



UiO • Universitetet i Oslo

Forstyrrende atferd og klasseledelse

*En kvalitativ studie av fire læreres forståelse av
og arbeid med forstyrrende atferd*

Iqra Ghaffar

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Forstyrrende atferd og klasseledelse:

En kvalitativ studie av fire læreres forståelse av og arbeid med forstyrrende atferd

AV:

Iqra Ghaffar

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2021

STIKKORD:

Forstyrrende atferd

Forebygging

Klasseledelse

Teaching through Interactions (TTI)

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Emosjonell støtte

Klasseromsorganisering

© Iqra Ghaffar

2021

Forstyrrende atferd og klasseledelse

Iqra Ghaffar

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Problemområde: Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere forebygger og reduserer forstyrrende atferd i sine klasserom i lys av prinsippene for klasseledelse, definert i Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Formålet er å bedre forstå hvordan lærere opplever og håndterer det som karakteriseres som et av skolens største problemområder.

Metode: Studien benytter seg av kvalitativ metode, og semistrukturerte intervjuer ble anvendt for å få dypere innsikt i lærernes erfaringer og opplevelser med tematikken. Utvalget for denne studien består av fire lærere ved henholdsvis to barneskoler. Informasjonen som ble generert gjennom de semistrukturerte intervjuene ble transkribert, kodet og analysert ved bruk av tematisk analyse.

Hovedfunn: Funnene i studien gjenspeiler kompleksiteten i klasserommet og elevenes atferd. Den forstyrrende atferden kan komme til uttrykk på ulike måter og er sannsynligvis et resultat av flere sammensatte faktorer. Studiens analyse viser at omfanget av forstyrrende atferd er relativt stort og utgjør en pedagogisk utfordring i lærernes hverdag.

Samlet sett ser det ut til at lærerne har en god forståelse for prinsippene i CLASS og benytter flere av disse i sin praksis. Flere sider ved emosjonell støtte og dens betydning for atferd blir fremhevet. Lærerne er opptatt av å være lydhøre og imøtekomme elevenes faglige, sosiale og følelsesmessige behov. Videre er relasjonsbygging til elevene et av områdene som blir mest vektlagt av lærerne. Lærerne jobber systematisk for å etablere et klasseromsklima preget av trygghet og tillit der det er rom for å prøve og feile. Lærernes evne til å fremstå som tydelige ledere og å gi tilpasset støtte til elevene har stor betydning for elevenes atferd.

Når det gjelder klasseromsorganisering viser resultatene at dette blant annet omfatter prosesser knyttet til lærernes planlegging og organisering av undervisingsøkter, men også av elevenes atferd. God organisering gir rammebetingelser for effektiv innsats og minimale forstyrrelser. Videre legger lærerne en innsats i å implementere regler og rutiner i klassen og forsøker å følge opp disse konsekvent. Samlet sett indikerer resultatene at lærerne gir emosjonell støtte og organiserer klasserommet på en effektiv måte for å forebygge og håndtere forstyrrende atferd.

Forord

Å skrive en masteroppgave under en global pandemi har vært utfordrende, men prosessen har vært spennende og lærerik, både faglig og personlig. Oppgaven som nå presenteres er et produkt av hardt og intensivt arbeid det siste halvåret av utdanningsløpet.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Grete Sørensen Vaaland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning for veiledning gjennom hele skriveprosessen. Du har vært tilgjengelig når jeg har trengt deg, gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Din støtte og oppmuntring har vært til stor hjelp i arbeidet med masteroppgaven.

En stor takk rettes også til informantene i denne studien. Da covid-19 satte sitt preg på skolehverdagen og førte til nedstenging av skoler, setter jeg enormt pris på at dere tok dere tid fra en travel lærerhverdag for å hjelpe meg med dette prosjektet.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring gjennom hele studietiden. Særlig du mamma fortjener en ekstra stor takk. Du har stått ved min side gjennom hele utdanningsløpet og motivert meg, særlig de gangene jeg tvilte som verst. Du har heiet på meg og motivert meg til å alltid tenke positivt.

Oslo, juni 2021

Iqra Ghaffar

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning	4
1.4 Oppgavens oppbygging	5
2 Teoretisk bakgrunn	6
2.1 Forstyrrende atferd i skolen	6
2.1.1 Forståelse og klassifisering	6
2.1.2 Forekomst og læreres oppfatninger av forstyrrende atferd	10
2.1.3 Konsekvenser	12
2.1.4 Forebygging og håndtering	13
2.1.5 Systemteoretisk forståelse	14
2.2 Classroom Assessment Scoring System (CLASS)	16
2.2.1 Klasseledelse	17
2.2.2 Teoretisk bakgrunn og utvikling av CLASS	18
2.2.3 Domenet emosjonell støtte	19
2.2.4 Domenet klasseromsorganisering	22
2.3 Oppsummering av teori	25
3 Metode	26
3.1 Kvalitativ metode	26
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk	26
3.1.2 Semistrukturert intervju	27
3.2 Datainnsamling	29
3.2.1 Intervjuguide og pilotintervju	29
3.2.2 Utvalg	30
3.3 Gjennomføring av intervjuene	32
3.4 Gjennomføring av tematisk analyse	33
3.4.1 Transkribering	33
3.4.2 Analyseprosessen	34
3.5 Metodiske og etiske betraktninger	38
3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering	38
3.5.2 Forskningsetiske hensyn og håndtering av personverninformasjon	41
3.5.3 Forskerrollen og førforståelse	43
4 Resultater	44
4.1 Erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd i klassen	45
4.1.1 Lærernes syn på hva som er forstyrrende	45
4.1.2 Et hverdagslig problem som skaper konsekvenser	46
4.1.3 Refleksjoner knyttet til faktorer som påvirker atferd	48

4.2 Forebygging gjennom emosjonell støtte	50
4.2.1 Lærernes respons på elevenes behov	50
4.2.2 Trygt og støttende klasse miljø	51
4.2.3 Relasjonsbygging	52
4.3 Forebygging gjennom klasseromsorganisering	54
4.3.1 Planlegging og organisering.....	54
4.3.2 Forventninger til elevatferd.....	55
4.3.3 Klasseregler	56
5 Diskusjon.....	58
5.1 Erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd	58
5.1.1 Lærernes syn på hva som er forstyrrende.....	58
5.1.2 Et hverdagslig problem som skaper konsekvenser	59
5.1.3 Refleksjoner knyttet til faktorer som påvirker elevatferd	59
5.2 Forebygging gjennom emosjonell støtte	61
5.2.1 Lærersensitivitet.....	61
5.2.2 Positivt klima	63
5.2.3 Verdsetting av elevens perspektiv.....	65
5.3 Forebygging gjennom klasseromsorganisering	66
5.3.1 Produktivitet.....	66
5.3.2 Atferdsledelse.....	67
5.4 Sammenheng mellom forklaringer på forstyrrende atferd og strategier for å arbeide med dette	69
6 Avsluttende kommentarer.....	73
6.1 Studiens hovedfunn.....	73
6.2 Begrensninger ved studien.....	75
6.3 Implikasjoner	76
7 Referanseliste.....	77
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	90
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	92
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	93
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	97

Oversikt over oppgavens figurer og tabeller:

Figur 1: «The disruptive behavior continuum» (Reed & Kirkpatrick, 1998)	9
Figur 2: CLASS (Pianta, Hamre & Mintz, 2012)	15
Figur 3: Modell over lærer-elev relasjon (Pianta, 1999)	19
Figur 4: Oversikt over endelige temaer og undertemaer	44
Tabell 1: Eksempel på koding.....	37

1 Innledning

Klasseledelse og forstyrrende atferd betraktes som store utfordringer som møtes av erfarne så vel som nyutdannede lærere (Ertesvåg, 2014; Ghazi, Shahzada, Tariq, & Khan, 2013; Wubbels, 2011). Både lærere og elever rapporterer at forstyrrende atferd i skolen er et utbredt problem som forekommer hyppig (Ødegård, 2017). Forstyrrelser av ulike former gjør det vanskeligere for lærere å opprettholde det faglige læringstrykket (Ogden, 2015). I tillegg dokumenterer forskning at utfordringer knyttet til å etablere og opprettholde effektiv atferdsledelse er en av hovedgrunnene til at lærere velger å forlate sitt virke (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015).

I 2008 satte Kunnskapsdepartementet uro på dagsorden gjennom sin Stortingsmelding (nr. 31) «Kvalitet i skolen». Her kommer det fram at undervisningssituasjoner ofte ikke er særlige effektive og at uro er blant de største tidstyvene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). I senere tid har resultater fra blant annet PISA og Elevundersøkelsene vist positive utviklingstendenser særlig knyttet til omfanget av arbeidsro i norske klasserom (Jensen et al., 2019; Kjærnsli & Rohatgi, 2016; Sørli & Nordahl, 1998; Wendelborg, 2019, 2020). Det viser seg at undervisningsøktene kommer raskere i gang, det er færre avbrytelser og timene er generelt preget av mindre forstyrrende bråk. Selv om det er en viss forbedring å spore, er det likevel mange lærere og elever som fremdeles rapporterer om bråk og uro i klasserommet (Ødegård, 2017).

Det er rapportert at evnen til å håndtere forstyrrende atferd er en avgjørende faktor for effektiv undervisning og klasseledelse (Hattie, 2009; Marzano, 2009; Njoroge & Nyabuto, 2014; Närhi, Kiiski, & Savolainen, 2017). Det er også bred enighet om at læreres kompetanse innen klasseledelse generelt har stor betydning for elevenes faglige og sosiale utbytte (Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006; Hattie, 2009; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Utvikling av læreres kompetanse innen klasseledelse har derfor vært et nasjonal satsningsområdet over flere år. Forskningsprosjektet Classroom Interaction for Enhanced Student Learning (CIESL), viser til at lærere som gruppe i hovedsak er gode klasseledere. Likevel er det store variasjoner i kvaliteten på praksis som utøves mellom klasserom. Dette kan peke på at det fremdeles er behov for å arbeide målrettet med lærernes kompetanseutvikling innen klasseledelse (Ertesvåg & Westergård, 2017).

Systematiske observasjonsinstrumenter i klasserommet er mye brukt for å undersøke variasjoner i undervisning og for å forbedre lærernes klasseromsundervisning. I løpet av de siste årene har interaksjoner mellom lærere og elever fått økt pedagogisk og forskningsmessig oppmerksomhet (Westergård, Ertesvåg, & Rafaelsen, 2019). Dette har vært med på å øke elevenes muligheter til å engasjere seg i meningsfulle læringsprosesser. Et eksempel på et systematisk observasjonsinstrument er Classroom Assessment Scoring System (CLASS), som evaluerer kvaliteten på klasseromsinteraksjoner. CLASS fokuserer på de sentrale områdene for hva som bør være på plass i et klasserom, og bidrar på denne måten til utviklingen av målrettet og systematisk klasseromspraksis. Dette er igjen med på å gi et godt grunnlag for profesjonell utvikling blant lærere.

Ifølge Opplæringsloven (1998, §9A-2) har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevenes rett til et godt psykososialt miljø, inkluderer også retten til et godt klassemiljø. Imidlertid kan klassemiljøet, elevenes trivsel og læring bli særlig utfordret i klasser preget av gjentatte eller vedvarende forstyrrende atferd. I slike tilfeller er læreren forpliktet til å iverksette tiltak for å få tilfredsstillende arbeidsro i klassen. Med andre ord hviler det er stort ansvar på lærere når det gjelder effektiv ledelse av klasserommet. Dette inkluderer også å forebygge og gripe inn ved forstyrrelser som kan hemme de tiltenkte aktivitetene på skolen, men også elevenes lærings- og utviklingsprosesser.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Klasseledelse og forstyrrende atferd er to svært sentrale temaer som preger hverdagen til både lærere og elever. Betydningen av en god og tydelig klasseledelse fremheves av forskning og temaet blir også i stor grad nevnt i stortingsmeldinger og andre politiske dokumenter. Også atferdsproblemer har vært gjenstand for forskning i mange år. Det kan imidlertid tyde på at forskningen på dette området har vært mer opptatt av de alvorlige formene for uønsket atferd snarere enn de forstyrrelsene som forekommer daglig i klasserommet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å rette søkelys mot forstyrrende atferd som alle elever kan vise, istedenfor å kun fokusere på de mest alvorlige tilfellene.

I arbeidet med å forebygge og redusere forstyrrende atferd fremheves betydningen av å arbeide systematisk med læringsmiljøet. Under mitt første år på master og gjennom min praksisperiode i PP-tjenesten fikk jeg innblikk i det systematiske observasjonsverktøyet CLASS. Det var interessant å se hvordan CLASS utrustet de ansatte med et begrepsapparat for å analysere, beskrive og organisere hendelser ut fra noen hovedprinsipper. Selv om flere barnehager nå benytter CLASS som utgangspunkt for en kvalitetssikring, ble jeg nysgjerrig på hvilke muligheter som finnes i verktøyet for å forebygge og redusere forstyrrende atferd i skolen. Et begrepsmessig rammeverk som CLASS kan med sin teoretiske og empiriske forankring bidra til å støtte lærere i deres konkrete utfordringer i klasserommet, deriblant forstyrrende atferd. Uten å forutsette at lærere har kjennskap til observasjonsverktøyet, er jeg nysgjerrig på å undersøke hvorvidt den praksis som utøves av et utvalg vanlige lærere vil reflektere noen av prinsippene i CLASS.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere opplever og håndterer forstyrrende atferd i sine klasserom. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer ønsker jeg derfor å fremskaffe kunnskap om hvordan lærere utøver klasseledelse, med referanse til prinsippene i CLASS. Da forstyrrende atferd i klasserommet kan komme til uttrykk på ulike måter kan fenomenet sies å være komplekst. Det kan hevdes at ulik forståelse for og årsaker til fenomenet gjør at lærere nærmer seg problematikken på ulike måter, samt at de kan ha ulike syn på hva som fungerer best i det forebyggende arbeidet.

Oppgavens overordnede problemstilling lyder som følger:

«Hvordan arbeider lærere for å redusere forstyrrende atferd i lys av prinsippene for klasseledelse, definert i Classroom Assessment Scoring System (CLASS)»?

For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. *Hvilke erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd har lærere i sine klasserom?*
2. *Hvordan arbeider lærere med emosjonell støtte for å redusere forstyrrende atferd?*
3. *Hvordan arbeider lærere med klasseromsorganisering for å redusere forstyrrende atferd?*

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning

Forstyrrende atferd blir i denne oppgaven forstått som *«enhver atferd som kan oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter»* (Ødegård, 2017, s. 4). I tillegg til forstyrrende atferd vil negativ og uønsket atferd bli benyttet som synonymer i studien. Bråk og uro vil også kunne bli brukt.

Oppgaven er avgrenset til forstyrrende atferd i klasserommet og retter seg mot atferd av mild og moderat karakter. Lærernes arbeid med forstyrrende atferd handler i denne sammenheng om å forebygge, redusere og/eller stanse slik atferd i klasserommet.

En systemorientert forståelse av forstyrrende atferd er vektlagt i denne oppgaven. I lys av dette blir forstyrrende atferd forstått som et resultat av de komplekse og gjensidige interaksjonene som finner sted mellom omgivelsene og eleven. På bakgrunn av dette legges det ikke særlig vekt på medisinske forhold, diagnoser eller individuelle risikofaktorer hos de enkelte elevene. Samtidig underkjenner ikke studien at individuelle vansker vil kunne påvirke elevenes atferd og handlinger i klasserommet.

Det teoretiske rammeverket Teaching through Interactions (TTI), med det standardiserte observasjonsverktøyet «Classroom Assessment Scoring System» (CLASS), ligger til grunn for denne studien. Domenene emosjonell støtte og klasseromsorganisering med deres tilhørende dimensjoner vil bli vektlagt. Emosjonell støtte handler i denne sammenheng om lærernes evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt miljø i klasserommet (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012; Teachstone, 2014). Klasseromsorganisering omfatter prosesser knyttet til lærerens regulering og strukturering av både atferd, tid og oppmerksomhet i klasserommet i form av skolearbeid, læring og relasjoner (Pianta et al., 2012; Teachstone, 2014). Oppgaven vil imidlertid ikke gå inn på indikatorene som igjen er eksemplifisert med atferdsmarkører under disse dimensjonene. Det tredje domenet i CLASS, læringsstøtte, er heller ikke vektlagt i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 presenterer den teoretiske og empiriske forståelsesrammen for oppgaven. Først redegjøres det for forstyrrende atferd i skolen, samt ulike aspekter ved dette fenomenet slik som forekomst, konsekvenser, forebygging og håndtering. En konseptuell modell av lærer-elev relasjonen vil også bli presentert som grunnlag for å forstå forstyrrende atferd ut fra et systemperspektiv. Deretter vil kapitlet presentere det begrepsmessige rammeverket CLASS med fokus på domeneene emosjonell støtte og klasseromsorganisering med deres underliggende dimensjoner. Avslutningsvis gis det en kort oppsummering av den forutgående teorigjennomgangen.

Kapittel 3 tar opp metodologiske og forskningsetiske betraktninger knyttet til den gjennomførte studien. Det vil bli gitt en presentasjon av de ulike aspektene ved kvalitativ metode som er særlige relevante for denne studien. Dette inkluderer blant annet intervju som datainnsamlingsmetode og den analytiske tilnærmingen som er blitt brukt. Avslutningsvis vil det bli gjort rede for metodiske og etiske hensyn knyttet til studien, slik som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet samt forskerrollen.

Kapittel 4 presenterer studiens funn og analyser av det innsamlede datamaterialet.

Kapittel 5 drøfter de analyserte funnene opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene vil bli satt sammen med teori og tidligere forskning på feltet og danner grunnlag for diskusjon av lærernes praksis knyttet til prinsippene i CLASS. Kapitlet vil avslutningsvis presentere et supplerende syn på forstyrrende atferd.

Kapittel 6 vil bestå av en prestasjon av studiens viktigste funn i lys av problemstilling og forskningsspørsmålene. Kapitlet avslutter med å ta for seg refleksjoner omkring studiens begrensninger samt mulige pedagogiske implikasjoner.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet vil begynne med en generell prestasjon av ulike sider ved fenomenet forstyrrende atferd. Deretter, med bakgrunn i det teoretiske perspektivet «Teaching through Interactions» (TTI), gis det en utdypende beskrivelse av observasjonsverktøyet «Classroom Assessment Scoring System» (CLASS). Ved å anvende CLASS i denne studien vektlegges et relasjonelt perspektiv på klasseledelse og sentrale aspekter ved kvaliteten i klasseromsinteraksjon vil bli tatt opp. Det teoretiske rammeverket som presenteres vil utgjøre grunnlag for analyser og diskusjon senere i oppgaven.

2.1 Forstyrrende atferd i skolen

Atferd som forstyrrer undervisning og læring har mange merkelapper, betegnelser og forklaringer. Begrepsbruken på området har vært og er fremdeles stor, noe som kan oppleves som forvirrende. Nedenfor følger en redegjørelse av forstyrrende atferd og hvordan dette kan komme til uttrykk. Det vil blant annet bli tatt opp spørsmål vedrørende fenomenet og forekomst av forstyrrende atferd både i nasjonal og internasjonal skolekontekst. Til slutt adresseres mulige konsekvenser av forstyrrende atferd, synet på forebygging og håndtering av dette, samt en systemorientert forståelse av forstyrrende atferd i skolen.

2.1.1 Forståelse og klassifisering

Et bredt spekter av fagterminologi beskriver atferd som betraktes som forstyrrende i skolesammenheng (Ødegård, 2017). Blant disse begrepene finner man «atferdsproblemer», «disiplinproblemer», «problematferd», «forstyrrende atferd», «uroelig atferd» og «læringsforstyrrende atferd» (Charles, 2011; Ogden, 2015). I engelsk faglitteratur opererer forskere med benevnelser slik som «misbehaviour», «disruptive behaviour», «pupil misconduct» og «behaviour difficulties» (Reed & Kirkpatrick, 1998). Felles for mange av de overnevnte betegnelse er at det ofte dreier seg om atferd som ikke følger lærerens beskjeder og fullføring av viktige arbeidsoppgaver (Colvin & Horner, 2010). Ettersom forskning anvender ulik terminologi vil jeg, for å være konsistent i begrepsbruken gjennom hele oppgaven, i størst mulig grad bruke begrepet forstyrrende atferd. Negativ og/eller uønsket

atferd, bråk og uro vil også kunne bli brukt som synonymer. Når disse betegnelse brenyttes, siktes det til de mindre, men langt mer høyfrekvente og alminnelige formene for atferd i klasserommet. Det er gjerne den type uønsket atferd som først og fremst forstyrrer lærerens undervisning og medelever som det refereres til.

Atferd betraktes gjerne som forstyrrende hvis de er upassende i de kontekstene de forekommer i (Charles, 2011). Hva som oppfattes som forstyrrende vil derfor kunne variere i innenfor rammene av ulike situasjoner og kontekster, og av individene som opplever forstyrrelsene i sitt nærvær. Gjennomgående er det for eksempel knyttet ulike forventninger og krav til yngre elever enn eldre elever, på lik linje med at det stilles ulike krav i skolen sammenliknet med hjemmet. Ifølge Ogden (2015) er grensene mellom det akseptable og uakseptable ikke statisk, men kan tøyes, strammes og trekkes på nytt. Det er likevel bred enighet om at forstyrrende atferd i skolekontekst overordnet dreier seg om atferd som i større eller mindre grad bryter med gjeldende normer, regler og forventninger (Duesund, 2014; Ogden, 2015).

I pedagogisk forskning er det en tendens til å kategorisere atferd på bakgrunn av dens grad av alvorlighet, uttrykk og frekvens (Sørli, 2000). Den mest generelle kategoriseringen er å dele atferd inn i internalisert og eksternalisert atferd, også kjent som innagerende og utagerende atferd (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998). Innagerende atferd viser overordnet til atferdsmønstre som er rettet innover i individet. Vanlige uttrykksformer er angst, depresjon, sosial tilbaketrekning og somatiske vansker (Kaufmann & Landrum, 2013). I motsetning til innagerende atferd, vil utagerende atferd ofte være mer synlig og ekspressive for omgivelsene, noe som gjør det enklere å oppdage og identifisere (Ogden, 2015). Atferden kan vise seg gjennom manglende impuls kontroll, hyperaktivitet, aggresjon, forstyrrende atferd eller opposisjonell atferd (Fernandez Castela & Kröner-Herwig, 2014). Forstyrrende atferd kan sies å både romme eksternalisert atferd i form av bråk og uro og internalisert atferd, slik som «mentalt fravær».

