever kommer til å oppføre seg i ulike situasjoner. Hva gjør du dersom du føler du har tatt en beslutning på bakgrunn av en slik forventning og ikke det som faktisk skjedde i en urolig situasjon?
- Kan det tenkes at stereotyper av elever kan påvirke undervisningen din i klasserommet?
- Dersom det er noen elevers atferd som du ofte misforstår i skolen, hva kan det skyldes?
- Hvilke refleksjoner eller forberedelser gjør du deg for å ikke misforstå situasjoner?
- Hva gjør du dersom du merker at du har misforstått en situasjon etter at skoledagen er ferdig? Enten på vei hjem, når du tenker over undervisningen din eller i samtale med andre elever/lærer?



- Hvordan merker du eventuelt det har misforstått i utgangspunktet?

**Takke for deltagelse i prosjektet.**

-

# Vedlegg 3. Kvittering, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Høyfjellsveien 28  
N-0507 Bergen  
Narvik  
Tlf: +47 22 28 21 17  
Tlf: +47 22 28 21 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 969 321 884

Stine Solberg  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2016

Vår ref: 46285 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46285	<i>Heuristiske perspektiver på hvordan lærere forholder seg til (mis)forståelser av uro i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Stine Solberg
Student	Olaf Mundal

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

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

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

Avdelingskontor / Oslos kontor

Oslo NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 28 21 11. nsd@nsd.no  
TRONDHÅM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7001 Trondheim. Tlf: +47 73 38 18 07. kare.svard@svt.ntnu.no  
NARVIK NSD: SSI, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tlf: +47 77 51 41 20. nsd@ssitromsø.no