Ogden (2015) omtaler de vanligste atferdsproblemene i skolen som lærings- og undervisningshemmende atferd. Slik atferd kjennetegnes ved bråk, uro og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever og som kan føre til manglende arbeidsro eller

arbeidsinnsats, og dermed til et negativt læringsmiljø. Noe av grunnen til at en slik atferd oppfattes som et atferdsproblem er at den ofte medfører et problem for flere involverte. Svært ofte vil den bryte med hva som godtas av regler, normer og forventninger ved de enkelte skolene og klasserommene. Videre kan den vanskeliggjøre positiv samhandling med andre, samt hemme undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utviklingsprosesser. Vanligvis vil kortvarig forstyrrende atferd kunne stanses eller korrigeres av lærere med enkle midler slik som grensetting og konsekvent bruk av regler (Ogden, 2015). Dersom problemene øker i omfang og hyppighet kan atferden imidlertid eskalere til en mer alvorlig form. Ogdens definisjon kan peke på viktigheten av å forebygge selv atferd som anses som mindre alvorlig. Dette for å forhindre at den læringshemmende atferden øker i omfang og ytterligere forverrer læringsmiljøet.

Når det gjelder uro i klassen, hevder Duesund (2014) at det går et klart skille mellom arbeidsrelatert og ikke-arbeidsrelatert uro. Mens førstnevnte gjelder den form for uro som oppstår som følge av forventet samhandling mellom elevene, dreier ikke-arbeidsrelatert uro seg om bråk og forstyrrelser som aktivt og bevisst motarbeider lærerens undervisning. Arbeidsrelatert uro kan for eksempel komme til syne gjennom samarbeidsoppgaver eller henting av nødvendig materiell. Den ikke-arbeidsrelaterte uroen kan foregå sporadisk, ofte, lenge eller konstant og vil vanskeliggjøre faglig læring og utvikling. I hvilken grad en klasse kan karakteriseres som urolig, må ifølge Duesund (2014) vurderes etter varighet, hyppighet, intensitet og omfanget av uroen, samt formålet med den, er av en slik karakter at den ødelegger for arbeidet og læringsmiljøet i klassen. Skillet mellom arbeidsrelatert og ikke-arbeidsrelatert uro kan være nyttig, ettersom det fremhever at noe uro og støy antakeligvis vil forekomme i de aller fleste klasserom fra en tid til annen.

Som nevnt blir atferd svært ofte klassifisert på bakgrunn av dens alvorlighetsgrad og modusen den manifesteres og presenteres gjennom. En tolkning av Reed og Kirkpatrick's (1998) kontinuum av forstyrrende atferd, som vist i figur 1, illustrerer hvordan atferd kan klassifiseres etter alvorlighetsgrad. Atferden kan variere fra hyppig til sporadisk, mild til alvorlig og kan forårsake mindre til større problemer i et klasserom.

Mild	Moderat	Alvorlig
<ul style="list-style-type: none"> • Snakker uten å få ordet • Sitter ikke i ro på plassen sin • Unngår å arbeide med tildelte oppgaver • Vandrer rundt i klasserommet • Uhøflig mot lærer og/medelever 	<ul style="list-style-type: none"> • Lignende atferd som i mild, men med høyere intensitet og hyppighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Vold • Rus • Kriminalitet • Mobbing • Skulk • Aggresjon

Figur 1: *Illustrasjon av "The disruptive behavior continuum"* (Reed & Kirkpatrick, 1998).

«Mild»- kategorien rommer atferd som skjer av og til og som nesten alle elever vil vise på et eller annet tidspunkt i løpet av skolegangen. Denne type atferd kan omfatte elever som prater uten å ha fått ordet, som strever med å sitte rolig ved pulten sin og andre former for avbrytelser. Elever under «moderat»- kategorien viser lignende atferd som i mild- kategorien, men viser ofte atferden regelmessig og blir ofte omtalt av lærere og medelever som «uroelige elever». Et fåtall av elever faller innunder «alvorlig»- kategorien, som utviser svært alvorlig negativ atferd. Det kan eksempelvis dreie seg om vold, rusmisbruk og kriminelle handlinger. Slik atferd kan forekomme både i og utenfor klasserommet og fører til store fysiske og følelsesmessige konsekvenser for medelever og lærere som blir utsatt for dette. Ifølge Reed og Kirkpatrick (1998), er kontinuumet flytende og dynamisk, da elevenes forstyrrende atferd kan stoppe, redusere eller øke i alvorlighetsgrad. Med andre ord vil elevenes atferd kunne bevege seg mellom de ulike kategoriene. Denne oppgaven er rettet mot atferd av mild og moderat karakter. Ettersom slik atferd ser ut til å forekomme hyppig, kan det argumenteres for at den også kan være alvorlig.

Lignende kategoriseringer som ovenfor er også benyttet av andre forskere. For eksempel bruker Levin og Nolan (1996) begrepet «disiplinproblem» om uønsket atferd. De hevder slik atferd kan kategoriseres som atferd som (1) forstyrrer undervisningen, (2) forstyrrer andres muligheter til å lære, (3) er fysisk eller psykisk krenkende, eller (4) atferd som ødelegger eiendom. De fremhever fenomenets kompleksitet ved å hevde at denne forståelsen for atferd ikke bare rommer alvorlig atferd, men også de vanlige forstyrrelsene som lærere konfronteres med daglig. En slik forståelse er viktig, da alvorlige atferdsproblemer og forstyrrende atferd i klasserommet iboende er forskjellige problemer, som vil kreve ulike løsninger og tiltak.

Tilsvarende presenterer Sørli og Nordahl (1998) fire hovedtyper av forstyrrende atferd: (1) atferd som svekker læring og undervisning, (2) utagerende atferd, (3) normbrytende atferd og (4) sosial isolasjon. Disse atferdsdimensjonene peker på, at det innenfor skolekonteksten, kan utspille seg flere ulike former for atferdsproblemer. Videre kan de ulike atferdene variere i hyppighet og alvorlighetsgrad og dermed kreve ulike tiltak. I deres kategorisering hevdes (1) å være det fenomenet som klart dominerer den daglige virksomheten i skolen og klasserommet. Dette omfatter atferd som å prate om irrelevante ting, å forstyrre medelever, samt andre former for avbrytelser. Både forhold ved klasseromsaktiviteter samt forventninger til elevene spiller en rolle for hvordan elevene velger å oppføre seg og i hvilken grad læreren oppfatter elevenes atferd som forstyrrende. I Sørli og Nordahl (1998) sin studie svarte 10% av de omtrent 500, 7.klassingene, at de ofte eller svært ofte var urolige, bråkete eller skravlete overfor lærerne. Denne atferden forekom oftere når undervisningen ble oppfattet som for kjedelig, vanskelig eller når elevene ikke opplevde å bli personlig verdsatt og støttet av sine lærere.

2.1.2 Forekomst og læreres oppfatninger av forstyrrende atferd

Etter offentliggjøringen av PISA (Programme for International Student Assessment) 2000, ble det rettet mye oppmerksomhet rundt bråk og uro i norske klasserom. Tidsbruken ble vurdert som ineffektiv og store deler av undervisningstiden gikk bort til ikke-faglig virksomhet. I PISA 2012, rapporterte 29% av elevene at forstyrrende atferd distraherede dem i alle eller de fleste matematikktimene (Thronsen & Turmo, 2010). I PISA 2000, 2009 og 2018 var spørsmål om arbeidsro spesifikt knyttet til norsktimene. Norske elever rapporterte om bedre arbeidsro i norsktimene i PISA 2018 (Jensen et al., 2019), sammenliknet med 2000 og 2009, hvor 39% av elevene svarte at bråk og uro preget «de fleste» eller «alle» norsktimene (Thronsen & Turmo, 2010). Tilsvarende resultater kommer også frem i den årlige norske Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2012), hvor 1/3 av elevene hadde opplevd forstyrrende atferd. Rundt 30% hevdet de ofte ble forstyrret av andre elever når de arbeidet og nærmere 30% var uenige i påstanden om at det var godt arbeidsmiljø i timene.

Som det fremgår av resultatene over, synes forstyrrende atferd å være et åpenbart problemområdet blant de norske elevene som deltok i undersøkelsene. Selv om resultater fra PISA 2018, tyder på at det nå generelt er bedre arbeidsro i de fleste klasserom, er det fremdeles 18% som rapporterer at de ikke får jobbet ordentlig i de fleste eller alle timene.

Resultatene fra elevspørreskjemaet i PISA-undersøkelser er basert på hva elevene selv rapporterer. En må derfor ta i betraktning at elevenes tolkning av spørsmål og svaralternativer kan være kulturelt betinget og sammenlikninger som gjøres på tvers av landene må derfor gjøres med forsiktighet (Jensen et al., 2019).

Sørli og Ogden (2014) gjennomførte en studie av problematferd i et 10-årsperspektiv. Her fokuserte de på mindre alvorlig problematferd, slik som bråk og uro i timene og på mer alvorlige former for problematferd som verbale og fysiske angrep på lærere og medelever. Studien viste at det er klart færre tilfeller av elever som forstyrret hverandre i timene med 33% i 1998 og 21.6% i 2008. I 1998 opplevde for eksempel 60.1% av lærerne at elevene snakket utenom tur, mot 40.5% i 2008. Unødvendig støy i klasserommet var på 25,3% i 1998 og 23,7 i 2008. Uhøflige kommentarer rettet mot læreren var på 6.6% i 1998 og 5,6% i 2008. Overordnet dokumenterte studien at de mindre alvorlige atferdsformene i klasserommet har redusert i perioden fra 1998-2008.

I doktoravhandlingen «A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States» svarte 544 elever i Norge og 609 elever i USA på spørsmål knyttet til deres opplevelse av uro i skolen (Ødegård, 2017). Et alarmerende funn var at 58% av de norske elevene i studien hadde blitt forstyrret i klasserommet den siste uken og i flere tilfeller på daglig basis. Den mest fremtredende formen for uro var å prate uten tillatelse om irrelevante ting som ikke berørte timenes faglige innhold. Videre opplevde nesten 1 av 5 elever at den forstyrrende atferden som forekom hyppigst var å nekte å gjøre som læreren sier. Ødegård (2017) hevder funnene kan dokumentere at forstyrrende atferd ikke bare er noe sporadisk forekommende, men kan betraktes som et hverdagsfenomen. I tillegg er det ikke bare et lokalt anliggende, men kan ses på som en generell utfordring på tvers av skoler og utdanningssystem. Dette tyder det på at norske klasserom fremdeles har utfordringer med forstyrrende atferd.

Læreres oppfatninger av hvilken atferd de finner mest forstyrrende i klasserommet har blitt undersøkt i flere studier. Wheldall og Merrett (1988) undersøkte hvilke typer forstyrrende atferd grunnskolelærere fant mest utfordrende. Av de 198 lærerne som svarte, var det henholdsvis 47% og 25% som mente at det «å snakke utenom tur» og å «forstyrre andre

elever» var de mest forstyrrende atferdene. Sun og Shek (2012) identifiserte kategorier av atferd som lærerne betraktet som de vanligste, mest forstyrrende og uakseptable for læring og undervisning. Å snakke utenom tur etterfulgt av uoppmerksomhet og dagdrømming var de mest vanlige og forstyrrende atferdene. Den mest uakseptable atferden var respektløshet ovenfor læreren, i form av ulydighet og uhøflighet. Clunies-Ross et al. (2008) fant at elever som forstyrrer andre elever, som snakker utenom tur og inaktivitet eller treghet, var tre av de 12 atferdene som i størst grad var relatert til lærernes stress. Funnene over kan tyde på at det som gir lærere størst grunn til bekymring er atferd i mild og moderat-kategorien. Selv om ingen av de overnevnte atferdene er alvorlige, kan lærere likevel oppleve disse som utmattende, stressende og tidskrevende å håndtere.

Til tross for at en ser positive utviklingstendenser, særlig knyttet til omfanget av arbeidsro i norske skoler (Jensen et al., 2019; Kjærnsli & Rohatgi, 2016; Wendelborg, 2019, 2020) ser forstyrrende atferd samlet sett ut til å være et hyppig og utfordrende problem. Dette kan støtte antakelsen om at bråk og uro fremdeles er en av hovedutfordringene i norsk skole idag (Duesund, 2014; Reed & Kirkpatrick, 1998; Sørli & Ogden, 2014; Ødegård, 2014). Ettersom det er et problem som både lærere og omgivelsene utfordres av, er det viktig å rette oppmerksomhet mot hvordan slik atferd kan forebygges og slik fremme innsats for å bringe norske elevers læringsmiljø på et tilfredsstillende nivå.

2.1.3 Konsekvenser

Internasjonal forskning dokumenterer at forstyrrende atferd er en kilde til stress, utbrenthet og lærerflukt (Clunies-Ross et al., 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Ghazi et al., 2013; Levin & Nolan, 1996). Særlig rapporterer nyutdannede lærere at utfordringer med å håndtere og korrigere negativ elevatferd er blant de største utfordringene i deres jobb (Dicke et al., 2015; Vaaland & Ertesvåg, 2013). I tillegg til at forskning identifiserer effektene av negativ elevatferd på lærernes følelsesmessige og profesjonelle velvære, er utfordringer knyttet til å etablere og opprettholde effektiv atferdsledelse, også en av hovedgrunnene til at lærere velger å forlate yrket de første årene etter endt utdanning (Emmer & Sabornie, 2015; Friedman, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

I studien til Vaaland, Idsoe og Roland (2011) ble forstyrrende atferd, definert som elevenes bevisste brudd på standarder og instruksjoner gitt av læreren, undersøkt i sammenheng med proaktiv og reaktiv aggressivitet. Mens reaktiv aggresjon er knyttet til sinne i møtet med frustrasjon eller provokasjoner, kan proaktiv aggresjon oppfattes som mer strategiske og målrettede valg som en tar for å oppnå sosiale mål, slik som makt over andre. Resultater fra studien viste at proaktiv aggressivitet gir økt sannsynlighet for disiplinproblemer og kan utfordre lærerens lederrolle i klassen (Vaaland et al., 2011). Når et ledelsesvakuum oppstår, kan elever med sterk sosial posisjon bli trendsetterne for de normene som skal gjelde i klasserommet (Roland, 1998). Dette kan føre til at lærerens autoritet i klasserommet gradvis blir svekket.

Selv om forstyrrende atferd er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998) er den vanligvis mindre dramatisk, intens og vedvarende. Samtidig vil forstyrrende atferd med høy frekvens og intensitet blant flere elever og svak klasseledelse, kunne hemme elevenes læring, trivsel og det overordnede læringsmiljøet i klassen (Evertson & Weinstein, 2006; Levin & Nolan, 1996). Gitt disse negative effektene, er det viktig å vite hvordan forstyrrende atferd kan forebygges og håndteres på en effektiv måte, for å sikre et trygt og produktivt læringsmiljø der både lærere og elever trives med hverandre.

2.1.4 Forebygging og håndtering

Å forebygge forstyrrende atferd og å endre negative læringsmiljø kan foregå igjennom en rekke innspill, initiativ og responser både på skole, klasse og individnivå. På skolenivå foreligger det idag en rekke programmer som søker å forbedre læringsmiljøet ved å rette fokus mot lærernes ferdigheter og/eller å fremme positiv atferd og økt sosial kompetanse blant elevene (Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012). Eksempler på slike programmer er PALS, respektprogrammet og snumetoden (Roland, 2018; Roland & Vaaland, 2011; Sørli & Ogden, 2015). Felles for mange av programmene er at lærerne trenes på å bevisst ta i bruk god klasseledelse og hensiktsmessige samspillsstrategier. I tillegg er en rekke av strategiene i programmene klart relasjonsfremmende.

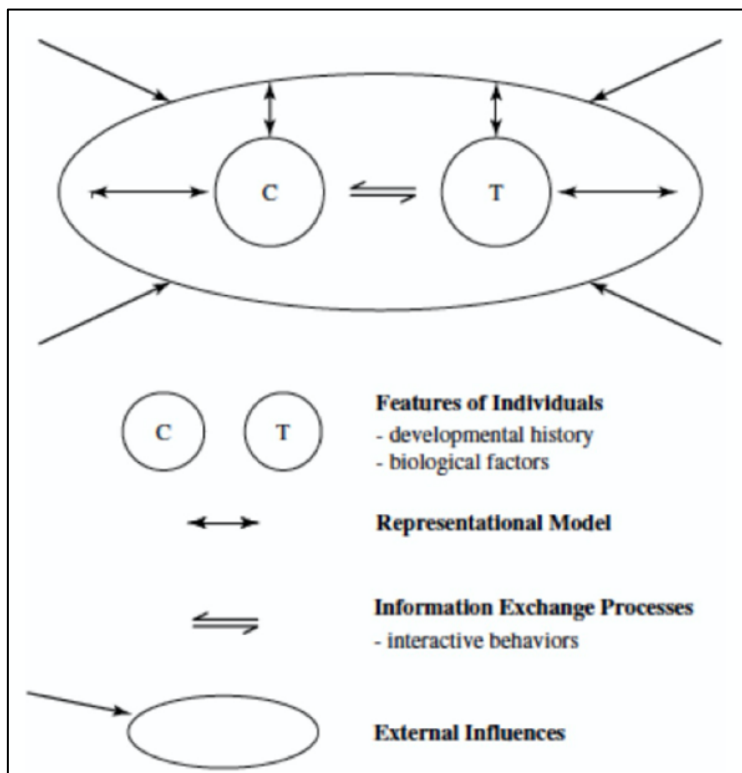
På klassenivå er høy kvalitet på klasseledelse fra første stund knyttet til hensiktsmessig forebygging (Vaaland, 2011). Læreren er hovedansvarlig for å etablere et trygt og støttende læringsmiljø som fremmer gode relasjoner. Slike relasjoner vil sannsynligvis forhindre forstyrrende atferd (Drugli, 2012; O'connor, Dearing, & Collins, 2011). En lederstil som har vist seg å ha positiv effekt på elevenes læring og atferd er en autoritativ klasseledelse (Ertesvåg, 2011; Wentzel, 2002). Dette er en ledelsesstil som kjennetegnes ved at læreren i all hovedsak finner en balansegang mellom emosjonell støtte (f.eks nærhet, varme og sensitivitet) på den ene siden med tilsyn og kontroll av ønsket atferd ovenfor elevene på den andre (Baumrind, 1991; Walker, 2009). En autoritativ lærerstil er nå anerkjent som den mest foretrukne og effektive i klasserommet (Ertesvåg, 2011; Vaaland, 2016; Walker, 2009; Wentzel, 2002).

På systemnivå vil det være viktig å arbeide med skolens holdninger og verdier og ha en felles enighet om hvilke regler for atferd som skal gjelde på skolen og at disse videre håndheves konsekvent. Fokus på endringer i systemet og en mer systematisk tankegang rundt roller og interaksjoner kan bidra til å skape positive læringsmiljøer med mindre forstyrrende atferd. En slik tenkemåte kan sees i lys av et økologisk systemperspektiv, som vektlegger hvordan ulike strukturer og systemer både direkte og indirekte påvirker elevenes atferd (Bronfenbrenner, 1979). Et vellykket arbeid med læringsmiljøet krever også at skolen tilrettelegger for videreutvikling av læreres kompetanse innen klasseledelse, og mer spesifikt atferdsledelse. Til slutt har alle ansatte i skolen et felles ansvar for å vise respekt, forståelse og likeverd i møte med alle elever.

2.1.5 Systemteoretisk forståelse

Slik de fleste ser det idag, forstås og reguleres atferd gjennom samspill mellom personlige egenskaper og de ulike omgivelser individet befinner seg i. Kurt Lewin (1935) uttrykte dette med en velkjent formel: $B=f(p, e)$, som illustrerer at atferd (B), er en funksjon av personen (p) og deres kulturelle miljø (e). Samspill mellom individ og miljø kommer enda klarere til uttrykk i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, hvor mikro, meso, ekso og makrosystemer på ulike nivåer utgjør viktige arenaer i menneskers omgivelser.

En grunnleggende tanke om gjensidighet, felles påvirkning og sirkularitet er grunnleggende innenfor en systemteoretisk forståelse (Nordahl et al. 2005). Dynamisk systemteori tilfører et rammeverk for å studere samspillet mellom lærer-elev interaksjoner og relasjoner. Konsistent med denne teorien, er den konseptuelle modellen av lærer-elev relasjonen presentert av Pianta (1999), gjengitt i figur 2.



Figur 2: *Konseptuell modell av lærer-elev relasjoner* (Pianta, 1999).

I modellen beskriver Pianta (1999) noen av de primære komponentene som inngår i relasjonen mellom lærer og elev. Disse inkluderer blant annet a) egenskaper ved individet og deres indre representasjon av relasjonen, b) prosesser der informasjon utveksles mellom partene i relasjonen og c) eksterne påvirkninger på systemene der relasjonene inngår. Egenskaper ved individet inkluderer individuelle kjennetegn og biologiske karakteristikk slik som utviklingshistorie, temperament og tilpasningsevne. Flere studier viser hvordan individuelle egenskaper ved eleven påvirker kvaliteten på relasjonen som de danner med lærerne (Pianta, 2006; Wubbels, Den Brook, Wijsman, Mainhard, & Tartwijk, 2015). For eksempel har elever med forstyrrende atferd en tendens til å øke lærernes stressnivå. Elever

og lærere kan dermed inngå i en sirkel av negative lærer-elev interaksjoner som ytterligere kan eskalere elevenes forstyrrende atferd (Myers & Pianta 2008). Tilsvarende har en rekke studier undersøkt sammenhenger mellom lærerkarakteristikk og lærer-elev relasjonen. Lærernes følelsesmessige tilstander, såvel som personlighetskarakteristikk har vist seg å være assosiert med kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev.

I lys av Piantas (1999) modell over lærer-elev relasjon, er det rimelig å fastslå at relasjoner er komplekse og involverer flere komponenter i et dynamisk system. Både familien, klassen, vennegruppen og lignende utgjør systemer der ulike relasjoner inngår og som vil ha en innvirkning på relasjonskvaliteten. I tillegg vil forholdet mellom ulike systemer som for eksempel hjem og skole, virke inn på relasjonene innad hvert system (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012). Det betyr blant annet at læreren, gjennom interaksjonsprosessene, kan fremheve eller dempe den betydning kontekstuelle eller strukturelle forhold skal få på elevenes atferd. Videre kan læreren påvirke hvilke individuelle egenskaper ved eleven som skal fremheves i en elevgruppe. På den andre siden vil også eleven påvirke læreren. Antakelsen om gjensidige interaksjoner, og dermed gjensidig påvirkning er grunnlaget for dynamisk systemteori. Sirkularitet i interaksjoner følger som en naturlig implikasjon av dette begrepet. Med andre ord vil lærere og elever påvirke hverandre gjensidig.

Klasseledelse handler i stor grad om å håndtere situasjoner med ulik grad av kompleksitet og å forstå de interaksjonene som kontinuerlig foregår i klasserommet. En systemteoretisk forståelse for hvorfor noen elever utviser forstyrrende atferd, kan hjelpe med å forstå opprinnelsen til de gjentatte negative mønstrene i relasjonen mellom lærer og elev. I løpet av de siste årene er det utviklet en rekke instrumenter som tar sikte på å hjelpe lærere og elever med å bygge relasjoner av høy kvalitet. CLASS er et slikt instrument som vil utdypes videre.

2.2 Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket TTI, som grunnlag for å forstå lærernes klasseledelse i lys av klasseromsinteraksjoner. TTI organiserer og systematiserer interaksjoner i henhold til tre overordnede domener; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. En fremstilling av domenene emosjonell støtte og klasseromsorganisering med deres tilhørende dimensjoner vil forsøke å bidra til å

konkretisere det komplekse livet i klasserommet. Det tredje domenet læringsstøtte, vil ikke bli videre presentert i denne sammenhengen. Kapittelet vil også vise til paralleller fra annen klasseledelse litteratur som støtte til det CLASS fokuserer på.

2.2.1 Klasseledelse

Det foreligger mange og til dels ulike definisjoner av klasseledelse. Felles for mange av definisjonene er at de er vide og favner ulike aspekter ved klasseromsprosesser. Et eksempel på en slik vid forståelse finner en hos Evertson og Weinstein (2006), som definerer klasseledelse på følgende måte «*the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning*» (s. 4). Selv om denne definisjonen har en klar retning, gir den lite spesifikk informasjon i forhold til hvilke handlinger og atferd læreren kan dra nytte av for å skape gode læringsbetingelser for sine elever.

Pianta (2006) bruker ikke begrepet klasseledelse, men beskriver ledelse i klasserommet gjennom interaksjoner mellom lærere og elever i form av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. En slik relasjonell tilnærming til og forståelse av klasseledelse er også vektlagt av andre forskere (Spurkeland, 2017; Wubbels et al., 2015). Relasjonsbygging mellom lærer og elever er viktig i forståelsen av klasseledelse og er et tema som får stadig større oppmerksomhet. Basert på tidligere teori og forskning, viser også Pianta (1999) sin modell av lærer-elev relasjoner til relasjonenes betydning i skole og pedagogisk kontekst. Dette er ikke overraskende, i lys av at positive relasjoner mellom lærer og elever har vist seg å ha stor betydning for elevenes læring, prososial atferd og engasjement i klasserommet, og er også knyttet til læreres jobbtilfredshet (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Marzano, 2009; Vaaland & Ertesvåg, 2020; Wubbels et al., 2015).

Klasserommet utgjør et komplekst sosialt system og lærer-elev-relasjoner og- interaksjoner er også komplekse og påvirkes av en rekke faktorer, slik det også fremkommer i Piantas modell over lærer-elev relasjoner (Doyle, 2006; Hamre, Pianta, & Allen, 2012; Pianta; 1999; Roland, 1998). CLASS på sin side bidrar til å operasjonalisere disse interaksjonene og viser hvordan læringsfremmende interaksjoner bør komme til uttrykk i handlinger og atferd. Ledelse av disse interaksjonene er med andre ord et uttrykk for klasseledelse. En slik operasjonalisering legger igjen grunnlag for observasjon, vurdering av kvalitet og konkretisering av potensielle

utviklingsområder (Vaaland & Ertesvåg, 2020). På denne måten bidrar CLASS til å skildre, analysere og utvikle klasseromspraksis på en konkret, systematisk og målrettet måte.

2.2.2 Teoretisk bakgrunn og utvikling av CLASS

Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket TTI, utarbeidet Pianta, La Paro og Hamre (2008) det standardiserte observasjonsinstrumentet CLASS. Instrumentet har som formål å forstå og evaluere undervisningskvalitet (teaching quality) gjennom klasseromsinteraksjoner.

Opprinnelig ble CLASS utviklet og testet i den kulturelle og pedagogiske konteksten i USA. Observasjonsverktøyet som er utviklet i flere alderstilpassede versjoner fra de minste barnehagebarna til og med videregående skole, er nå brukt i mange tusen klasserom i mange land og CLASS er validert også i Norge (Hamre et al., 2013; Westergård et al., 2019).

TTI bygger på sentral pedagogisk og psykologisk forskning og teori, slik som systemteori og tilknytningsteori. Sentralt i systemteori er forståelsen av at menneskelig atferd og utvikling foregår ut fra samspill mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979). Slik vil både lærere og elever påvirke klassemiljøet og samtidig bli preget av det. En nærmere redegjørelse av systemteori er presentert i 2.1.5. Tilknytningsteori, legger vekt på at mennesker lærer og utvikler seg best når det er trygt og har en trygg tilknytning til en voksen (Bowlby, 1969). I klasserommet er læreren den trygge voksen som må sørge for å ivareta elevenes integritet og verdier. Andre teorier slik som selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) og selvreguleringsteori (Blair & Raver, 2015) bidrar også til TTI. Oppgaven vil komme nærmere inn på de nevnte teoriene ved presentasjon av domenene.

CLASS plasserer lærer-elev interaksjoner innenfor de tre domenene; emosjonell støtte (emotional support), klasseromsorganisering (classroom organization) og læringsstøtte (instructional support). Hvert domene er delt inn i ulike dimensjoner, som illustrert i figur 3. Dimensjonene skåres fra 1-7 som indikerer lav (1-2), middels (3-5) og høy (6-7) undervisningskvalitet. Disse dimensjonene er definert i form av indikatorer som igjen er eksemplifisert med atferdsmarkører (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Samlet evaluerer de ulike nivåene i CLASS i hvilken grad lærere, gjennom det de sier og gjør, på en effektiv måte støtter elevenes utvikling både faglig og sosialt. Presentasjon av domenene og dimensjonene i denne studien bygger primært på CLASS-UE (Upper Elementary) manualen som er utviklet for å undersøke interaksjoner mellom lærere og elever på 4-7.trinn.

Emosjonell støtte	Klasseromsorganisering	Læringsstøtte
<ul style="list-style-type: none"> • Positivt klima • Lærersensitivitet • Verdsetting av elevenes perspektiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Atferdsledelse • Produktivitet • Negativt klima 	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsformat • Innholdsforståelse • Analyse og utforskning • Tilbakemeldingskvalitet • Undervisningsdialog

Figur 3: *Teaching through Interactions, med domener og dimensjoner* (Pianta, Hamre & Mintz, 2012).

2.2.3 Domenet emosjonell støtte

Emosjonell støtte er en kvalitet ved klasserommet (Hamre et al., 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020). To brede områder av utviklingsteori har vært særlig styrende for arbeidet med emosjonell støtte i klasserommet- tilknytningsteori og selvbestemmelsesteori (Bowlby, 1969; Ryan & Deci, 2000). Tilknytningsteoretikere hevder at en trygg tilknytning til en voksen kan bidra til at barnet utvikler selvstendighet og trygghet til å utforske nye utfordringer, da den voksne vil fungere som en trygg base. En trygg tilknytning til læreren kan føre til at elevene tør å delta i aktiviteter og oppsøker hjelp ved behov fordi de vet læreren ikke gir en opp (Bowlby, 1969).

Selvbestemmelsesteori handler om elevenes behov for å føle seg kompetent (competence), føle tilhørighet (relatedness) og oppleve autonomi (autonomy), samt hvordan motivasjon og lærelyst fremmes når disse behovene blir oppfylt. I klasserom preget av høy autonomistøtte tilbyr lærerne interessante læringsaktiviteter, passende utfordringer og gir elevene reelle valgmuligheter og rom for initiativ i undervisningen (Ryan & Deci, 2000). Motsatt vil lærere med høy kontroll gi elever arbeid som de blir fortalt at de må gjøre uten at elevene nødvendigvis forstår hensikten. Dette kan bidra til at forstyrrende atferd øker fordi elevene ikke mestrer eller opplever arbeidet som meningsfullt.

I emosjonelt støttende klasserom evner lærere å skape og opprettholde et positivt og støttende læringsmiljø som fremmer elevglede, følelsesmessig trygghet og deltakelse. Videre er læreren observant og følsom på elevenes faglige, atferdsmessige og emosjonelle behov, så vel som deres perspektiver og meninger (Pianta et al., 2012). For å utdype forståelsen av dette

domenet gis det videre en beskrivelse av de tre tilhørende dimensjonene; positivt klima, lærersensitivitet og verdsetting av elevenes perspektiv.

Positivt klima reflekterer den generelle emosjonelle kontakten og relasjonen mellom lærer og elev samt elevene imellom (Hamre et al., 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020). Positive relasjoner kan anses som hjørnesteinen i god klasseledelse (Marzano, 2009). Det kan komme til uttrykk i varme, omsorg og respekt som kommuniseres både verbalt og ikke-verbalt. Nordahl et al. (2005) peker på etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se enkeltbarn som sentrale elementer i arbeid med relasjonsbygging. Også Drugli (2012) hevder at tillit og anerkjennelse er sentrale dimensjoner som inngår i gode lærer-elev-relasjoner. Ved at læreren går rundt i klasserommet, gir småkommentarer og har korte samtaler med elevene, kan en møte ulike sider ved deres behov og slik bygge relasjon. I et positivt klasseromsklima karakteriseres læreren som varm, omsorgsfull, og støttende. Videre er læreren interessert i elevenes liv og det de er opptatt av. Læreren tydeliggjør klare og positive forventninger til elevene og den generelle emosjonelle stemningen i klasserommet preges av positivitet, latter og smil (Hamre et al., 2012; Teachstone, 2014).

Lærersensitivitet beskriver i hvilken grad læreren fanger opp og responderer konsekvent og effektivt på de signaler, reaksjoner og behov elevene formidler (Drugli, 2012; Pianta et al., 2012; Teachstone, 2014). En sensitiv lærer vil være følsom omkring enkeltelevers faglige, sosiale, emosjonelle, atferdsmessige og utviklingsmessige behov, samtidig som en også har fokus på gruppen av elever. Under en undervisningsøkt vil sensitive lærere fortløpende avdekke signaler på om elevene er aktive og henger med, forutse vanskeligheter og gi ekstra eller tilpasset respons og støtte til elever (Drugli, 2012; Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002). Lærernes emosjonelle støtte til elevene kan være knyttet til deres sosiale situasjon og er av særlig betydning hvis elever strever av ulike årsaker. Den faglige støtten er mer håndgripelig og konkret i praksis. Det kan inkludere læreres forsøk på å korrigere og modellere atferd som bidrar til forståelse og problemløsning hos elevene (Federici & Skaalvik, 2013). Ifølge Federici og Skaalvik (2013) bør de to typene for støtte følge hverandre.

Et resultat av positiv lærersensitivitet er at det bidrar til et emosjonelt støttende klima i klassen, hvor flere elever tør å ta del i klasseromsaktivitetene. Elevenes oppfatning av emosjonell støtte er relatert til deres opplevelse av tilhørighet og tilknytning (Federici &

Skaalvik, 2013). I klasserom med emosjonelt støtte og sensitive lærere, har elever vist seg å ha færre internaliserte problemer, de er mer engasjerte og selvhjulpne og viser større faglig fremgang enn elever i klasser som har mindre sensitive lærere (Federici & Skaalvik, 2013; Hafen, Ruzek, Gregory, Allen, & Mikami, 2015).

Lærere som gir emosjonell støtte vil også verdsette elevenes perspektiv (Hamre et al., 2012). Denne dimensjonen omfatter i hvilken grad læreren er kjent med de sosiale og utviklingsmessige behovene og målene til en elev. Autonomi og medbestemmelse er to slike behov læreren kan legge til rette for ved å tilby elever valgmuligheter i aktiviteter og arbeidsmåter. En annen side ved denne dimensjonen dreier seg om i hvilken grad læreres samhandling med elevene vektlegger deres interesser, motivasjon og synspunkter (Teachstone, 2014). Ved at lærere utviser fleksibilitet og verdsetter elevenes livsverden legger de til rette for meningsfulle interaksjoner, men også for at undervisningsinnholdet oppleves som relevant og engasjerende (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Dette kan føre til at forstyrrende atferd kommer til syne i mindre grad fordi elevene opplever at deres initiativ, ideer og meninger blir sett og anerkjent i klasserommet.

Flere studier har vist en sammenheng mellom hvordan elever opplever sin relasjon til læreren og omfanget av negativ elevatferd. Et konsekvent funn på tvers av studier er at høye nivåer av varme, empati og nærhet hos læreren er assosiert med lavere forekomst av uønsket atferd hos elevene. For eksempel viste Hamre og Pianta (2005) at elever i 1.klasse som sto i fare for tidlig skolenederlag klarte seg bedre når de etablerte positive relasjoner og fikk sterk emosjonell og instrumentell støtte fra læreren, sammenliknet med elever som ikke fikk tilsvarende støtte og som hadde mer konfliktfylt forhold. Bru, Stephens, og Torsheim (2002) viste at det særlig var den emosjonelle støtten som hadde størst betydning for elevenes atferd i klasserommet. Bartlett (2005) fant i sin studie at elever som på grunn av sin atferd eller andre forhold ble møtt med manglende forståelse, respektløshet og forakt av lærerne, åpnet seg opp og kom i dialog når de istedet ble møtt med respekt og vennskap. Lærerne i studien opplevde at det å bevisst gå inn å tilpasse sine emosjoner til elevene også førte til atferdsendring hos elevene (Bartlett, 2005). Disse funnene kan tjene som eksempler på hvordan læreres emosjonelle bånd til elevene kan føre til mer positive endringer i relasjonen mellom lærer og elev.

2.2.4 Domenet klasseromsorganisering

Det andre CLASS-domenet, klasseromsorganisering, viser til struktur både i skolearbeid og atferd. Dette omfatter således regulering og strukturering av elevenes arbeid, fremgang, tid og deres oppmerksomhet og atferd (Hamre et al., 2012). Interaksjoner som skårer høyt på dette området viser til et velfungerende klasserom hvor tilgjengelig tid blir brukt på læringsaktiviteter. Det teoretiske grunnlaget for dette domenet er selvreguleringsteori og studier av hvordan lærere kan hjelpe elever med å utvikle ferdigheter som er nødvendige for å blant annet regulere egen atferd. Pianta et al. (2012) utdyper og konkretiserer klasseromsorganisering nærmere gjennom følgende tre dimensjoner: atferdsledelse, produktivitet og negativt klima.

Atferdsledelse er en term som ofte benyttes på et bredt spekter av klasseledelsesstrategier, inkludert læreres evne til å engasjere elevene og maksimere tid til læring (Hamre et al., 2012). Innenfor TTI-rammeverket blir det imidlertid definert snevrere som lærer-elev interaksjoner, som er ment fremme positiv atferd samt å forebygge og redusere uønsket atferd (Teachstone, 2014). Når det gjelder metoder for å forebygge uønsket atferd har følgende praksis vist seg å være særlig effektive (a) å gi klare og konsistente atferdsmessige forventninger, (b) overvåke klasserommet for potensielle utfordringer, (c) effektivt korrigere mild negativ atferd før den eskalerer og (d) å bruke positive, proaktive strategier heller enn reaktive (Hamre et al., 2012). Noen av de samme prinsippene kommer også frem ved det Roland og Vaaland (2011) omtaler som myndig klasseledelse som innebærer det å (1) sette en tydelig standard i klassen, (2) å støtte hver enkeltelev til å oppnå en slik standard, (3) føre kontroll mot skolearbeid og sosial atferd samt å (4) kunne gripe inn mot uønsket atferd.

I følge Hattie (2009) er klare og tydelige forventninger med på å sette standarder for hvilken arbeidsinnsats og atferd som lærerne tillater og forventer av elevene. Mens regler viser til hva som er tillatt og ikke, viser rutiner til hva som er forventet atferd i ulike situasjoner (Levin & Nolan, 1996; Marzano, 2009). Ved at elevene får medvirke i prosessen med å utforme regler og forventninger, kan det øke sjansen for at elevene opplever større eierskap og forpliktelse til å følge dem (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009; Marzano, 2009). Forventningene kan komme til uttrykk gjennom klasseregler og rutiner, men kan også presenteres ved at læreren retter positiv oppmerksomhet mot ønsket atferd. Klare forventninger innebærer også at regler og rutiner må følges opp på en forutsigbar og

konsekvent måte. Det innebærer at lærere har en felles holdning til atferdsbrudd og kollektive forventninger til positiv atferd (Teachstone, 2014).

Etablering av regler og rutiner, klare beskjeder og riktig bruk av oppmerksomhet bidrar til å skape trygge, forutsigbare rammer og produktiv arbeidsro i timene. I tillegg har det også betydning for klassen som sosialt system ved at det gir felles referanseramme, skaper integrasjon og gir tegn om ønsket samhandling (Roland, 1998). Mangel på klarhet, konsistens og forutsigbarhet i klassens regler og rutiner kan bidra til at forstyrrende atferd oppstår og opprettholdes (Sørli & Nordahl, 1998). Det er derfor viktig at elevene er kjent med hvilke regler og rutiner som gjelder i klasserommet og at lærere håndhever regelbrudd på en konsekvent måte. Et viktig prinsipp ved effektiv atferdskorrigerer er at den bør skje diskret slik at en ikke trekker u hensiktsmessig oppmerksomhet mot den uønskede atferden. Roland og Vaaland (2011) hevder at demping er en særlig effektiv metode overfor sosial uro. Det innebærer virkemidler som blikkontakt, bevegelse mot eleven og fysisk nærhet, slik at en ikke gjør et offentlig nummer av elevenes atferd.

I klasserom preget av gjentatte forstyrrelser vil særlig kontroll i form av årvåkenhet og korrigerer av uønsket atferd være sentrale elementer som bidrar til lærerens atferdsledelse. Kounin (1970) begrep «whithitness» dreier seg om lærerens bevissthet over hva som skjer i klasserommet til enhver tid. Slik kan lærere ha overblikk og være i forkant av forstyrrelser. Grovt sett kan strategier for atferdsledelse være enten proaktive eller reaktive (Clunies-Ross et al., 2008). Proaktive strategier handler om at lærere er i forkant av en situasjon og på den måten forebygger forstyrrelser før det eskalerer (Clunies-Ross et al., 2008; Ogden, 2015). Å være tydelig i sin ledelse og etablering av regler, samt klare forventninger til elevenes atferd, er forebyggende elementer mot utvikling av forstyrrende atferd (Bergkastet et al., 2009). Reaktive strategier er atferdskorrigerer som skjer etter at en elev har vist en upassende oppførsel. Slike strategier har vist seg å være mindre effektive i håndtering av atferd, fordi lærere mer sannsynlig vil reagere negativt på elevenes upassende oppførsel (Clunies-Ross et al., 2008). Proaktive strategier har vist seg å kunne eliminere forstyrrelser og maksimere elevenes oppmerksomhet og involvering i aktiviteter.

Produktive klasserom kjennetegnes ved at uoppmerksom tid er redusert til et minimum og der elevene eksponeres for kontinuerlig læring (Hamre et al., 2012). Timen er preget av klare rutiner og prosedyrer slik at elevene vet hva som er forventet av dem. Innarbeidede rutiner fører til at aktiviteter ikke tar unødig tid og det skapes også mindre handlingsrom for uro og forstyrrelser. Videre er oppstart, overganger mellom aktiviteter og avslutning av timen preget av effektivitet. Særlig vil oppstart av dagen eller en læringsøkt være avgjørende for hvorvidt resten av læringsøkten går som den skal (Bergkastet et al., 2009). Når lærere ikke klarer å disponere tiden effektivt og foretar plutselige skifter kan dette gå på bekostning av elevenes tid til læring. Dette kan også føre til at elever bruker unødvendig tid på å lete etter materiell eller blir sittende å vente lenge på neste aktivitet. Dette kan maksimere sjansen for at elevene begynner å vandre omkring i klasserommet, slik at bråk og andre forstyrrelser begynner å prege timen i større grad.

Negativt klima refererer til situasjoner en søker unngå og inkluderer negative interaksjoner i form av hyppig roping, irritasjon, respektløshet, fysisk aggresjon og lignende (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Fraværet av slike negative emosjoner er viktig for elevenes læring, men også for å kunne utvikle positive relasjoner (Teachstone, 2014). Lærere kan redusere et negativt klasseromsklima ved å reflektere over når og hvorfor slik negativitet oppstår, implementere proaktive strategier samt fremme positive relasjoner i sine klasserom. Formålet med denne studien er nettopp rettet mot å undersøke hvordan lærerne arbeider for å forebygge forstyrrende atferd i sine klasserom. Selv om denne studien hovedsakelig er rettet mot små og moderate forstyrrelser, kan mer alvorlige uttrykk for negativt klima komme til syne gjennom mobbing, fysisk makt og diskriminering. Samlet omfatter negativt klima det generelle nivået av uttrykt negativitet mellom lærere og elever i klasserommet (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012).

Domenene emosjonell støtte og klasseromsorganisering med deres tilhørende dimensjoner sammenfaller godt med kjennetegnene ved autoritativ klasseledelse, som er utviklet med utgangspunkt i Baumrinds (1991) forskning om foreldrestiler. Senere har perspektivet om en autoritativ voksenrolle også blitt overført og anbefalt i skolesammenheng (Wentzel, 2002). Den autoritative læreren utøver en kombinasjon av varme og omsorg på den ene siden med klare forventninger, kontroll og korrigerende av uønsket atferd på den andre. I klasserommet

kan dette komme til syne ved at læreren bygger positive relasjoner til sine elever og utviser sensitivitet og responsivitet overfor deres behov; setter tydelige standarder og forventninger til elevenes atferd samt håndhever regler og standarder på en konsistent måte (Ertesvåg, 2011; Wentzel, 2002). De to aspektene ved autoritativ klasseledelse, varme og kontroll, er ikke motsetninger, men bør være godt integrert og samkjørt. Tilsvarende hevder Pianta et al. (2012) at klasseledelse består av en kontinuerlig dynamisk integrasjon av interaksjonene innenfor alle de tre domeneene i CLASS.

2.3 Oppsummering av teori

Så langt har oppgaven belyst forstyrrende atferd som et komplekst fenomen som kan variere i uttrykk, frekvens og alvorlighetsgrad. Atferden kan beskrives langs et kontinuum fra mindre forstyrrelser slik som småprat til høylytte tilrop og til mer alvorlig grad av antisosial atferd. Den forstyrrende atferden kan på den ene siden hemme elevenes læring- og utviklingsprosesser og på den andre siden skape utfordringer for omgivelsene rundt. Forstyrrende atferd ser ut til å være et høyfrekvent problem. Det er derfor viktig å rette oppmerksomhet mot hvordan slik atferd kan forebygges og reduseres. I presentasjonen av CLASS, har det blitt lagt vekt på domeneene emosjonell støtte og klasseromsorganisering med deres underliggende dimensjoner. TTI, som CLASS bygger på, danner et viktig grunnlag for å forstå interaksjonene mellom lærere og elever i den komplekse konteksten som klasserommet er. God ledelse av disse interaksjonene er et uttrykk for god klasseledelse.

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for forskningsdesign og de metodiske valg som har blitt gjennomført for å besvare oppgavens problemstilling med dets underliggende forskningsspørsmål. Kapitlet vil belyse perspektivene som ligger til grunn for fremgangsmåtene som støtte for de metodiske valg som er tatt. Videre følger en beskrivelse av utforming og gjennomføring av intervju situasjonen og medfølgende datainnsamling. Kapitlet vil avslutte med å knytte metodologiske og etiske betraktninger opp mot forskningsprosjektet. Dette inkluderer refleksjoner omkring validitet, reliabilitet og generalisering, forskningsetiske hensyn samt egen forskerrolle.

3.1 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere arbeider for å redusere forstyrrende atferd i lys av prinsippene for klasseledelse, slik de defineres innen domeneene emosjonell støtte og klasseromsorganisering i CLASS. Med bakgrunn i studiens problemstilling og rammer ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til forskningsprosjektet. Kvalitativ metode befatter seg med kvalitetene, det vil si til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene en studerer (Thagaard, 2018), og egner seg for å få innsikt i opplevelser, holdninger og erfaringer hos individer. Metoden bygger ofte på såkalt «central phenomenon» (Creswell, 2012, s. 16), som kan betraktes som forskningens nøkkelkonsept, og som er det fenomenet en ønsker å undersøke og få en dypere forståelse av. På bakgrunn av dette ble det valgt et kvalitativt utgangspunkt for å belyse problemstillingen. Oppgaven ønsket å gå i dybden på nøkkelfenomenene forstyrrende atferd og klasseledelse. Innfallsvinkelen ble dermed å undersøke disse fenomenene fra informantenes ståsted.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi som tilnærming og metode tar utgangspunkt i det subjektive aspektet ved et fenomen og søker å belyse menneskers individuelle opplevelser av ulike fenomener (Langdridge, 2006; 2007; Thagaard, 2018;). Målet med fenomenologien er å sentrere interessen rundt fenomenverdenen slik de personene vi studerer opplever den. På denne måten, vil en kunne få innsikt i et fenomen ut fra aktørens egne perspektiver, det såkalte førstepersonsperspektivet (Kvale & Brinkmann, 2015; Langdridge, 2006; Tjora, 2021).

Metodikken bygger dermed på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed må jeg i min rolle som forsker og intervjuer være åpen og reflekterende overfor de ulike opplevelsene informantene mine beskriver og søke å forstå hvordan lærere erfarer forstyrrende atferd på en objektiv og ikke-dømmende måte.

Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening i tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvis en er opptatt av å undersøke menneskers livsverden, slik man er innenfor fenomenologien, kan det være nyttig å ta i bruk noen hermeneutiske metoder (Langdridge, 2007). Fra et hermeneutisk synspunkt er det å oppnå gyldig og allmenn forståelse av tekster det sentrale og denne forståelsen kan kun oppnås ved å se det vi studerer, i lys av helheten og konteksten det er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Hermeneutikken fremhever dermed betydningen av å fortolke utsagn gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det er også mulig å tolke intervjuetekster i form av transkripsjoner, gjennom en hermeneutisk tilnærming. Fortolkningen vil da først og fremst bygge på informantenes direkte uttalelser, men denne videreutvikles i dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil forskerens egen forforståelse påvirke fortolkningen (Creswell, 2012; Dalen, 2011).

Det ble ansett som formålstjenlig å innta et fenomenologisk utgangspunkt for denne studien og dets forskningsintervjuer. Dette fordi formålet med selve studien er å beskrive informantenes opplevelser og meninger knyttet til det aktuelle temaet for studien. I arbeid med å fortolke informantenes opplevelser og utsagn ble det benyttet en hermeneutisk forståelsesramme.

3.1.2 Semistrukturert intervju

Intervju er en svært anvendt metode innenfor kvalitativ forskning. Som forskningsmetode er den svært fleksibel og kan bidra til å generere store datamengder. Særlig kan den fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever og reflekterer over ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). For å belyse tematikken og den valgte problemstilling ble gjennomføring av et såkalt semistrukturert livsverdenintervju betraktet som formålstjenlig. Dette er en form for forskningsintervju, som søker å innhente

beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden er særlig egnet for å få innsikt i intervjuedes meninger, holdninger og erfaringer. Fremgangsmåten er også nyttig ettersom den gir innblikk i menneskers synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018).

Ved semistrukturerte intervjuer er samtalen gjerne fokusert mot bestemte temaer som er fastlagt på forhånd. Samtidig er det preget av en åpenhet og frihet når det gjelder formulering, inkludering og endringer i rekkefølgen på spørsmål. På denne måten kan en forfølge interessante aspekter og følge samtalen dit den måtte være mest informativ (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene er ofte åpne og søkende slik at informantene får mulighet til å meddele det de måtte ønske uten særlige begrensninger (Langdridge, 2006). Gjennom oppfølgingsspørsmål kan intervjueren ta utgangspunkt i svarene underveis og be om eventuell utdypning og/eller konkretisering. Semistrukturert intervju har som fordel at en kan få dekket alle ønskede emner og at det blir lettere å sammenlikne svarene i analysen senere. Samtidig er det også visse utfordringer med denne intervjuformen. Semistrukturerte intervjuer, eller kvalitative intervjuer generelt, er kontekstfølsomme, personavhengige og dermed subjektive. Dette kan føre til at intervjuedes atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på, kan påvirkes av intervjuerens nærvær (Creswell, 2012; Langdridge, 2006). Samtidig trenger ikke denne subjektiviteten nødvendigvis å utgjøre en svakhet. Det vil imidlertid kunne belyse spesielle aspekter ved de undersøkte fenomenene og få frem nye dimensjoner og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Semistrukturert livsverdenintervju ble vurdert som en hensiktsmessig tilnærming i denne studien. Ettersom studien ønsket å undersøke læreres opplevelser og erfaringer med forstyrrende atferd og deres utøvelse av klasseledelse for å redusere denne type atferd, er det lærernes livsverden som står i fokus. Livsverden omhandler menneskers opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet er godt egnet, da det ikke bare fokuserer på beskrivelser av de forholdene personen lever under, men også på opplevelsesdimensjonen (Dalen, 2011). Dette inkluderer erfaringer, opplevelser og synspunkter knyttet til lærernes praksis i klasserommet i mitt tilfelle. Det er denne intervjuformen som vil prege fremstillingen videre i kapittelet.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Intervjuguide og pilotintervju

En forutsetning for å oppnå vellykkede intervjuer er at det gjøres et grundig forarbeid med spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden (Dalen, 2011). Arbeidet med intervjuguiden tok derfor flere runder i dette prosjektet. Først og fremst ble det sikret at førsteutkastet av intervjuguiden, som ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), inkluderte alle de sentrale tematiske områdene og spørsmålene som det var ønskelig å få svar på (se vedlegg 3). Etter godkjenning fra NSD ble det foretatt noe revidering av førsteutkastet. Dette for å forsikre at spørsmålene var verdinøytrale, klare og forståelige i utformingen og ikke ledende. I tillegg var det viktig at spørsmålene som skulle stilles virkelig var åpne i den forstand at de var samtalskapende (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Det var særlig viktig at intervjumaterialet skulle være av en slik kvalitet at det kunne gi tilstrekkelig grunnlag for senere analyse og tolkning.

Ved utarbeidelse av intervjuguide ble det benyttet et såkalt «traktprinsipp». Dette innebærer at de innledende spørsmålene beveger seg fra det generelle og over til det mer spesifikke (Dalen, 2011). CLASS-UE manualen ble brukt som et utgangspunkt ved formulering av spørsmålene til intervjuguiden. Siden CLASS opprinnelig er et observasjonsinstrument, ble noen av observasjonspunktene i dimensjonene under domeneene emosjonell støtte og klasseromsorganisering formulert som mulige intervju spørsmål. Det ble utarbeidet tre overordnede temaer i intervjuguiden; lærerens forståelse av forstyrrende atferd, lærerens praksis knyttet til emosjonell støtte og lærerens praksis knyttet til struktur og orden. Innenfor de tre tematiske områdene, ble det videre formulert mer spesifikke spørsmål. Det ble også utformet oppfølgingsspørsmål som ble anvendt for at informantene kunne uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer og for eventuelle presiseringer av utsagn.

Det ble gjennomført et pilotintervju for å teste intervjuguiden og meg selv i rollen som intervjuer. Slik kunne jeg få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene var formulert, ble stilt og forstått, samt om egen væremåte. For meg som har lite erfaring med intervjuer ble dette opplevd som særlig viktig. Prøveintervjuet ga meg dessuten mulighet til å foreta eventuelle endringer før den reelle intervjusituasjonen. I mitt tilfelle førte det til endringer i noen av spørsmålsformuleringene. Jeg ble gjort oppmerksom på at enkelte spørsmål var vanskelige å

forstå og at noen av spørsmålsformuleringene gikk inn i hverandre. Det ble også foretatt endringer i rekkefølgen på noen av spørsmålene og hvilke tematikk det var mer naturlig å begynne med. Dette for å skape en bedre flyt og oppbygging av intervjuet. De språklige justeringene og øvrige revideringene som ble gjort var innenfor rammen av det NSD hadde godkjent.

Prøveintervjuet ble gjennomført over Zoom som var den digitale plattformen som ble brukt med mine informanter. Dalen (2011) hevder at intervjueren tilrettelegger intervjusituasjonen bedre når vedkommende er trygg og kjent med utstyret som skal brukes. Jeg gjennomførte derfor prøveintervjuet mitt med det tekniske opptaksutstyret jeg kom til å ta i bruk under selve gjennomføringen av intervjuene. Slik sikret jeg å beherske de tekniske hjelpemidlene godt og dette ble også opplevd som tidsbesparende i selve intervjusituasjonene. Utstyret som ble brukt var i tråd med retningslinjer fra instituttets tekniske avdeling, slik at personvernet ble ivaretatt (Universitetet i Oslo, 2021).

3.2.2 Utvalg

I kvalitative studier finnes det flere måter å velge ut informanter til en undersøkelse på (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2016). Utvelgelsesprosessen startet ved at jeg benyttet et kriteriebasert utvalg, som på engelsk betegnes som «purposeful sampling» (Creswell, 2012, s. 206). Som navnet tilsier, dreier det seg om utvelgelse av informanter basert på spesielle kriterier. Som et første kriteriet var det viktig å inkludere lærere. Videre var det et kriteriet å inkludere lærere fra 1-7.trinn. Basert på populasjonen, var det viktig for denne studien å få et utvalg som kunne gi mest mulig informasjon i forhold til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Dette stemmer også overens med det Thagaard (2018) omtaler som strategiske utvalg, som går ut på at en velger ut personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Utvalget i denne studien tilfredsstillt også beskrivelsen av et tilgjengelighetsutvalg, det vil si et utvalg av deltakere som er tilgjengelige for å stille i forskningsprosjektet, i tillegg til at de representerer egenskaper som er relevante for oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018).

Både tid og begrensede ressurser vil prege størrelsen på utvalget. Mindre utvalg er ofte en forutsetning for å kunne utvikle en dypere forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer (Creswell, 2012; Thagaard, 2018). I første omgang ble det planlagt at

3-5 informanter ville være hensiktsmessig utvalgsstørrelse for mitt prosjekt. Det var ønskelig å inkludere lærere med varierende yrkeserfaring og fra begge kjønn. Det var imidlertid ikke et kriteriet for utvalget at informantene måtte ha kjennskap til CLASS. Å inkludere lærere med både lang erfaring og noen med mindre, fra barneskolen var ønskelig, ettersom det ville være interessant å undersøke eventuelle variasjoner innad i gruppen. Det ble forsøkt å skape et så rikt utvalg som mulig innenfor tidsrammen for dette forskningsprosjektet.

Med tanke på hvor tidkrevende det kan være å etablere kontakter startet jeg rekrutteringsprosessen med å rette en formell henvendelse til administrasjonen på ulike skoler. Dette ble gjort fortløpende mens jeg ventet på godkjenning fra NSD, da intervjuene ikke kunne igangsettes før denne godkjenningen forelå. Etter flere mislykkede forsøk på å få kontakt og minimalt med respons fra det øverste personalet på en rekke skoler, erfarte jeg at mine formelle henvendelser ikke nådde frem slik jeg ønsket. Tanken var at det øverste personalet på skolen, slik som rektorer og avdelingsledere, kunne videreformidle informasjon om mitt prosjekt til aktuelle lærere på skolen. Jeg så meg derfor nødt til å ta i bruk snøballmetoden. Jeg tok kontakt med en bekjent som jobber på en barneskole og spurte om vedkommende kunne hjelpe meg i søken etter informanter. Ettersom personen hadde god kjennskap til lærere ved den aktuelle skolen, fikk jeg hjelp til å komme i kontakt med noen lærere som kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet.

Det er noen problemer knyttet til utvelging av deltakere ved snøballmetoden (Langdridge, 2006; Thagaard, 2018). Først og fremst kan det føre til at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme miljø. Flere av mine informanter endte til slutt opp med å komme fra samme skole, men jobbet som lærere på ulike klassetrinn. Det kan tenkes at det kan være forskjeller mellom skoler i måten man forstår og håndterer forstyrrende atferd på. At lærerne i utvalget tilhører samme skolekultur, kan kanskje påvirke hvordan de forstår og arbeider for å redusere forstyrrende atferd. Dette kan likevel ikke sies sikkert med et så begrenset utvalg som mitt. Samtidig er det viktig å tenke at lærere er ulike av natur og som klasseledere har de et betydelig stort handlingsrom i klasserommet. Dermed vil lærere kunne nærme seg ugunstige situasjoner på ulike måter og dermed også håndtere fenomenet ulikt. Snøballmetoden kan også være problematisk med hensyn til den etiske utfordringen om at deltakere kan avdekkes uten at disse selv ønsker det (Tjora, 2021). Denne utfordringen

forsøkte jeg å imøtekomme ved at foreslåtte informanter ga sitt samtykke til at kontaktpersonen kunne videreformidle kontaktinformasjon til meg før jeg etablerte en formell kontakt.

Utvalget mitt bestod til slutt av fire lærere fra barneskolen, hvor tre av disse arbeidet på samme skole, men på ulike klassetrinn. Informantene hadde henholdsvis lang erfaring som lærere, mellom 2-29 år. Det kan være relevant å ha deres arbeidserfaring i bakhodet, da det er sannsynlig at lærere med lang erfaring har opparbeidet seg større repertoar og flere strategier for å håndtere bråk og uro i klasserommet. Selv om studien kunne inkludert flere informanter, førte covid-19 og nedstengning av skoler til at dette særlig var utfordrende å få til innenfor tidsrammen for prosjektet. Det viste seg også senere å være frafall fra en informant da fire intervjuer allerede var gjennomført. Transkribering og påbegynt analyse viste imidlertid at det ikke var nødvendig å ta igjen dette intervjuet. Selv med en eller to informanter til, ville resultatene fremdeles ikke vært representative for norske lærere.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

På grunn av covid-19 og de pålagte smittevernstiltakene foregikk intervjuene digitalt.

Coronasituasjonen førte til at intervju i det hele tatt var utfordrende å få til, særlig i perioden skolene stengte ned. Jeg anså derfor digital løsning for intervjuene som mest fordelaktig, da det både ivaretok smittevernhensyn og var et tidsbesparende verktøy for lærerne og meg. En fordel med digitale intervjuer var også at det gjorde det mulig å rekruttere deltakere over større geografiske avstander. Med tanke på hvor hektisk lærerhverdagen kan være var det viktig for meg å tilpasse dette. Digitale intervjuer på en plattform lærerne var kjent med, var et viktig ledd i dette. Valg av dato og tidspunkt for gjennomføring av intervjuer ble også bestemt på lærernes premisser innenfor en satt periode.

Det ble avsatt ca. 45 minutter til selve intervjuet. Jeg var imidlertid disponibel til å holde på lenger dersom informantene ønsket og hadde mulighet til det. I forkant av intervjuene ble informasjonsskriv (se vedlegg 1) med vedlagt samtykkeskjema (vedlegg 2) sendt til informantene. Disse ble mottatt i signert form før intervjuene. Intervjuene startet med at jeg takket informantene for deres tid og deltakelse. Det ble gitt en kort gjengivelse av informasjonsskriv som hadde blitt sendt på forhånd. Dette for å forsikre meg at informantene

visste hva deltakelsen innebar. Det ble lagt vekt på å informere om formålet med intervjuet, at all informasjon fra informantene ville forbli anonymt og at de kunne trekke seg når som helst uten noe form for konsekvenser. Videre ble de også gjort oppmerksomme på at det ville bli benyttet båndopptaker under intervjuet.

Jeg forsøkte å tilrettelegge intervjuet på en best mulig måte slik at informantene kunne føle seg trygge og komfortable med å utveksle sine erfaringer og synspunkter. Under selve intervjuet fokuserte jeg på å fremstå profesjonell. Dalen (2011) hevder at det må en viss erfaring til for å bli en god intervjuer. Evnen til å lytte og vise en genuin interesse for det informantene forteller er viktig i denne sammenheng. En slik interesse ble forsøkt vist gjennom å lytte oppmerksomt, være bevisst eget kroppsspråk og å tilpasse intervjusituasjonen til innspill fra intervjupersonen. Jeg forholdt meg til intervjuguiden i stor grad for å få tak i mest mulig relevant informasjon. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål der jeg fant det hensiktsmessig for nærmere presisering eller utdyping av utsagn. På slutten av hvert intervju takket jeg informantene for deres bidrag og det ble gitt kort informasjon om videre gang i prosjektet.

Det ble valgt å ta minimalt med skriftlige notater under selve intervjuet, da det kan virke distraherende og føre til at omfanget av data blir redusert (Thagaard, 2018). Fordi jeg ikke var så erfaren i rollen som intervjuer ønsket jeg istedet å rette min fulle oppmerksomhet til intervjupersonene. Det ble imidlertid skrevet korte referater umiddelbart etter hvert intervju. Her noterte jeg hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen, hvordan intervjupersonen forholdt seg til de ulike spørsmålene og til slutt aspekter ved samtalen jeg anså som særlig relevante for forståelsen av informantenes utsagn. På denne måten forsøkte jeg å skape helhetsinntrykk av de ulike intervjukontekstene.

3.4 Gjennomføring av tematisk analyse

3.4.1 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. I transkripsjonen ble datamaterialets form endret fra lydfil til tekstfil. Selv om denne prosessen er tidkrevende ga det meg en unik mulighet til å huske det informantene hadde sagt, bli kjent med eget materialet og starte analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Langdridge, 2006). Fordi det er sterkt tilrådelig at

forskeren selv utfører transkriberingen, valgte jeg å gjennomføre dette manuelt på Microsoft Word. Å transkribere selv ga meg en bedre sammenheng mellom rådataene (opptakene) og materialet. Ved uklarheter kunne jeg gå tilbake til lydfilene og lytte igjennom disse på nytt for å få klarhet i hva informantene hadde sagt. Slik forhindret jeg å tilskrive meninger og intensjoner til utsagn som ikke eksisterte. En annen fordel ved å transkribere selv var at jeg kunne bli bevisst erfaringer og informasjon i selve intervjusituasjonen som mulig kunne gå tapt i overgangen fra tale til tekst. Etter fullført transkribering lyttet jeg igjennom lydfilene minst en gang for å forsikre meg at jeg fikk skrevet det hele ned så nøyaktig som mulig. Slik forsøkte jeg å sikre en korrekt forståelse av svarene og derav også analyse av dataene.

Det var et mål å få en mest mulig ordrett transkripsjon slik at meningsinnholdet så godt det lot seg gjøre, ble presentert i tråd med informantenes intensjoner og oppfattelser. Det ble imidlertid foretatt tekstuelle tilpasninger fra transkriberingen, men disse var minimale. Av hensyn til personvern ble navn, skole, klassetrinn og andre personidentifiserende opplysninger fjernet. Med det temaet jeg hadde for mine intervjuer ble fyllord, støtteord som «ehm», «liksom» og andre verbale uttrykk ikke oppfattet som vesentlig og ble derfor utelatt. De tekstuelle tilpasningene ble gjort for å tydeliggjøre informantenes utsagn i tekstuell form, da informantene under intervjuene tidvis stoppet opp, omformulerte, gjentok seg selv, brukte gjentakende fyllord og lignende. Ved sitering av informantutsagn i resultatkapittelet, er det brukt følgende tegnsetting «(...)» dersom det har blitt revidert bort informasjon som har blitt ansett som mindre relevant. Tilpasningene som ble gjort ble sett over flere ganger for å forsikre nøyaktig gjengivelse av meningsinnholdet.

3.4.2 Analyseprosessen

For å analysere det transkriberte intervjumaterialet valgte jeg å gjennomføre tematisk analyse i henhold til prosedyren beskrevet av Braun og Clarke (2006, 2012). Tematisk analyse er en av de vanligste formene for kvalitativ dataanalyse og metoden legger vekt på å identifisere, analysere og skildre meningsmønstre eller temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, 2012). Søken etter temaer er en aktivitet som forekommer innenfor mange, om ikke i de fleste kvalitative analyseformer (Bryman, 2016). Det som imidlertid skiller tematisk analyse fra andre analyseformer er at den tematiske analysen ikke er knyttet til allerede eksisterende teoretiske rammer og kan dermed brukes på ulike måter innenfor ulike teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006).

Ved gjennomføring av tematisk analyse, må en rekke valg vurderes og diskuteres før analyse av data kan begynne (Braun & Clarke, 2006, 2012). Det første gjelder selve kodingsprosessen og dreier seg om at forskeren må bestemme seg for hva som skal regnes som et tema. Et tema kan forstås som en kategori som har blitt identifisert gjennom analyse av datamaterialet og som belyser noe viktig i forhold til forskningsspørsmålene (Bryman, 2016). Braun og Clarke (2006) hevder at arbeidet med å finne temaer ikke nødvendigvis er avhengig av kvantifiserbare målinger, men i stedet er et resultat av at de er relevante og belyser noe vesentlig i forhold til studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Metodens fleksibilitet fører til at de valg forskeren gjør og preferanser kommer tydelig frem. Samtidig medfører denne fleksibiliteten at forskeren må begrunne og være konsekvent ovenfor den analysen som gjøres (Braun & Clarke, 2006, 2012).

Et viktig moment å vurdere er om en skal analysere datasettet ved hjelp av en induktiv eller deduktiv tilnærming. I denne studien falt valget på en deduktiv variant av tematiske analyse. Ved en slik analysetilnærming er forskerens stemme i større grad styrende for analyseprosessen. Forskeren lar forskningsspørsmål og funn fra litteratur på feltet være styrende for analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, 2012). Fordelen med en slik tilnærming er at den tillater å gi en mer detaljert analyse av utvalgte sider av datamaterialet, men et noe mindre detaljert bilde av dataene samlet. Av hensyn til omfang og tidsrammen for denne studien, anså jeg det som hensiktsmessig at forskningsspørsmålene mine var styrende for analysen. Det ble derfor valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene under arbeidet med å kode datamaterialet.

Til tross for at det finnes ulike måter å gjennomføre en tematisk analyse på, har Braun og Clarke (2006) laget et sett med retningslinjer for organisering og syntetisering av data gjennom tematisk analyse. Analysen av data og resultater vil bli fremstilt med utgangspunkt i deres trinnvise modell bestående av seks analysefaser (Braun & Clarke, 2006, 2012). Samtidig er det viktig å påpeke at arbeidet med analysen har vært en sirkulær og helhetlig prosess, da det har blitt vekslet mellom de ulike fasene underveis i prosessen. Nedenfor vil jeg presentere de ulike fasene samt beskrive hvordan jeg selv har gjennomført disse i mitt eget analysearbeid:

Fase 1- Bli kjent med datamaterialet: Den første fasen handler om å bli kjent med datamaterialet. Dette innebærer vanligvis repeterende lesing og lesing av dataene på en aktiv måte for å søke etter betydninger, mønstre og lignende. Denne fasen startet allerede i transkriberingsprosessen ved at det ble brukt tid på å transkribere alle intervjuene fra tale til tekst og ved at transkripsjonene ble lest grundig igjennom flere ganger. Underveis i denne prosessen noterte jeg refleksjoner og stikkord rundt tematikk og meninger jeg anså som interessante og bemerket meg potensielle temaer og mønstre for det videre arbeidet. Denne prosessen ble gjennomført manuelt både for hånd med kulepenn og markeringstusj, men også på Microsoft Word. På den måten forsøkte jeg å sikre best mulig oversikt over intervjumaterialet.

Fase 2 - Generere innledende koder: I den andre fasen av analysen startet jeg arbeidet med å identifisere og utarbeide koder for å kunne organisere datamaterialet i meningsfulle grupper. Koder utgjør byggesteinene i analysen og skal potensielt sett være relevante i forhold til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2012). Under arbeidet med å kode datamaterialet fant jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i min forhåndsdefinerte problemstilling og forskningsspørsmålene. De ulike elementene fra forskningsspørsmålene ble kodet hver for seg. Det ble først kodet tekst til det første forskningsspørsmålet som omhandlet lærernes erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd. Her ble det forsøkt å plassere tekstutsagn som inkluderte læreres forståelse av begrepet, eksempler på hvordan og hvor ofte atferden viste seg i lærernes klasserom samt hvilke konsekvenser atferden har. For eksempel ble det i den innledende kodingen identifisert en rekke koder relatert til interne og eksterne årsaksforklaringer på forstyrrende atferd. Deretter kodet jeg tekst tilknyttet det andre og tredje forskningsspørsmålet.

Tekstutdrag med tilhørende koder ble samlet i et eget dokument. Tekstutdrag som ble oppfattet som interessante, men som på daværende tidspunkt vanskelig lot seg plassere i en bestemt gruppe, ble plassert i en gruppe kalt diverse. Dette for å sikre at potensiell viktig informasjon ikke skulle forsvinne tidlig i analyseprosessen. For å systematisere og identifisere segmenter av data ble markeringstusjer og "post-it" notater brukt. Ved å ta i bruk ulike fargekoder ble det lettere å lete etter mønstre og gjentakende meningsinnhold både i og på tvers av intervjumaterialet. Nedenfor er et eksempel på hvordan jeg kodet direkte uttalelser fra informantene.

Informantenes uttalelse	Kodet som
« <i>Mye av atferden som kan være forstyrrende kan bli påvirket av det sosiale, foreldre, sosiale medier. Også må du tenke elevatferd, går fra dag til dag</i> ».	Sosiale forhold Hjemmeforhold Varierende dagsform

Tabell 1: *Eksempel på koding.*

Fase 3 - Søke etter temaer: Under arbeidet med å klassifisere de forskjellige kodene i temaer fikk jeg samlet datamaterialet på en mer oversiktlig måte. Arbeidet med fargekoding fra fase 2, bidro til å gjøre det enklere å rette fokus på å danne bredere temaer og deretter sikre at disse representerte kodene i datasettet. Jeg startet med å lage noen foreløpige temaer som jeg plasserte de ulike kodene under. Enkelte av kodene passet under flere av de innledende temaene. I denne fasen oppstod det koder og temaer som fremsto som mer overordnede, mens andre ble kategorisert som mer undertemaer og underkoder. For eksempel ble innledende koder relatert til årsaksforklaringer gjennomgått og sortert under det brede temaet; ulike faktorer som påvirker elevatferd. Et viktig arbeid i denne fasen var å begynne å utforske relasjonen mellom temaer og finne frem til temaer som på en best mulig måte kunne illustrere funnene i datamaterialet. Til slutt i denne fasen endte jeg opp med 3 brede hovedtemaer; (1) læreres erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd i klasserommet og (2) forebygging gjennom emosjonell støtte og (3) forebygging gjennom klasseromsorganisering.

Fase 4 - Gjennomgang av temaer: Etter å ha utarbeidet en foreløpig oversikt over temaer og undertemaer ble det i fase fire foretatt en ny gjennomgang av disse for å evaluere og bearbeide kvaliteten på temaene som ble utformet. Spesifikt gikk arbeidet i denne fasen ut på at de samlede utdragene for hvert tema ble lest igjennom, for å forsikre at de dannet sammenhengende mønstre med kodet data. Deretter vurderte jeg gyldigheten av de individuelle temaene i forhold til datasettet som helhet. Hele datasettet ble lest på nytt for to formål. For det første, for å fastslå om temaene «fungerte» i forhold til datasettet og deretter for å kode eventuelle tilleggsdata innen temaer som hadde blitt oversett i tidligere kodingsfaser. På slutten av denne fasen fikk jeg en relativ god oversikt over hva som var mine temaer og koder og måten disse var koblet sammen på slik at de gjenspeilet de viktigste og relevante elementene i datasettet.

Fase 5 - Definere og navngi temaer: Etter arbeidet i de tidligere fasene satte jeg igjen med et tematisk kart over dataene mine i fase fem. Denne fasen handler om å ytterligere definere og avgrense temaene en vil presentere for analysen og analysere dataene i dem. Med «definere og avgrense» menes det å identifisere essensen av hva hvert tema handler om, samt bestemme hvilket aspekt av data hvert tema fanger (Braun & Clarke, 2006). Under denne prosessen forsøkte jeg å finne kjernen i de ulike temaene og navngi temaene på en måte som var dekkende for dens innhold. Det var viktig at temaene ikke var for mangfoldige og komplekse, men kortfattede og ga leseren en umiddelbar følelse over hva temaene handlet om. Temanavnene ble kontinuerlig revidert slik at de til slutt representerte innholdet på en god måte. En oversikt over endelig temaer og undertemaer er vist i figur 4.

Fase 6 - Skrive rapporten: I den siste og avsluttende fasen, fase seks, skal funnene fra analysen rapporteres. Disse blir presentert i resultatkapittelet.

3.5 Metodiske og etiske betraktninger

3.5.1 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet, reliabilitet og generalisering er tre sentrale kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning. Det har imidlertid vært noe diskusjoner om relevansen av disse tre kriteriene innenfor kvalitativ metode, da disse opprinnelig har vært knyttet til kvantitativ forskning (Bryman, 2016). En alternativ posisjon er at kvalitative studier skal evalueres etter andre kriterier enn de som anvendes av kvantitative forskere (Dalen, 2011). Lincoln og Guba referert i Bryman (2016, s. 384) foreslår to andre primære kriterier; autentisitet og troverdighet. Ettersom validitet, reliabilitet og generalisering er godt innarbeidede kriterier på forskning generelt, er det disse som presenteres videre i henhold til min egen studiet.

Validitet kan omtales som gyldigheten i en studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord handler validitet om hvorvidt vi måler det vi ønsker å måle og gyldigheten av de resultatene og tolkningene jeg som forsker kommer frem til (Thagaard, 2018). I følge Leung (2015) kan validitet hevdes å omfatte riktig bruk av de verktøyene som benyttes og de prosesser og data som blir generert I denne studien har tema og innfallsvinkel vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Bakgrunn for den valgte datainnsamlingsmetoden og forskningsdesign var at det skulle være riktig tilpasset til den aktuelle studiens mål, problemstilling og teoretisk forankring. Videre var det viktig at datainnsamling og analyser ble gjennomført med riktighet.

Det finnes flere typer validitet som en bør ta i betraktning når en gjennomfører en intervjustudie, slik som overflatevaliditet. I intervjusammenheng dreier det seg om hvorvidt spørsmålsformuleringene er utformet på en måte som får frem det en ønsker å undersøke (Langdridge, 2006). For å sikre god overflatevaliditet i denne studien ble det gjort et grundig forarbeid med spørsmålene i intervjuguiden. Andre tiltak som ble gjennomført for å sikre god validitet var at intervjuene ble utprøvd og tatt opp ved bruk av teknisk opptaksutstyr av høy kvalitet. Dette la et godt grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av det innsamlede materialet. Det ble også gjennomført nøyaktig transkribering av disse opptakene. Bruk av båndopptaker gjorde det mulig å høre opptakene på nytt og dermed sikre nøyaktighet ved senere gjengivelse. Ekstern validitet, også omtalt som populasjonsvaliditet, kan også være aktuelt for studien. Selv om det i utvelgelsesprosessen ble forsøkt å sikre mest mulig variasjon kan ikke funnene sies å være gyldige for resten av populasjonen av lærere i norske skoler. Likevel kan det hevdes at informantene i studien samlet sett ga et inntrykk av hvordan de som lærere tenker og arbeider omkring fenomenet forstyrrende atferd.

Å fastslå gyldigheten ved funn vil avhenge av hva informantene svarer og hvorfor. Når det gjelder intervjusvar bør jeg som forsker være bevisst på at informantene i studien ikke nødvendigvis forteller sannheten om de faktiske forhold. For eksempel kan de fortelle det de tenker forskeren ønsker å høre fremfor svar som gjenspeiler deres faktiske erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). Det er likeså mulig at lærerne ikke med full nøyaktighet har fortalt hvordan de utøver sin klasseledelse eller håndterer uro i klasserommet. Enkelte kan ha oppgitt at de håndterer forstyrrende atferd bedre enn det som er tilfelle eller omvendt. Det kan tenkes å være en stor påkjenning for lærere å ikke klare å etablere en effektiv atferdsledelse i klasserommet. Denne problemstillingen ble forsøkt møtt ved å imøtekomme intervjupersonene med et åpent sinn, samtidig som det ved analysering av deres utsagn var viktig å ta høyde for at svarene til lærerne kan ha vært preget av idealer og ønsketenkning fremfor deres faktiske praksis i klasserommet.

Triangulering kan bidra til å styrke studiens validitet. I denne studien har det blitt gjennomført teoritriangulering. Dette innebærer at det har blitt brukt flere teoretiske kilder og teorier i analyse- og fortolkningsprosessen (Leung, 2015). I denne studien har det kun blitt innhentet opplysninger fra lærere. Ytterligere triangulering av datainnsamlingsmetoder kunne vært gjennomført. For eksempel kunne forstyrrende atferd blitt undersøkt gjennom bruk av

observasjoner. Observasjon er en særlig egnet for å studere samhandling og iaktta hvordan lærere og elever samhandler med hverandre og hvordan de reagerer på hverandres innspill i klasserommet (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) hevder også at observasjon vanligvis vil kunne gi mer gyldig kunnskap om menneskers atferd og deres interaksjon med omgivelsene snarere enn å intervju objekten om deres atferd. På den andre siden er observasjoner tidkrevende å gjennomføre. Dette er likevel ikke en betydelig trussel mot studiens validitet, da det var lærerne opplevelser og erfaringer som var hovedfokus i studien.

Reliabilitet er knyttet til forskningens konsistens og pålitelighet (Leung, 2015; Thagaard, 2018). I utgangspunktet refererer det til studiets repliserbarhet og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter og av andre forskere, ved hjelp av den samme metoden. Studier med høy reliabilitet kjennetegnes ved at det er enkelt å etterprøve resultatene. Ekstern reliabilitet, som omhandler i hvilken grad en studie kan repliseres, er et utfordrende kriteriet å imøtekomme innen kvalitativ forskning (Bryman, 2016). Dette skyldes at subjektive tilstander ikke alltid er identiske over tid og at andre lærere enn de jeg studerte kan oppleve forstyrrende atferd annerledes. På samme måte som det generelle klimaet vil kunne variere fra skole til skole, vil også klimaet i de ulike klasserommene kunne variere. Dessuten kan forstyrrende atferd endres i karakter og omfang over tid. Det kan for eksempel være at situasjonen og tidsperioden studien ble gjennomført i ga mer eller mindre forstyrrende atferd enn hva som er tilfelle i klasserommene ved andre tidspunkter. Jeg har forsøkt å sikre reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Oppgavens metodekapittel har hatt som mål å gi en konkret og spesifikk beskrivelse av fremgangsmåtene i datainnsamling og analyse av data.

Generalisering, også kalt overførbarhet, dreier seg om resultatene kan overføres til andre personer, situasjoner og kontekster enn den forskningen ble gjennomført i (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning har nødvendigheten av kriteriet imidlertid vært gjenstand for diskusjon i lang tid (Tjora, 2021). Dette skyldes blant annet at man innenfor kvalitative studier ofte er opptatt av å studere et bestemt problem eller fenomen innenfor en viss kontekst med visse spesifikke kriterier. Kontakten mellom forsker og informant vil dermed variere i ulike situasjoner og tid. I tillegg er også en vanlig

innvending mot intervjustudier at det ofte er for få intervjupersoner til at resultatene kan sies å være generaliserbare.

Utvalget i denne studien er så lite at resultatene ikke kan generaliseres til populasjonen. Likevel er ikke målet med kvalitative studier å finne informasjon som er generaliserbart til hele populasjonen. Tvert imot handler kvalitative metoder om å gå i dybden på nøkkelfenomenet som en undersøker (Creswell, 2012). Mer spesifikt var formålet med denne studien å gå i dybden på tematikken og undersøke bredden i hva lærerne tenker og hvordan de håndterer forstyrrende atferd. Resultatene fra studien kan likevel ha en nytteverdi. For eksempel har forstyrrende atferd vist seg å være et utbredt fenomen (Ødegård, 2017). På bakgrunn av dette kan det tenkes at de fleste lærere trolig har vært borte i en lignende problemstilling og som gjennom sin klasseledelse har et ønske om å skape positive og produktive læringsmiljøer. Dermed kan andre lærere kjenne seg igjen i fenomenet som studeres og lære av de erfaringene og resultatene som kommer frem i dette studiet.

3.5.2 Forskningsetiske hensyn og håndtering av personverninformasjon

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer i samfunnsforskningen (NESH, 2016). Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger er underlagt personopplysningsloven. Videre er elektronisk behandling av slike opplysninger meldepliktige. Dette forskningsprosjektet har derfor blitt meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og er i tråd med deres retningslinjer når det gjelder personvern og datahåndtering (se vedlegg 4).

For å sikre prinsippet om informert og fritt samtykke, ble det tilsendt et utfyllende informasjonsskriv om forskningsprosjektet etter NSD sine retningslinjer (se vedlegg 1). Her ble informantene orientert om prosjektets formål, hvilke opplysninger jeg kom til å innhente, hvem som har tilgang til informasjonen, rettigheter og beskyttelse av personvernet, samt retten til å trekke seg fra prosjektet. Videre ble det innhentet signert samtykkeskjema fra informantene før intervjustart. I tillegg til at samtykket skal være informert og fritt, må det også være uttrykkelig, slik at deltakerne klart og tydelig kan gi uttrykk for at de er innforstått med hva deltakelsen innebærer. Disse prinsippene skal sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse i valget om å delta. I tillegg sikrer disse prinsippene at avgjørelsen om å

delta baserer seg på god informasjon om hva som kan være mulige risikoer og fordeler ved å delta i det aktuelle forskningsprosjektet (NESH, 2016).

Det ble gjort en rekke tiltak for å sikre prinsippet om konfidensialitet. Prinsippet handler om at deltakerne anonymiseres i presentasjon av resultatene og at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner blir lagret på en forsvarlig måte (NESH, 2016; Thagaard, 2018). I tillegg til utfylling av NSD sitt meldeskjema, ble en datahåndteringsplan fylt ut. Etter UiO sin klassifisering av data og informasjon, ble dataene i prosjektet klassifisert som gule. Dette innebærer data som ikke er sensitive, men som likevel trenger beskyttelse av hensyn til personvern. Siden det ble tatt lydopptak av intervjuene og stemmer regnes som en personopplysning, var det viktig å lagre dataene på trygg og sikker måte. Lydopptakene ble tatt opp ved bruk av UiO sin diktafon-app, kalt nettskjema-diktafon. Opptakene ble overført direkte til en datamaskin på en trygg og forsvarlig måte, der de kunne lagres og avspilles med henblikk på analyse og transkribering. Videre ble all data anonymisert slik at gjenkjenning av informantene ikke skulle være mulig. Informantene ble tildelt individuelle tall (1-4) i lydfilene og i alle skriftlige former for tekst. All kommunikasjon mellom mine informanter og meg foregikk gjennom min studentmail som er godt sikret, men også for å tydeliggjøre min rolle som student ved Universitetet i Oslo.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de mulige konsekvensene og fordelene forskningen kan ha for deltakerne (NESH, 2016). I denne studien ble informantenes praksis knyttet til forstyrrende atferd undersøkt. Det var viktig at spørsmålene ble stilt på en respektfull måte og ikke skulle oppfattes som negative eller krenkende. Informantene ble blant annet spurt om deres reaksjonsmåter ved mye bråk og uro. Dette kan være vanskelig og sensitivt å svare på, særlig hvis en ikke opplever å mestre dette. Lærere kan oppleve nederlag og følelse av mislykkethet ved mye bråk og uro i klasserommet. For å ivareta informantene og eventuelle tanker eller emosjonelle reaksjoner en måtte sitte igjen med etter intervjuet, fikk alle mulighet til å legge til eller ta opp det som var ønskelig på slutten av hvert intervju. Etter ønsket kunne informantene også få tilsendt det transkriberte materialet med mulighet til å endre eller utelate noe.

3.5.3 Forskerrollen og førforståelse

Forskerens førforståelse vil prege alle ledd i en kvalitativ forskningsprosess. Det er derfor viktig å være bevisst egen forskerrolle og førforståelse og reflektere over hvilken betydning dette kan ha for relasjonene og den forståelsen en utvikler av det miljøet som studeres. Betydningen av forskerens integritet øker særlig i forbindelse med intervju, da intervjueren under slike tilfeller selv er det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

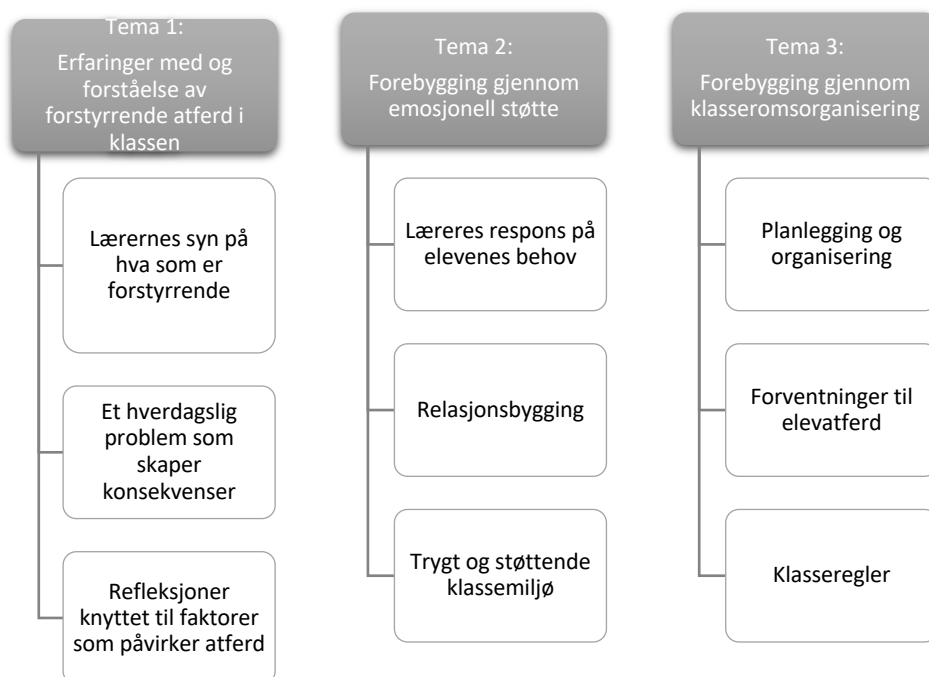
Det er først og fremst i forbindelse med analyse og tolkning av resultater at forskerens førforståelse og teori om tematikken blir sentral. Det var derfor viktig at jeg med min førforståelse både under intervjusituasjonen og i fortolkningsprosessen, tolket redelig og ikke «fargela» informantenes erfaringer. Fordi det var informantenes livsverden jeg forsøkte å belyse var det vesentlig at deres opplevelser ble skildret så objektivt som mulig. Det var viktig for studien at funnene skulle være et resultat av forskningen og ikke mine subjektive meninger og holdninger som forsker (Johannessen et al., 2016).

Ved planlegging og gjennomføring av dette forskningsprosjektet har problemstillingen i stor grad vært retningsgivende for de metodiske valg som har blitt tatt underveis i prosjektet. Jeg har forsøkt å være bevisst mine refleksjoner omkring problemstilling, samt reflektert over hvilken betydning denne forståelsen kan ha hatt for de valg jeg har foretatt underveis i forskningsprosessen. Det har hele tiden vært viktig å tydeliggjøre overfor leserne hvilke valg som har blitt tatt samt gi en begrunnelse for disse. Denne prosessen har vært viktig og har bidratt til større bevissthet omkring min egen forståelse, rolle og profesjonalitet som forsker i arbeid med dette forskningsprosjektet.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra den tematiske analysen som har blitt gjennomført. Kapitlet er organisert i tre hoveddeler knyttet til hvert sitt forskningsspørsmål som også reflekterer hvert sitt tema. Resultatene vil bli knyttet opp mot oppgavens problemstilling som lyder som følger: «*Hvordan arbeider lærere for å redusere forstyrrende atferd i lys av prinsippene for klasseledelse, definert i CLASS?*»

Analyse og utforming av koder har i stor grad tatt utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. En tematisk tolkning av disse ledet til tre hovedkategorier med medfølgende underkategorier, som vist i figur 4. Forskningsspørsmålene har både fungert som en ramme for oppgavens utforming og utformingen av intervjuguide som ble brukt under gjennomføring av de semistrukturerte intervjuene. For en best mulig oversikt vil analysen gjengi utsagn fra informantene på et mer overordnet nivå og deretter drøfte disse opp mot tidligere empiri og teori i Kap 5. Ulike utsagn fra informantene trekkes frem for å belyse eventuelle likheter og forskjeller i deres forståelse og arbeid. For å bevare informantenes anonymitet vil deres utsagn bli nummerert fra 1-4 og alle informantene vil omtales som hun.



Figur 4: Oversikt over endelig temaer og undertemaer.

4.1 Erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd i klassen

4.1.1 Lærernes syn på hva som er forstyrrende

Når det gjelder lærernes syn på forstyrrende atferd som fenomen viste alle lærerne seg å være relativt samstemte i forståelsen av hva som oppfattes som forstyrrende atferd:

***Informant 2:** Jeg vil si både ja og nei på at lærere har en felles forståelse. Jeg tror det er ganske store forskjeller mellom lærere. Altså noe atferd vil alle anse som forstyrrende, for eksempel å rope og skrike midt i timene eller kaste ting etter folk. (...) Jeg tror også det er store forskjeller i og mellom skoler. På noen skoler er det mye høyere terskel for hva som regnes som ekstremt forstyrrende atferd enn på andre skoler.*

***Informant 4:** Ja, det tenker jeg. Men også at det er noen lærere som tenker at litt lyd det tåler vi, og det kan være litt sånn arbeidslyd. Men som regel er vi ganske enige av hva som er forstyrrende ja.*

Lærerne fant i sine klasserom forskjellig atferd som forstyrrende. For informant 1 var noe forstyrrende dersom det avbrøt flyten av undervisningen og hun ble nødt til å gripe inn med en eller annen form for reaksjon:

***Informant 1:** Det kan for eksempel være elever som ikke gjør det de skal i timen eller elever som på en måte avbryter mens jeg prøver å forklare noe og har en negativ effekt på det jeg prøver å formidle. Det kan være at en elev ikke synes et fag er noe gøy så da velger den å snu seg rundt eller snakke med andre, eller prøver å få oppmerksomhet. Det avbryter jo den flyten du er i og da er jeg nødt til å si eller gjøre et eller annet.*

En annen lærer trakk frem to ting hun opplevde som særlig forstyrrende i sitt klasserom:

***Informant 2:** Først og fremst når elevene erter, ikke er greie med hverandre og kommer med små spydige kommentarer. Når de for eksempel sier ting som «åh, kan du ikke det en gang, når noen svarer feil i timen. (...) Og en generell lite hyggelig måte å snakke sammen i klasserommet. (...) På andre plass kommer vel de som aldri tier still. Altså de som prater hele tiden og skal stille spørsmål absolutt hele tiden om alt mulig rart.*

I likhet med informant 2, beskrev informant 3 at antisosial atferd ovenfor medelever var det som var mest forstyrrende i hennes klasserom. Dette begrunnet hun med at slik atferd ikke bare kunne overses, men at det krevde en form for reaksjon. I tillegg fant hun det forstyrrende at elever kastet negative blikk til hverandre, gikk fra plassen sin uten tillatelse og ropte ut svar når de egentlig skulle rekke opp hånden. Hun nevnte også at manglende folkeskikk mens man snakker og/eller jobber med sine læringspartnere var forstyrrende. Informant 4 påpekte at det er mye som er forstyrrende i klasserommet og mye av det gikk hovedsakelig i det samme som det informant 3 beskriver over.

Oppsummert har det ovenfor blitt nevnt forstyrrelser som ligger i aksene mellom lærer og elev, og videre noe som ligger i elev-elev relasjoner. Dette kan sies å gjelde to ganske forskjellige utfordringer ettersom det ene, slik informantene har beskrevet det, er «harmløse» forstyrrelser, mens det andre (som noen også påpeker som mer alvorlig) er negativ atferd som en eller flere retter mot en annen elev, altså atferden har et offer og virker å være ment å ramme.

4.1.2 Et hverdagslig problem som skaper konsekvenser

Alle informantene nevnte at noe forstyrrende atferd er normalt å forvente i klasserommene, at det forekommer daglig og kan komme til synet hvert minutt eller flere ganger i løpet av timen. Informant 1 og 4 trakk frem sine respektive elevgrupper som en mulig forklaring på hvorfor de opplevde mer forstyrrende atferd i sine klasserom. Mens en informant, som hadde opp mot 30 elever i klassen, så på forstyrrende atferd som en maktkamp med læreren, la en annen informant vekt på umodenhet og en utviklingsmessig forklaring:

***Informant 1:** Du må tenke den elevgruppen jeg har, er på en måte en veldig stor klasse. Så da vil du alltid ha elever som prøver å teste din autoritet som lærer og da er du nødt til å finne din måte å være på.*

***Informant 4:** Det er jo små barn jeg har med å gjøre, det er 1.klassinger. Så sånn sett kan en ikke forvente så mye annet heller tenker jeg. Men det er klart, selv om det er forstyrrende så må en for det første dempe det så godt en kan, men en må også kunne tåle litte granne siden de er såpass små.*

Selv om lærerne til en viss grad forventer at elever kan vise forstyrrende atferd, har atferden konsekvenser både for den enkelte elev, læreren og andre medelever. Ifølge lærerne var den største utfordringen med en slik atferd, at elevene mistet verdifull læringstid fordi de ikke fulgte med. Dette kunne føre til at elevene havnet bakpå faglig, hvilket kunne gjøre det vanskeligere igjen. Informant 4 pekte på at dette videre kunne føre til dårligere selvtillit og selvfølelse hos elevene og at de slik også gikk glipp av mulighetene til å kjenne på mestring. Informant 2 trakk fram at den forstyrrende atferden også kunne få sosiale konsekvenser for eleven:

***Informant 2:** Elever som forstyrrer kan få et sånt stempel på seg som den som alltid bråker og er urolig. Det kommer jo selvfølgelig også an på om det i en klasse regnes som en tøff ting eller ikke tøff ting å være urolig. Og det igjen vil påvirke både selvbilde, men også hvilke forventninger andre har til eleven. (...) Det kan være vanskelig å komme ut av den sirkelen som den urolige eleven, når man har roet seg litt ned og ikke vil være den selv, fordi man føler at andre har den forventningen til seg da. Om at man skal være morsom, man skal være den som tuller og tøyser.*

Informantene nevnte at mange av de samme konsekvensene for enkeltelever, også kunne gjelde for klassen som gruppe. Også her var informant 2 tydelig på de sosiale konsekvensene den forstyrrende atferden kunne få for elevgruppen:

***Informant 2:** Det er mindre læring i urolige klasser. De får også et dårligere selvbilde som klasse. Vi er liksom «de bråkete, det er ingen som liker oss fordi vi er så bråkete». Det skaper også et dårligere klassemiljø, det er mindre samhold i klassen. I tillegg til at det er da mange som ikke tørr å være aktive i timen, fordi man tenker, her kommer noen til å lage trøbbel for meg hvis jeg sier eller gjør noe feil.*

For alle de fire lærerne var den forstyrrende atferden fysisk og psykisk slitsom og svært energikrevende. Det kunne gå utover kommunikasjonen og respekten mellom lærer og elev. Videre kunne det svekke det tiltenkte arbeidet i timen. Ofte kunne lærerne føle seg maktesløse og ble nødt til å gå inn med hardere tiltak i forhold til grensesetting. Mye negativ tilsnakk til enkeltelever gjorde det også vanskelig å bygge opp et godt forhold og de relasjonene en trenger som lærer.

4.1.3 Refleksjoner knyttet til faktorer som påvirker atferd

Lærerne hadde etter det jeg opplever, relativt klare oppfatninger av hva som kunne være utslagsgivende for elevenes forstyrrende atferd. Det ble fortrinnsvis nevnt faktorer både i og utenfor klasseromskonteksten. Det ble trukket frem faktorer knyttet til individuelle karakteristikk, hjemmeforhold og mer systemiske og sosiale faktorer knyttet til forhold ved skolen og klasserommet. Når det gjelder individuelle karakteristikk ble det trukket frem flere faktorer:

***Informant 4:** Det er jo alltid mye som kan påvirke atferden. Noen er veldig umodne. Selvfølgelig om eleven har en diagnose, så er det selvfølgelig noe som er viktig, alt fra ADHD, Tourette og ja til lærevansker generelt, som strever og som det er vanskelig for å være i ro. Det er jo alt fra dagsform, selvfølelse hos elevene, den psykiske helsen hos den enkelte har også mye å si. (...) Det ligger alltid en grunn bak til at eleven utfordrer.*

I tillegg til ulike individuelle faktorer som ble nevnt av alle informantene pekte også alle på faktorer knyttet til hjemmesituasjon. Informant 2 og 4 trakk særlig frem kulturelle forskjeller, sosioøkonomisk bakgrunn og vold og rusproblematikk hos foreldre som en kilde til utrygghet hos elevene og derav forstyrrende atferd:

***Informant 2:** Altså det er først og fremst hjemmesituasjon. Altså da tenker jeg både på sosioøkonomisk bakgrunn, er det vold i hjemmet, rus i hjemmet. (..) Det er jo familien som betyr mye for atferden. Språk har også mye å si for atferden i klasserommet. Og da tenker jeg på om eleven har flyttet mye, om man ikke snakker språket i det landet man bor i.*

Når det gjelder forhold ved skolen pekte informant 2, 3 og 4 på organisatoriske og/eller fysiske forhold ved skolen som det ikke alltid var enkelt for lærerne å ha kontroll over. Det gjaldt for eksempel det fysiske klasserommet i seg selv og møblering:

***Informant 4:** Inneklima har jeg tenkt litt på, for der har vi slitt litte granne. Hvis det er for varm eller for kald eller for dårlig luft og alt sånne ting. Selvfølgelig antall elever, muligheter for grupperom, størrelse på rom og innredning i klasserommet.*

I undervisningssammenheng pekte informantene på flere faktorer. For eksempel kunne den forstyrrende atferden komme mer til syne ved uklare rutiner, når elevene ikke opplevde arbeidet som meningsfullt eller kjedet seg i timen. Informant 1 nevnte hvordan det med sosial posisjonering og roller blant medelever kunne føre til forstyrrende atferd hos noen elever:

***Informant 1:** Vi må tenke at i et klasserom så er det flere personer som prøver å krangle seg opp til å være lederen i klasserommet. Det er noen som føler at de ikke kommer inn i den posisjonen de trenger. (...) Ofte vil de som forstyrrer eller har en negativ atferd ha en stor rolle i et klasserom. Eller det kan være enten eller.*

Informant 1 forklarte hvordan forstyrrende atferd kunne sees i form av posisjonering og faglige resultater. Faglige sterke elever som hadde en sterk posisjon i klassen kunne vise forstyrrende atferd som følge av manglende motivasjon, mestringsfølelse eller kjedsomhet. På den andre siden kunne faglig svake elever med svak sosial posisjon ty til bråk og uro som et middel for å få aksept fra andre medelever. Også informant 4 nevnte at hun så mange eksempler på elever som hevdet seg blant andre medelever for å veie opp mot faglig svakhet. Informant 3 hevdet at den forstyrrende atferden kunne oppstå som følge av vanskeligheter med fagene, men at det ikke alltid var tilfelle. Noen ganger kunne elever rett og slett bare være mer forstyrrende. Dette begrunnet hun med at elevene har forskjellig aktivitetsnivå, hvor noen gjør mer ut av seg mens andre er stille og gjør lite. Informant 2 hevdet imidlertid at forstyrrende atferd hos enkelte elever sjeldent hadde noe med det faglige å gjøre. Isteden trakk hun frem innadvendt/utadvendthet som et trekk hos de som ofte forstyrrer:

***Informant 2:** Jeg tenker det som kjennetegner disse elevene er vel egentlig ofte at de er mer utadvendte. De liker mer også rent faglig, å prate og diskutere alle mulige slags spørsmål. De er ofte mer fysisk aktive. For å si det pent, har litt mer maur i rompa enn de andre.*

Informant 4 hevdet at foreldrenes engasjement i skolearbeidet også hadde noe å si på elevenes atferd. Også informant 2 fokuserte på enkeltelevers foreldre og foreldre som gruppe sine holdninger og ansvar. Det ble lagt vekt på at en foreldregruppe med et negativt syn på skolen kunne virke negativt på elevenes atferd og holdninger til skolen. Motsatt kunne en samarbeidsvillig foreldregruppe som snakket godt om skolen, virke positivt på elevenes atferd og klassemiljøet.

Oppsummert har det ovenfor blitt nevnt at en rekke ulike faktorer virker inn når en skal prøve å forstå elevenes forstyrrende atferd. Alle lærerne nevnte viktigheten av å reflektere rundt elevenes uønskede atferd og mulige årsaker til denne. Ved å reflektere over dette mente lærerne at en bedre kunne forstå elevenes behov, følelser og intensjoner og slik tilpasse møtet til den enkelte elev. Alle var samstemte i at klasseledelse, inkludert manglende struktur, relasjoner, forberedelser og forventninger var knyttet til forstyrrende elevatferd. Informant 3 oppsummerte det hele godt ved å si at hele livet påvirker atferden til elevene. Mens en som lærer prøver å ha kontroll over det man kan ha i klasserommet, må en også forsøke å ta det som følger med elevene utenifra.

4.2 Forebygging gjennom emosjonell støtte

4.2.1 Lærernes respons på elevenes behov

For å imøtekomme elevenes ulike behov nevnte alle lærerne at individuelle elevsamtaler var viktig. Det var viktig å samtale med elevene slik at en bedre kunne bli kjent med deres tanker, følelser og behov. Det var også betydningsfullt å gi elevene rom for å både snakke om og å vise følelser. Videre var det viktig for lærerne å ta elevenes følelser på alvor.

Informantene la også vekt på viktigheten av å se og høre den enkelte elev. Det å vite at en hadde sett hver elev etter endt skoledag, kanskje pratet, kommentert eller til og med berørt en elev var en viktig følelse for lærerne. Til tross for viktigheten av å ha individuelle samtaler, trakk samtlige informanter frem at det ikke alltid var like enkelt å få til dette i praksis:

Informant 4: Når det er 21 barn med hver sine følelser og opplevelser, så har jeg ikke, det sier seg selv, jeg har ikke mulighet til å ta imot alle med det behovet de har hver dag. (...). Det er jo det at de er små, de kan ikke alltid sette ord på følelsene sine. Og da er det viktig at vi får pratet så mye som mulig, men tiden til å prate sammen er ikke der.

Informanten over var tydelig at det slet på hennes følelser på det å være en god lærer at hun verken hadde ressurser eller tid til å ha tilstrekkelige elevsamtaler. Å ha en god dialog med foreldrene var viktig i denne sammenheng. Terskelen for at læreren og foreldre kunne ta kontakt med hverandre skulle være liten.

For å imøtekomme elevenes ulike behov fremhevet alle informantene betydningen av å være sensitiv, lydhør og observant på de behov, erfaringer og opplevelser elevene hadde med seg inn i klasserommet. Ved å møte elevene på en god måte, se og lytte til dem, samt vise at du brydde deg om dem, gjorde det enklere for lærerne å forstå elevene på deres premisser og gi dem den hjelp og støtte som de hadde behov for. Lærerne uttrykte at det var viktig å se elevenes behov både faglig og følelsesmessig.

4.2.2 Trygt og støttende klassemiljø

Det som var fremtredende i svarene som omhandlet positivt klima i klassen var at det var viktig for lærerne å skape et klasseromsklima preget av lærelyst, trygghet og hvor det var rom for å feile. Informantene mente at å møte elevene der de var ville føre til tryggere elever som for eksempel turte å rekke opp hånden og fremføre ting. Det forutsatte imidlertid at elevene opplevde en trygg og god stemning i klasserommet hvor læreren framsnakk, motiverte elevene og hvor alle hadde noen å være sammen med. Selv om elevene kunne teste lærerens autoritet, var det viktig for lærerne å signalisere at de hadde troen og tillit til elevene:

***Informant 1:** En viktig del av lærerrollen er å forstå at elever skal kunne gjøre feil uten at du som lærer responderer på en negativ måte. (..) Og du må på en måte komme med gode tilbakemeldinger selv om de gjør en feil da.*

Informantene mente at å bygge gode og forutsigbare rammer rundt det som foregikk i klasserommet, både når det kom til det faglige og sosiale, ville bidra til trygghet blant elevene. Klare og tydelige klasseregler bidro til å etablere trygge rammer, men også ved at læreren fremsto som en tydelig voksen. En tydelig voksen var en som hadde klare forventninger til elevenes atferd og som konsekvent stoppet all uakseptabel atferd:

***Informant 2:** Det er viktig å skape situasjoner hvor de får lov til å prate, hvor det er lov å være urolig, hvor deres styrker kommer frem også. Men samtidig være konsekvent på hva som er greit og ikke. Og stopper når de sier noe stygt eller mobbende. Det kan aldri overhøres.*

Det å ha forståelse for at elever kan og skal gjøre feil var viktig for lærerne og det å gjøre feil ble også påpekt som en viktig kilde til læring og videreutvikling:

Informant 4: *Det å poengtere at det var noen fine feil, at feil kan være fint sånn at fler faktisk kan lære av det. Den har jeg brukt noen ganger. At man nærmest blir rost for å gjøre feil.*

Viktigheten av å skape et klasseromsklima preget av trygghet og lærelyst mente lærerne kunne føre til god atmosfære hvor positive holdninger og væremåte smittet over på hverandre. Et slikt trygt og støttende miljø kunne medføre mer læring og mindre forstyrrelser fordi elevene ble trygge på hverandre, ble trygg på seg selv og dermed turte å delta mer i klassen. Et trygt og støttende klassemiljø la også vekt på elevenes interesser. Alle informantene var enige i at et positivt klima påvirket elevenes atferd på en positiv måte. Samtidig ble det poengtert at arbeidet med å bygge opp et positivt klima var noe en måtte jobbe med over lang tid.

4.2.3 Relasjonsbygging

Informantene var samstemte i at relasjonsbygging var et sentralt element i deres utøvelse av klasseledelse og at relasjoner var viktig for å skape et positivt klima preget av respekt for hverandre. Flere beskrev relasjonsbygging som et kontinuerlig arbeid som måtte vedlikeholdes. En annen lærer fremhevet utvikling av tillit og respekt som et viktig aspekt ved og resultat av relasjonsbygging:

Informant 1: *Som en lærer må du prøve å dyrke gode relasjoner med hver enkel. Det er viktig slik at elevene har på en måte tillit til at du ønsker å oppsøke de. Uten den respekten og tilliten til hver enkel elev, så vil du ikke klare å treffe eleven innenfor deres behov.*

Informant 2: *Jeg tenker en av de viktigste tingene for å opprettholde respekt er at du lar barna føle seg sett og hørt og at de får noe bra for noe de gjør på atferdssiden da.*

Som et ledd for å bygge gode og positive relasjoner understreket alle viktigheten av å være engasjert og interessert i hver enkeltelev. Videre bygget lærerne gode relasjoner med elevene ved å gi dem anerkjennende blikk og positive kommentarer. Alle trakk frem at det å lytte og snakke med elever om deres fritidsinteresser og ting utenom det faglige var viktig for å få en litt mer uformell kontakt:

Informant 4: *Det handler jo om å se dem hver morgen og hilse alle med navn. Gjerne ha rutiner hvor navn og det å si noe hyggelig til hver enkel er en fast del av dagen, for eksempel.*

En informant fremhevet fordelene med hennes unge alder som ga henne kjennskap til det som var typiske elevinteresser i hennes klasse:

Informant 1: *Det som er positivt med meg er at jeg er ganske ung, så jeg har på en måte fremdeles de interessene som mange av elevene har da. Jeg er oppdatert og viser at jeg bryr meg om det de bryr seg om også.*

Lærerne nevnte at relasjonsbygging tar tid og de fleste hadde hatt utfordringer med relasjonsarbeid overfor elever med forstyrrende atferd. To av informantene nevnte at de hadde god erfaring med bruk av banking time som et verktøy for å bygge gode relasjoner til elever med forstyrrende atferd. Lærerne sa at de forsøkte å treffe hele elevgruppen med positiv relasjonsbygging, men at det var ekstra viktig å legge godt merke til urolige elever når de gjorde noe positivt:

Informant 3: *Du kan ikke jobbe veldig individuelt med 22 elever så veldig mye om dagen. Så mye går også på sånn på, at du viser offentlig kjærlighet for alle på en måte.*

Informant 4: *Særlig de elevene som er litt urokråker, de trenger absolutt mye mer ros enn andre. Selv for forventet oppførsel må de få positive tilbakemeldinger. (...) Så de får nok mer oppmerksomhet enn andre, men jeg tror nok også at de kanskje trenger mer. De slipper ikke unna med ting for det.*

Relasjonsbygging mellom lærer og elev var viktig for informantene for å skape et positivt og trygt klasseroms-klima. Resultatene viste at det å bygge gode relasjoner kunne medføre et roligere arbeidsmiljø hvor terskelen for å skape bråk var liten og hvor positive holdninger og væremåte preget stemningen i klassen. Lærernes relasjonsbygging med elevene foregikk hovedsakelig gjennom å anerkjenne, rose og gi elevene positive tilbakemeldinger. Lærerne var opptatt av å lytte til og vise interesse for det elevene var opptatt av. I tillegg ble det gjennom gjensidig respekt skapt gode relasjoner mellom lærer og elev.

4.3 Forebygging gjennom klasseromsorganisering

4.3.1 Planlegging og organisering

Alle informantene fortalte at de i forkant av en undervisningstime gjorde seg refleksjoner og tok grep omkring planlegging og organisering i klasserommet. Ved å tenke nøye igjennom rammene og strukturen på undervisningen i forkant, kunne en unngå høye støynivåer og maksimere mest mulig tid til læring. For eksempel understreket alle lærerne viktigheten av å være godt forberedt og ha alt av utstyr og materiell mest mulig klart. Informant 4 var også opptatt av å ha tenkt igjennom på forhånd, rutinene for å finne frem og rydde bort ting, organisering av kø, samt plassering av elevene. Det å ha tenkt igjennom på forhånd mulige scenarioer og hvilke elever som kunne utfordre kunne også forhindre en del uro.

For informant 2 kunne organisering av klasserommet begynne med de enkle tingene som å henge opp sekken, rydde rundt pulten og etter hvert sørge for at alle tingene i klasserommet hadde en fast plass. Hun understreket viktigheten av å være konsekvent på at elevene skulle ha orden rundt seg. Læreren beskrev det slik:

Informant 2: Det skaper en forutsigbarhet for elevene og det skaper også en trygghet så lenge man er konsekvent på det. Og da vil det også være lettere å holde ro. Er det rolig i omgivelsene rundt deg, da blir det også roligere i hodet.

Klare rammer ble av alle informantene nevnt som viktig for organisering av undervisning. For å ramme undervisningen inn var det viktig å tydeliggjøre mål for timen, forklare det som skulle gjøres, samt ha en gjennomgang av måloppnåelse på slutten av timen. Å gi elevene minst mulig frie tøyler til å finne på andre ting kunne forebygge uro. Særlig trakk lærerne frem den tryggheten det gir for elevene å vite hva rammene er. Når det var trygt, ville det også være enklere for elevene å være rolige.

Samtlige informanter trakk fram at overgangssituasjoner måtte planlegges og tenkes nøye igjennom, da slike situasjoner ofte kunne medføre støy og uro. Ulike grep ble gjort for å sikre raske og effektive overganger. Informant 2 erfarte at tidtaking på elever var effektivt. Det at læreren sammen med elevene forflyttet seg fra et sted til et annet, førte til mindre bråk. Å gi elevene ansvar for en del organisering i klasserommet, mente informant 2 bidro til

selvstendighet hos elevene. For eksempel kunne elevene gjøre klart til neste time allerede på slutten av forrige time. Ordenselever kunne gjøre klart tavla. Dette mente læreren bidro til en roligere start på undervisningsøkten.

Alle lærerne pekte på viktigheten av å reflektere og gjøre grep rundt planlegging og organisering av en undervisningsøkt. Informantene pekte på at det var mye som måtte planlegges og tenkes igjennom i løpet av en dag og at ting ikke alltid gikk som planlagt. Av og til måtte en improvisere, og planene ble nødt til å endres:

***Informant 3:** Jeg pleier å tenke igjennom det meste på forhånd, men samtidig er jeg såpass vant til å være lærer at jeg godt kan forandre på ting iløpet av timen hvis det blir mye bråk og uro, og jeg ser at det er bedre for klassen.*

Klare og forutsigbare rammer medførte at ting etter hvert gikk på automatikk for elevene slik at de visste hva som var ventet av dem. Innarbeidelse av rutiner var vesentlig slik at elevene var trygge på det som skulle skje videre, men også trygge på hvilke forventninger læreren hadde til dem. En informant pekte på at planlegging og organisering var viktig, da rot og kaos i klasserommet kunne føre til kaos i hodene til elevene, hvilket kunne medføre mer uro. Samtidig ble det påpekt at planlegging og organisering kun var en bit av klasseledelse. Også andre faktorer som ikke hadde noe med det organisatoriske å gjøre hadde betydning for elevenes atferd.

4.3.2 Forventninger til elevatferd

Lærerne hadde nokså klare forventninger til elevenes atferd. Forventningene var både rettet mot hvilken oppførsel hos elevene lærerne aksepterte, men også hvordan elevene skulle oppføre seg overfor hverandre. Forventningene ble tydeliggjort på ulike måter. For å forebygge uro og for å sikre tilstrekkelig arbeidsro i klassen var det viktig med tydelige rammer og tydeliggjøre i forkant av en aktivitet, hva som var kriteriene, slik at elevene visste hvilken arbeidsinnsats og atferd som var ventet av dem. Både informant 2 og 4 var tydelige på at forventninger var noe de snakket mye om sammen med sine elever:

***Informant 2:** Jeg bruker veldig ofte begrepet forventninger. Jeg sier klart ifra, dette er hva jeg forventer av dere. Sånn er det på skolen. Sånn skal det være i dette klasserommet.*

Å rose og kommentere positiv oppførsel var også viktig i denne sammenheng. Det kunne eksempelvis være en muntlig eller skriftlig anerkjennelse i form av smilefjes på tavlen, high five eller klapp på skulderen imens læreren gikk rundt i klasserommet. For eksempel ble elevene rost når de klarte å følge lærerens forventning om å være stille i timen:

***Informant 2:** Når elevene klarer å følge stilletegnet nevner jeg navnet på elevene og sier bra. Jeg prøver å bruke navnet på eleven når de gjør noe bra og prøver heller å bruke du eller noe sånt når de gjør noe dårlig. På den måten assosieres navnet med noe positivt.*

Felles for alle informantene var behovet for å påminne elevene på hva læreren aksepterte og ikke. Både på starten av skoleåret, men også jevnlig var lærerne stort sett nødt til å gjenta hvordan man ønsket å ha det i klassen. I tillegg til at forventninger ble uttrykt muntlig ble de også tydeliggjort gjennom kroppsspråk og ved bruk av blikk:

***Informant 3:** Noen ganger bare står jeg der uten å si noe. Det kan være nok hvis de kjenner deg og vet hva du mener. Du kan holde opp noe istedenfor å snakke. Det er mange måter å gjøre det på, man trenger ikke alltid stå å mase.*

4.3.3 Klasseregler

Forventninger til elevatferd kom også til uttrykk skriftlig gjennom klasseregler som ble utarbeidet i samarbeid med elevene. Klassereglene kunne inkludere forventninger til faglig innsats og oppmerksomhet, men også regler som gikk på mer på hva som var tillatt oppførsel og ikke i klasserommet. Ved å inkludere elevene i regellagingen opplevde lærerne at de fikk større eierskap til dem:

***Informant 2:** Det er viktig å snakke om hvordan vi vil ha det sammen. Det er ingen som orker å være på et sted hvor folk ikke rekker opp hånda før de skal prate eller snakker pent om andre. Sånn vil alle ha det. Så det å gå igjennom reglene med elevene er lurt for da føler de at de har deltatt og har blitt værende med på det. Og vi får de reglene vi vil ha.*

Felles for alle lærerne var at reglene som ble utarbeidet måtte følges konsekvent av alle og at brudd på regler måtte håndheves. Dette bidro til forutsigbarhet og trygghet hos elevene.

Hvordan lærerne reagerte på regelbrudd varierte imidlertid. Mens en hadde terskel for å akseptere noen type forstyrrelser ble andre typer atferd møtt mer konsekvent:

***Informant 3:** Hvis man bråker litt og ligger under bordet så er ikke det så alvorlig enn om noen gjør noe som er nedverdiggende eller ekkelt mot noen annen. Da er jeg nødt til å gripe inn med en gang.*

Små moderate forstyrrelser ble enten oversett av lærerne eller møtt med faste reaksjoner slik som å gi elevene et blikk som signaliserte at eleven måtte være stille og følge med. Ofte kunne blikkontakt være nok til at den forstyrrende atferden forsvant. Andre ganger måtte en fysisk nærme seg eleven og gi muntlig beskjed om å være stille. Elevene kunne få flere ulike typer advarsler. Selv om lærerne påpekte at den beste måten å reagere på ved regelbrudd var å henvende seg direkte til eleven det gjaldt, på en rolig og grei måte, fungerte ikke dette alltid i praksis. Av og til måtte en også ha en utblåsing for hele klassen.

Det var en viktig oppgave for lærerne å jevnlig minne elevene på hvilke regler som gjaldt i klassen og at klassereglene var godt synlige for alle. I tillegg måtte reglene revideres ved behov:

***Informant 2:** Jeg har laminert klassereglene både på døra, kateteret, pluss at jeg har dem på tavla. Sånn at det er veldig enkelt at, med en gang det er noen regler som brytes så er det stopp, husk denne regelen her.*

Oppsummert var lærernes arbeid med å utforme klasseregler i samarbeid med elevene med på å sette tydelige standarder for hvilke regler og forventninger til atferd og arbeidsinnsats som var akseptabel i det enkelte klasserom. Gjennom dialog kunne lærerne snakke med sine elever om hvordan en ønsket å ha det i klasserommet og bli enige om hva som skulle til for å få et godt klassemiljø preget av arbeidsro og respekt for hverandre. Konsekvent håndhevelse av regelbrudd var viktig, slik at elevene opplevde en trygg og forutsigbar atmosfære i klasserommet.

5 Diskusjon

I dette kapitlet presenteres og drøftes noen av funnene fra analysen. Funnene vil bli drøftet i lys av teori og empiri som har blitt framstilt i Kap 2. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere forstår og arbeider for å redusere forstyrrende atferd gjennom prinsippene for klasseledelse, slik de defineres i det begrepsmessige rammeverket CLASS. Sentrale aspekter ved dimensjonene som inngår i domeneene emosjonell støtte og klasseromsorganisering vil bli trukket frem. For å belyse studiens problemstilling, ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. *Hvilke erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd har lærere i sine klasserom?*
2. *Hvordan arbeider lærere med emosjonell støtte for å forebygge forstyrrende atferd?*
3. *Hvordan arbeider lærere med klasseromsorganisering for å forebygge forstyrrende atferd?*

5.1 Erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd

5.1.1 Lærernes syn på hva som er forstyrrende

Resultatene fra analysen viste at alle lærerne hadde en relativ klar forståelse for hvilke typer atferd som utgjorde forstyrrende atferd. Å ha en klar forståelse for dette er, ifølge Levin & Nolan (1996) en nødvendig forutsetning for effektiv klasseledelse. Uten en slik forståelse vil det være umulig for lærere å utforme og kommunisere de standarder som skal gjelde i klassen og å anvende atferdsledelse på en effektiv og konsekvent måte. Samtidig varierte lærerne i forhold til hvor mye forstyrrelser de aksepterte. Dette peker på at ens eget skjønn vil påvirke hvor en setter grensene for hva en tillater av forstyrrende atferd i klasserommet.

Lærerne hadde daglige erfaringer med forstyrrende atferd. Forstyrrende atferd viste seg både i form av fysiske og verbale reaksjoner i klasserommet. De mest høyfrekvente negative atferdene var elever som pratet uten tillatelse, vandring omkring i klasserommet, samt ertinger og spydige kommentarer blant medelever. Lærerne ga uttrykk for at det til tider kunne være mange forstyrrelser og utfordringer. I tråd med Reed og Kirkpatrick's (1998) kontinuum av forstyrrende atferd, kan lærernes erfaringer i stor grad plasseres innunder kategoriene «mild» og «moderat», som karakteriseres som de vanligste og mildeste formene for forstyrrelser i

skolen. Disse funnene er parallelle med andre studier som viser at lærere finner disse atferdene som de hyppigste og mest plagsomme i klasserommet (Clunies-Ross et al., 2008; Sun & Shek, 2012b; Sørli & Ogden, 2014; Wheldall & Merrett, 1988).

5.1.2 Et hverdagslig problem som skaper konsekvenser

At lærerne i denne studien opplever forstyrrende atferd som et reelt problem er ikke overraskende, sett i lys av at det i flere forskningsarbeider har blitt dokumentert som et av skolens største utfordringer (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Reed & Kirkpatrick, 1998; Ødegård, 2017). Til tross for at lærerne fant denne type atferd som «normale» forstyrrelser i klasserommet, opplevde de at læringsmiljøet kunne forringes hvis omfanget av denne type atferd ble for stort. Videre opplevde lærerne det som fysisk og psykisk utmattende. Dette er i tråd med studier som viser at forstyrrende atferd begrenser tid til læring og undervisning (Evertson & Weinstein, 2006; Ogden, 2015) og samtidig utgjør en kilde til stress og utbrenthet hos lærere (Clunies-Ross et al., 2008; Dicke et al., 2015; Emmer & Sabornie, 2015; Evertson & Weinstein, 2006; Friedman, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Å minimere forstyrrelser er nødvendig for undervisning av høy kvalitet og er et tydelig mål for klasseledelse generelt (Evertson & Weinstein, 2006).

5.1.3 Refleksjoner knyttet til faktorer som påvirker elevatferd

Når det gjelder lærernes forståelse av forstyrrende atferd ble en rekke faktorer oppgitt å ha innflytelse på elevenes atferd. Det ble fortrinnsvis nevnt ulike faktorer både i og utenfor klasserommet. Lærerne så for eksempel den forstyrrende atferden i sammenheng med elevenes sosioøkonomiske oppvekstbetingelser, i mange tilfeller preget av rus og voldsproblematikk hos foreldre. Slike risikofaktorer i barnets miljø (ofte omtalt som kontekstuelle faktorer), har i forskningslitteraturen vist seg å øke risikoen for negativ atferd (Nordahl et al., 2005). Selv om faktorer som individuelle karakteristikk, sosioøkonomisk bakgrunn, kulturelle forhold og rus- og voldsproblematikk, ligger utenfor lærernes handlingsrom, kan skolen på mange måter bli en forsterkende arena for en negativ atferd hos elever, som følge av risikofaktorer som allerede ligger i familien.

Innenfor lærerens handlingsrom ble flere faktorer nevnt som forklaringsbidrag til forstyrrende atferd, slik som manglende mestring og kjedsomhet og styrking og/eller bekreftelse av sosial posisjon og status blant medelever. Ikke minst ble relasjoner mellom lærer og elev ansett som

vesentlig for elevenes atferd. Ifølge Bandura (1997) vil mestringsforventning være bestemmende for elevenes valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet. Når elevenes kompetanse ikke utnyttes eller de mangler tilstrekkelige ferdigheter til å beherske situasjoner de opplever som utfordrende eller kjedelige, kan det øke sannsynligheten for negative handlinger og språkbruk blant elevene. Sannsynligheten for at elever viser forstyrrende atferd kan forsterkes ytterligere når relasjonen mellom lærer og elev er preget av høye konfliktnivåer (Myers & Pianta, 2008). Lærere har dermed en viktig oppgave i å tilpasse undervisningen og støtte utviklingen av positive relasjoner til sine elever. Mange av elevenes handlinger kan også forstås som intensjonale og rasjonelle (Nordahl, 2000; Sørli & Nordahl, 1998). En slik forståelse kan knyttes til Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell, hvor individet påvirker og påvirkes av sine sosiale og kulturelle miljøer. En rasjonell handling som å vise forstyrrende atferd kan betraktes som et forsøk på å danne tilknytning til medelever og skape mening i skolehverdagen.

I henhold til systemteori og Bronfenbrenners (1979), bioøkologiske modell, vil de ulike systemene som elevene beveger seg innenfor ha en relasjon til hverandre. Et eksempel er forholdet mellom hjem og skole. Kvaliteten på forholdet mellom foreldre og barn, kan påvirke kvaliteten på relasjonen som et barn danner til sin lærer. Om foreldrene har en negativ relasjon til skolen kan det bidra til at barnet viser en uakseptabel atferd på skolen, noe som også ble fremhevet av lærerne. Motsatt, når elevenes to sentrale utviklingsarenaer samarbeider og fungerer godt sammen, kan det ha en positiv innflytelse på elevenes atferd og relasjon til læreren. Roland (1998) hevder at læreren, uavhengig av en elevs genetiske disposisjoner, sårbarhet, tidligere erfaringer og faglig dyktighet, kan spille en avgjørende rolle for den positive eller negative atferden elevene som gruppe viser. Med andre ord kan en lærer, gjennom sin klasseledelse og væremåte, bidra til å støtte eller begrense hvor sterk innflytelse utenforliggende forhold skal få på det som skjer av kommunikasjon og interaksjoner i klasserommet.

Om forstyrrende atferd hovedsakelig skyldes bakgrunn og oppvekstmiljø eller i betydelig grad kan tilskrives trekk ved den enkelte elev, er ikke enkelt å avgjøre. Mangfoldet og kompleksiteten av fenomenet fremhever imidlertid at forstyrrende atferd ikke bør anses som et ensidig problem, men heller noe som sannsynligvis oppstår i kontekst og i samhandling

med miljøet. Lærere som er bevisst sin egen rolle i ulike situasjoner og som er klar over den innflytelse omgivelsene rundt har på elevens atferd, kan bli mer bevisst mulighetene for å forebygge og gripe inn tidlig. Forståelse for at den forstyrrende atferden har en mening eller funksjon for eleven kan peke på hvordan det pedagogiske arbeidet bør tilrettelegges. Slik innsikt kan gi økt trygghet i lærerrollen og kan lette arbeidet med å tilpasse pedagogiske handlinger til den enkelte elev, situasjon og kontekst. Dette kan gjøre det enklere for læreren å møte eleven på dets egne premisser og å være i forkant for og å korrigere forstyrrende atferd.

5.2 Forebygging gjennom emosjonell støtte

Lærerne i studien var bevisst på og oppfattet emosjonell støtte og ulike sider ved en slik støtte som betydningsfull for elevenes atferd, læring og deltakelse i klasserommet. Overordnet ble emosjonell støtte uttrykt, både verbalt og ikke-verbalt, som en støtte der varme, omsorg og respekt preget relasjonene og læringsmiljøet i klassen. Til grunn for den emosjonelle støtten lå også lærernes respons på enkeltelever og klassens behov. Lærernes oppfatninger er i tråd med Pianta et al. (2012) sin forståelse av emosjonell støtte, som reflekterer evnen til å etablere og å opprettholde et støttende og omsorgsfullt miljø i klasserommet. Selv om lærerne i studien ikke nødvendigvis brukte navnene på de bestemte dimensjonene som inngår i domenet emosjonell støtte, var alle imidlertid inne på områder som kan knyttes til de tre spesifikke dimensjonene; lærersensitivitet, positivt klima og verdsetting av elevenes perspektiv.

5.2.1 Lærersensitivitet

Lærernes evne til å fange opp og respondere adekvat på elevenes atferd og signaler, forutsatte bevissthet omkring elevenes læringsmessige og sosial-emosjonelle behov. Slik kunne en lettere forutse og håndtere forstyrrelser som for eksempel ble forårsaket av elever med spesielle behov og/eller en generell uro skapt av flere elever. En slik bevissthet av at flere faktorer i elevenes liv influerer på deres atferd, faller i Pianta og kollegaers modell (2012) under dimensjonen lærersensitivitet. Begrepet kan også kobles til det Kounin (1970) omtaler som «withitness» som er knyttet til god klasseledelse. Det innebærer at læreren kontinuerlig har oversikt over det som skjer i klasserommet og griper inn til rett tid og i forhold til rett person.

Lærernes evne til å fange opp signaler og å gi tilpasset støtte varierte etter hvilke behov elever og klassen ga uttrykk for. Å inneha både gruppe- og individfokus var relativt utfordrende. Grunnen til dette var, ifølge lærerne, knapphet på tid, men også ressurser slik som lærertetthet, påvirket mulighetene for i hvilken grad hver elev ble fulgt opp i henhold til sine behov. Utsagn fra lærerne tyder på at det ble gitt en kombinasjon av emosjonell og faglig støtte som respons på elevenes ulike behov. På tross av at forskning identifiserer flere dimensjoner av lærerstøtte, er det generelt sett disse to som typisk rapporteres (Federici & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte i form av omsorg, varme, og respekt ble ansett som viktig for å forstå elevene på deres premisser. Lærerne opplevde at den emosjonelle støtten bidro til trygghet, arbeidsro og en mer positiv relasjon mellom lærer og elev. Det kan tenkes at emosjonell støtte har sammenheng med at det etableres gode relasjoner mellom lærer og elev, noe som bidrar til gjensidig tillit og respekt mellom partene. Videre kan gode relasjoner bidra til at elevene blir mer lyttende til læreren og ønsker å yte en god innsats. Dette kan føre til økt konsentrasjon og innsatsnivå og dermed også mindre forstyrrende atferd (Bru & Thuen, 1999).

Flere studier og teorier viser til at emosjonell støtte fra læreren er knyttet til elevenes opplevelse av tilhørighet og trygghet (Federici & Skaalvik, 2013). For eksempel legger selvbestemmelsesteori vekt på at læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av autonomi og tilhørighet kjennetegnes ved anerkjennelse, omsorg og trygghet fra lærernes side (Ryan & Deci, 2000). Den nødvendige følelsesmessige tryggheten kan og begrunnes med utgangspunkt i tilknytningsteori, som viser hvordan en trygg tilknytning til voksen, kan støtte elevenes selvstendighet til å utforske nye utfordringer (Bowlby, 1969). Et resultat av emosjonell støtte og lærersensitivitet er at elevene er komfortable med å være sammen, ber om hjelp og støtte og tørr å delta aktivt i aktiviteter som foregår i klasserommet (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Manglende lærersensitivitet kan derimot føre til at elever ikke frivillig går inn i læringsfremmende interaksjoner, men heller blir sittende uvirksomme og slik tiltrekker seg negativ oppmerksomhet.

Den faglige lærerstøtten, ble i stor grad tilrettelagt gjennom tilpasset undervisning. Faglig støtte kjennetegnes først og fremst ved at den er håndgripelig og konkret (Federici & Skaalvik, 2013). I praksis innebar det at lærerne tilpasset, forklarte og modellerte oppgaver og

aktiviteter for elevene. I tillegg forsøkte lærerne å fortløpende fange opp signaler på om elevene fulgte med eller om noen trengte ekstra hjelp til å forstå eller komme i gang. Ved at lærere gikk rundt i klasserommet kunne dem sikre at elevene tok færrest mulig negative valg i selve læringssituasjonen. Ifølge lærerne viste både faglig sterke og svake elever forstyrrende atferd. Å tilpasse undervisningen var derfor viktig, slik at elever kunne få utfordringer tilpasset deres forutsetninger. Det er sannsynlig at utfordringer tilpasset til elevenes forutsetninger og behov vil skjerpe deres interesse og konsentrasjon. På denne måten kunne lærerne forhindre forstyrrelser ved å sikre at skolearbeidet ikke ble oppfattet som for lett eller for utfordrende av elevene, men istedet ble opplevd som meningsfullt.

5.2.2 Positivt klima

Sentralt i lærernes arbeid for å forebygge forstyrrende atferd gjennom emosjonell støtte, var å skape et positivt, trygt og støttende læringsmiljø for alle elever. Vektlegging av relasjonsbygging med elevene, men også elevene imellom var en sentral komponent i dette arbeidet. Fokus på dette arbeidet er vesentlig, da kvaliteten på lærer-elev relasjonen har vist seg å ha betydning for elevenes trivsel, læring og atferdsmessige fungering i skolen (Drugli, 2012; Hamre et al., 2012; Hattie, 2009; Myers & Pianta, 2008; Pianta, 1999). Generelt sett ser det ut til at elever som har positive relasjoner til lærerne sine viser mer samarbeidsvilje, mindre problematferd og opplever undervisningen som mer engasjerende sammenliknet med elever som har dårligere forhold til læreren (Sørli & Nordahl, 1998).

Lærerne i studien etablerte positive og støttende relasjoner til sine elever både gjennom verbale og ikke-verbale interaksjoner. Responser som blikk-kontakt, humor, klapp på skulderen og bruk av elevens navn er eksempler på relasjonsfremmende responser som ble benyttet i det daglige samspillet mellom lærer og elev. Elevsamtaler ble oppgitt som en fin måte å bygge relasjoner og å møte ulike sider ved elevers behov på. Positive kommentarer og tilbakemeldinger ble også hyppig brukt. Lærerne var bevisst på at elever med forstyrrende atferd hadde behov for mer ros og anerkjennelse, selv for forventet oppførsel. Slike hensiktsmessige responser fra lærerens side fikk elevene til å føle seg respektert og ivaretatt. Lærernes etablering av positive relasjoner var ikke kun knyttet til det faglige, men også til elevenes utenom faglige liv og interesser. I tillegg til at relasjonsbygging var integrert i det faglige arbeidet, benyttet lærerne både planlagte og spontane anledninger for å knytte nære relasjoner.

Til tross for at lærerne hadde klare synspunkter på og erfaringer med positivt relasjonsarbeid, hadde flere av dem også hatt utfordringer med relasjonsbygging overfor elever med forstyrrende atferd. Det er dokumentert at lærere lettere etablerer positive relasjoner til elever som oppfyller lærerens forventninger til akseptabel atferd og som har god oppmerksomhet, konsentrasjon- og tilpasningsevne (Myers & Pianta, 2008). Tilsvarende uttrykte lærerne at de ga mer positiv oppmerksomhet og respons til elever som lett tilpasset seg klassens forventninger og krav. Elever med forstyrrende atferd ble oftere møtt med negativ tilsnakk og respons. Dette er i tråd med studier som viser at negative relasjoner mellom lærer og elev ofte preges av høye konfliktnivåer, mistillit, avvisning og negativt samspill (Hamre & Pianta, 2001; Stuhlman & Pianta, 2002). Dette kan også ses i lys av et dyadisk systemperspektiv hvor gjensidige negative forventninger mellom lærer og elev, forsterkes eller bekreftes i deres atferdsmessige interaksjoner (Pianta, 1999). Dette kan medføre dårligere kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev og bidra til å ytterligere opprettholde eller forsterke elevenes forstyrrende atferd (Myers & Pianta, 2008).

For å styrke relasjonskvaliteten til elever med forstyrrende atferd, hadde lærerne positiv erfaring med bruk «banking time». Metoden har som målsetting å styrke relasjonen og de følelsesmessige båndene mellom lærer og elev, og slik opparbeide større sosial kapital i samspill med eleven (Pianta, 1999). I lys av Piantas (1999) konseptuelle modell over lærer-elev relasjoner, er maktforholdet mellom lærer og elev asymmetrisk. Resultatene samlet tyder på at lærerne var bevisst på at de, i kraft av sin yrkesrolle, hadde et særlig ansvar for å legge til rette for at negative og utfordrende relasjoner ble mer hensiktsmessige og positive. Lærernes objektive og nøytrale holdning under banking time, kan oppfattes som interaksjonelle uttrykk for en varm lærer-elev relasjon. Tiltak som banking time tilrettelegger anledninger utenfor klasserommet der en nettopp kan få til slike interaksjoner med elever som ofte forstyrrer i klassen. Dette blir gjerne en kontekst hvor lærer og elev får et utvidet syn på hverandre og der relasjonen mellom lærer og elev blir mer nyansert og fleksibel (Drugli, 2012).

Et positivt klima kjennetegnes ved at den emosjonelle kontakten og relasjonene i klasserommet er preget av positiv affekt og der forventninger og kommentarer preges av respekt både fra lærerens og elevenes side (Pianta et al., 2012; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

Når det gjelder forskning om lærer-elev relasjoner har særlig tilknytningsteori spilt en sentral rolle. En viktig oppgave for lærerne var å etablere et trygt, forutsigbart og konsistent læringsmiljø hvor det var rom for å prøve og feile uten frykt for nedlatende kommentarer. Dette var særlig viktig, da lærerne erfarte at erting og plaging blant medelever kunne forekomme. I lys av tilknytningsteori vil elever som er trygge på at læreren og medelever vil være støttende og respektfulle, tørre å gjøre feil, oppsøke hjelp og våge å gå aktivt inn i læringsmulighetene som tilbys (Bowlby, 1969; Vaaland & Ertesvåg, 2020). I tillegg til å være oppmerksom på elevenes negative atferd overfor hverandre, var det viktig for lærerne å være bevisst egne holdninger og atferd i samspill med elevene. Det har blitt vist at lærere gjennom sine holdninger og atferd setter preg på hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre (Drugli, 2012; Hughes & Chen, 2011). Dermed er lærere viktige rollemodeller for sine elever, der de gjennom sin væremåte og samhandling, bidrar til å etablere et emosjonelt støttende klima i klasserommet.

5.2.3 Verdsetting av elevens perspektiv

Lærernes praksis sammenfaller godt med dimensjonene i emosjonell støtte i CLASS. Av de tre dimensjonene, var praksis som reflekterer vektlegging av elevens perspektiv noe mindre fremtredende i lærernes beskrivelser. Dimensjonen fanger opp i hvilken grad læreren kjenner til, anerkjenner og følger opp elevenes behov og mål i undervisningen (Pianta et al., 2012). For eksempel er autonomi et slikt behov som inngår i arbeid der elevene gis ansvar og valgmuligheter. Det at lærere generelt gir god emosjonell støtte, men mindre autonomistøtte er blitt bekreftet av studier (Westergård et al., 2019). Det kan være mulig at elever som har en tendens til å skape bråk og uro får færre anledninger til å utøve ledelse overfor medelever, eksempelvis i grupper og samarbeidssituasjoner. På den andre siden kan økt innflytelse føre til økt kognitiv involvering, opplevelse av mening og dermed redusert kjedsomhet og forstyrrelser blant elever. Autonomi vil også kunne føre til at elever i større grad føler seg forpliktet og ansvarlig overfor de avgjørelser som blir tatt. At elever gis valgmuligheter vil dessuten kunne bidra til at deres grunnleggende behov for selvbestemmelse blir dekket (Ryan & Deci, 2000).

Samlet sett kan resultatene tyde på at det er et uutnyttet potensial innenfor denne dimensjonen som det vil være tjenlig å videreutvikle. Dette kan være et område lærerne særlig kan vektlegge i arbeidet med å forebygge og håndtere forstyrrende atferd.

5.3 Forebygging gjennom klasseromsorganisering

Beskrivelser og eksemplifisering av dimensjonene som inngår i domenet

klasseromsorganisering; produktivitet og atferdsledelse, omfattet prosesser knyttet til lærernes planlegging og organisering, samt håndtering av elevenes atferd. Høy kvalitet på interaksjoner innenfor disse dimensjonene kan bidra til å forebygge et negativt klima, som og inngår som en dimensjon under klasseromsorganisering. Selv om mer alvorlige uttrykk for negativt klima ikke var fremtredende i lærernes beskrivelser, erfarte de både små og store forstyrrelser i klasserommet. Erting og nedlatende kommentarer er elementer ved et negativt klima som lærerne erfarte og som en var opptatt av å forebygge.

5.3.1 Produktivitet

Planlegging og organisering reflekterte lærernes tidsstyring og rutiner for å maksimere tid til læring og undervisning (Teachstone, 2014). Dette er avgjørende, da det er dokumentert at forstyrrende atferd ofte forårsaker begrenset tid for læring og undervisning (Evertson & Weinstein, 2006; Ogden, 2015). Tydelige rutiner ved oppstart, under og avslutning av en undervisningsøkt ga rammebetingelser for effektiv innsats og reduserte muligheter for forstyrrelser. Gode forberedelser var viktig, både med tanke på at alt av innhold og nødvendig utstyr var på plass. I tillegg var det viktig at elevene var kjent med hvilke rutiner og forventninger som var gjeldende for ulike aktiviteter. Alternativt arbeid ble gitt til elever som ble raskt ferdige. Generelt forsøkte lærerne å gi elevene mest mulig oversikt og informasjon på forhånd om hva som skulle skje. Slik prøvde lærerne å kutte ned på sosiale fristelser og forhindre at verdifull læringstid gikk tapt.

Lærerne var klar over at viktigheten av planlegging og organisering av undervisning, var avgjørende både for å holde elevene i tritt med krav, forventninger og læreplaner, men også for å kunne skape et produktivt læringsmiljø preget av arbeidsro. Selv om lærerne var dette bevisst førte bråk og uforutsette hendelser ofte til at lærerne måtte foreta en delvis eller total endring av det planlagte opplegget for timen. En kan på bakgrunn av dette, reflektere rundt lærerens behov for å både gjøre god planlegging, men samtidig være fleksibel.

Balansepunktet mellom planlegging og improvisasjon blir viktig i denne sammenheng. En lærer som møter opp med en gjennomplanlagt time, og som blir for rigid og ikke får til å være fleksibel risikerer å oppleve nederlag hvis timen ikke går som forventet. Dette kan skyldes at

læreren, gjennom vekt på planleggingen, kan få en svakere tilstedeværelse i øyeblikket, slik at det blir vanskeligere å tilpasse undervisningen ut fra det situasjonen krever der og da. Lærere må dermed ta høyde for at alle situasjoner ikke nødvendigvis kan planlegges og forutses på forhånd, samtidig som en også må kunne improvisere innenfor visse rammer.

5.3.2 Atferdsledelse

Som en del av det å arbeide forebyggende eller proaktivt, ble det utarbeidet klare og tydelige regler i samarbeid med elevene. Ved at elevene gradvis får større ansvar for å være med på å formulere klassens regler, kan læreren utvikle og støtte deres evne til selvregulering, slik at elevene bedre kan regulere egen atferd. I tillegg kan elevene trenes i å ta ansvar for egne prioriteringer og arbeidsprosesser. Regler og rutinene var knyttet til forventninger til elevenes innsats og hvilke typer atferd som var akseptabel i klasserommet. Eksempler på regler var: «I denne klassen skal vi respektere og ta hensyn til hverandre» og «I denne klassen skal alle få delta i lek». Tilsvarende var det utviklet rutiner for læringsarbeidet og samhandlingen i klassen. Mens reglene viste til standarder for hva som var lov og ikke i klasserommet, regulerte rutinene hva elevene skulle gjøre i ulike situasjoner (Doyle, 2006; Marzano, 2009).

Klare og konsistente forventninger er en forutsetning for god klasseledelse (Hamre et al., 2012). Klasser der det forekommer tydelige forventninger til elevatferd har vist seg å ha positiv effekt på elevenes læring (Hattie, 2009). Lærerne formidlet forventninger til elevene gjennom tegn, muntlige og/eller skriftlige påminnelser. De ble også presentert ved at det ble gitt positiv oppmerksomhet til ønsket atferd. Bekreftelser på positiv atferd kom til uttrykk gjennom verbale utsagn, fysisk berøring og gjennom andre former for ikke-verbale signaler. Som nevnt tidligere er det en tendens til at elever med forstyrrende atferd oftere blir møtt med negativ tilsnakk og korrigerende fra læreren. Det at lærerne i tillegg var opptatt av å rose og gi positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, kan øke sjansen for at elevene gjentar den positive atferden også i fremtiden (Pianta, 1999).

Selv om forstyrrende atferd ofte er karakterisert ved ulike former for avbrytelser og norm- og regelbrudd (Ogden, 2015), var lærerne klar over at noen aktiviteter var mer uroskapende enn andre, slik som samarbeidsoppgaver eller gruppeoppgaver. Dette kan knyttes til det Duesund (2014) omtaler som arbeidsrelatert uro og som innebærer forstyrrelser som naturlig følger med visse typer arbeid. Det var dermed mindre behov for å møte disse atferdene med absolutt

stillhet eller streng oppfølging av regler. Samtidig var det viktig at elevene fulgte arbeidet innenfor akseptable grenser. Alle lærerne var samstemte i at gjentatte forstyrrelser og brudd på regler alltid måtte adresseres og håndheves konsekvent, og særlig atferd av mobbende karakter.

Forskning viser til at lærernes reaksjoner på regelbrudd bør følges opp raskt, og på en tydelig og konsekvent måte (Bergkastet et al., 2009; Ogden, 2015). Læreres kontroll og årvåkenhet er viktig i dette arbeidet, da lærere må beskytte regler og standarder ved å gripe inn når disse trues eller brytes av elevene (Ertesvåg, 2011). Motsatt vil lærere med lite eller ingen kontroll streve med å regulere atferd som er i strid med lærerens instruksjoner eller klassens regler (Vaaland, 2016). Når lærerne fører respektfull kontroll, er det større sjanse for at elevene utviser samarbeidsvilje og positiv atferd (Drugli, 2012). Lærernes reaksjonsmåter varierte etter alvorlighetsgraden og omfanget av den forstyrrende atferden. Mindre forstyrrelser ble oversett eller møtt gjennom ikke-verbale signaler, slik som å fysisk nærme seg eleven eller å oppnå blikkontakt. Alternativt kunne lærerne gi verbale påminnelser om reglene som gjaldt i klasserommet. Slike dempende virkemidler kan være særlig skånsomme og effektive overfor sosial uro (Roland & Vaaland, 2011) og kan falle innunder prinsippet om «minst mulig inngripen». Dette innebærer at lærerne forsøkte å korrigere uønsket atferd uten å forstyrrende undervisningen eller å gi unødvendig oppmerksomhet til elevens negative atferd (Bergkastet et al., 2009; Drugli, 2012).

Grovt sett kan strategier for atferdsledelse være enten proaktive eller reaktive (Clunies-Ross et al., 2008). Planlegging og organisering av undervisningsøkter, etablering av klasseregler og positiv oppmerksomhet til ønsket atferd er proaktive strategier lærerne anvendte for å redusere forekomsten av forstyrrende atferd. Selv om lærerne var enige i at den ideelle måten å reagere på ved bråk og uro, var å henvende seg direkte til elevene på en rolig måte, fungerte ikke dette alltid. Av og til måtte en ha felles utblåsing for hele klassen. Slike reaktive strategier som å heve stemmen eller be elevene om å være stille fant sted etter at den forstyrrende atferden oppstod. Forskning støtter bruken av proaktive heller enn reaktive strategier, da disse sannsynligvis vil lede til at lærerne reagerer negativt på elevenes atferd (Clunies-Ross et al., 2008).

God forebygging og håndtering av atferd, samt struktur og orden i klasserommet har sammenheng med elevenes læringsutbytte både faglig og sosialt (Vaaland & Ertesvåg, 2020). Tydelig ledelse fra lærerens side og god organisering av læringsaktiviteter er nødvendig for at elevene skal oppleve skolehverdagen sin som trygg og forutsigbar. Videre er det også avgjørende for å kunne legge til rette for positive relasjoner. Når klasserommet er velorganisert, vil betingelsene for læring og trivsel også være optimale. I tillegg vil klasseromsorganisering bestående av veletablerte regler og rutiner kunne tjene som modell for elevenes bevisste og villet selvkontroll (Drugli, 2012; Marzano, 2009; Vaaland & Ertesvåg, 2020).

5.4 Sammenheng mellom forklaringer på forstyrrende atferd og strategier for å arbeide med dette

Et sentralt mål for denne studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider for å redusere forstyrrende atferd i lys av prinsippene for klasseledelse, definert i CLASS. Overordnet ser det ut til å være en meningsfull sammenheng mellom lærernes forståelse av forstyrrende atferd og de strategier som iverksettes, som også harmonerer med domeneene i CLASS. Samtidig er det også utfordringer lærerne møter på som CLASS ikke kan gi tilstrekkelige svar på. Dette gjelder nokså sentrale, men mindre uttalte funn som handler om sosial posisjonering, makt og roller blant medelever. Selv om samtlige lærere delvis var inne på den gruppedynamikken som eksisterer i klasserommet vil det avslutningsvis suppleres et syn på gruppedynamiske prosesser, som et grunnlag for å bedre forstå individuell og kollektiv atferd i klassen.

Selv om CLASS vurderer viktigheten av relasjonene elevene imellom, fokuserer den i all hovedsak på lærer-elev interaksjoner og presenterer ikke en modell for fellesskap i klasserommet (Vaaland, 2017). En alternativ modell for klasseledelse foreslått av Roland (1998), illustrerer klassen som et sosialt system. I alle klasser som er sammen over en viss tid, vil det etter hvert utvikles et sosialt fellesskap med visse særtrekk. Det vil etableres et sosialt mønster. Modellen til Roland tilfører nettopp konsepter og rammer for å forstå, analysere og planlegge det sosiale systemet som utvikler seg i enhver klasse. På denne måten kan lærere jobbe frem et godt sosialt mønster. Overordnet beskriver Roland, gjennom sin modell, hvordan det gruppedynamiske spillet i klasserommet foregår, der gruppedeltakernes roller står i et gjensidig forhold til hverandre.

Høy kvalitet på klasseledelse krever at læreren besitter kunnskap og ferdigheter til å forme et sosialt fellesskap som fremmer læring, prososial atferd og et positivt klima. En lederstil som er godt beskrevet og evaluert som effektivt for å nå slike mål er autoritativ klasseledelse. En sentral del av denne tilnærmingen er at lærere balanserer kravet mellom varme og omsorg på den ene siden, samtidig som de også stiller standardrelaterte krav og utøver kontroll på den andre siden (Baumrind, 1991; Wentzel, 2002). Roland (1998) modell for klasseledelse fremhever viktigheten av samspillet mellom de ulike faktorene i et sosialt system. For eksempel vil relasjoner påvirke elevenes sosiale normer; fordeling av sosial status og makt vil påvirke atferd; kollektive ferdigheter bidrar til lojalitet og fellesskap, mens relasjoner og kollektiv identitet vil kunne påvirke lærerens autoritet (Roland, 1998; Vaaland, 2017). Høy kvalitet på klasseledelse innebærer at lærere er i stand til å lede hver individuell elev samtidig som de forstår og kan lede den komplekse dynamikken i gruppen som former det sosiale systemet, som igjen virker sterkt førende på elevenes atferd (Vaaland, 2017).

Sett i lys av klassen som et sosialt system, kan ikke CLASS sies å svare tilfredsstillende på spørsmål vedrørende hvordan læreautoritet kan reetableres eller hvordan lærere kan håndtere negative sosiale normer og maktubalanse i klasserommet. Både lærere og elever bidrar til den eksisterende klassekulturen. Som klasseleder er læreren den som gjennom sine valg og handlinger, påvirker utviklingen av normer og verdier i det sosiale systemet. Særlig vil denne prosessen være intens ved oppstart av en ny klasse når sosiale roller, posisjoner og status fordeles og det utvikles normer som legger føringer for atferden i gruppa. På bakgrunn av disse føringene vil elevene med tiden danne forventninger til læreren, medelever og gruppefellesskapet (Vaaland, 2011). Når dette mønsteret først er etablert, er det i følge Vaaland (2017) meget stabilt, men ikke statisk.

Klassen som sosialt system legger muligheter og begrensninger for elevenes trivsel og læring. Mens noen klasserom gjennomgående bærer preg av en inkluderende og trygg atmosfære vil andre klasserom preges av hyppige forstyrrelser, ekskludering, latterliggjøring og konkurranse (Vaaland, 2017). Et dysfunksjonelt system kan medføre at elevene utvikler negative atferdsmønstre på grunn av manglende struktur og uklare forventninger. Videre kan lærerens posisjon som klasseleder undergraves fordi det skapes et spillerom hvor elevene

begynner å sette standarder for samspillet i læringsmiljøet. Noen få elever med sterk sosial posisjon og makt vil kunne få stor påvirkningskraft og kan trekke flere elever med i spillet om å teste ut/og eller konkurrere med læreren om makten. Disse elevene kan bli trendsettere i klassen som andre elever ønsker å bli assosiert med. Et supplerende syn i denne sammenheng er aggressivitet, mer spesifikt proaktiv aggressivitet som er assosiert med forstyrrende atferd og som utgjør en trussel mot læreautoritet. Det har blitt vist at proaktivt aggressive elever har en perseptuell orientering mot svakhetstrekk hos nye lærere. En slik orientering kan indikere en interesse for sosial makt og innflytelse som kan gå på bekostning av lærerens lederrolle (Vaaland & Roland, 2013). Dette peker på læreres arbeid med å etablere en tydelig lederrolle, allerede fra første skoletime (Vaaland, 2011).

En lærer må ha autoritet for å kunne lede en klasse. Samtidig vil lærerens autoritet, til tross for deres systematiske arbeid, med jevne mellomrom settes på prøve av enkeltelever eller elevgruppen. For at læreren skal oppleves som legitim representant av klassen, må deres støtte bli verdsatt, og de standarder og krav som blir satt av læreren må oppfattes som valide og viktige av de som ledes. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne øke sannsynligheten for dette (Vaaland, 2016). Autoritet gir en lærer tilgang til innflytelse og kontroll (Vaaland, 2016; Vaaland & Ertesvåg, 2013). Motsatt vil mangel på autoritet kunne etterlate læreren mindre effektiv i både positiv og korrigerende kommunikasjon med elevene. I sin ytterste konsekvens kan det medføre at lærerens ord knapt har noe verdi for elevene (Vaaland, 2016; Vaaland & Ertesvåg, 2013). I Vaaland & Ertesvåg (2013) sin studie, fant en for eksempel at omtrent 5% av lærerne opplevde lite eller ingen autoritet i klasserommet. Ytterligere 25% rapporterte om noe manglende autoritet. Det er sannsynlig at lærerens opplevelse av mangel på autoritet og kontroll kan knyttes til faktorer slik som forstyrrende elevatferd og respektløshet (Vaaland, 2017; Vaaland & Ertesvåg, 2013).

CLASS og litteratur på klasseledelse generelt, fremhever sentrale prinsipper som er relevante for å håndtere forstyrrende atferd, slik som vektlegging av relasjonsbygging, etablering av struktur og orden, samt bruk av proaktive strategier. Selv om lærerne i studien var klare over at noe forstyrrende atferd er normalt å forvente blant elevene, ser det ut til at klasser med vedvarende forstyrrelser av høy frekvens og intensitet, har behov for intens, presis og systematisk klasseledelse (Vaaland, 2017). Forståelse for de gruppedynamiske prosessene kan

gjøre lærere bedre i stand til å håndtere forstyrrende atferd som preger klasserommet. Slik kan lærere med god autoritet og kontroll jobbe forebyggende, samtidig som at læreren gjennom å effektivt håndtere forstyrrende atferd, kan styrke sin lederrolle for elevene. Disse faktorene ser ut til å fungere sammen, ettersom en lærer med autoritet også vil være i en god posisjon til å lede klassen med høy kvalitet. Med utgangspunkt i informantenes forståelse av forstyrrende atferd og deres praksis med utgangspunkt i CLASS domeneene, så er denne tilleggsforståelsen og praksis rettet mot å lede kollektivet også nødvendig.

6 Avsluttende kommentarer

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere arbeider for å forebygge og redusere forstyrrende atferd i sine klasserom. Det er hovedsakelig forstyrrende atferd av mild og moderat karakter, i tillegg til sentrale prinsipper i klasseledelse slik de beskrives i CLASS som har blitt vektlagt innenfor det forebyggende arbeidet. I dette avsluttende kapitlet oppsummeres de sentrale funnene opp mot studiens problemstilling.

6.1 Studiens hovedfunn

Når det gjelder første forskningsspørsmål som omhandler lærernes erfaringer med og forståelse av forstyrrende atferd, viser resultatene at lærerne har daglige erfaringer med forstyrrende atferd i sine klasserom. De mest høyfrekvente og dominerende atferdene er elever som snakker uten tillatelse og vandring rundt i klasserommet. Videre fremstod også erting og plaging blant medelever som hyppig forstyrrende atferder. Forstyrrende atferd kunne også komme til syne ved at elevene testet lærerens autoritet. Resultatene i studien tyder på at forstyrrende atferd er et normalt fenomen i lærernes klasseromshverdag, men likevel ikke mindre utfordrende av den grunn. Atferden viser seg å ha negative konsekvenser for enkeltelever, læreren og det overordnede læringsmiljøet i klassen.

Det fremstår tydelig blant lærerne at forståelse for forstyrrende atferd ikke kan tilskrives én enkelt faktor, men at det sannsynligvis er et resultat av flere sammensatte faktorer i miljøet. Forstyrrende atferd viser seg å være et fenomen som innbefatter flere ulike former eller utslag av elevatferd. Selv om noen elever ut fra sin bakgrunn og sine biologiske forutsetninger kan være mer utsatt enn andre for å utvikle denne type atferd, er det altså ikke én atferd som kjennetegner én bestemt elevgruppe. I stedet understøtter resultatene at forstyrrende atferd er et komplekst fenomen der en rekke forhold spiller inn; normative, kontekstuelle og relasjonelle, så vel som individuelle subjektive forhold. Innenfor læringsmiljøet i det enkelte klasserom var det flere faktorer som ga viktige bidrag i forståelsen av forstyrrende atferd, deriblant svak klasseledelse, mangel på mestringsforventning og manglende håndheving av regelbrudd. Ikke minst fremstod lærerens relasjoner til elevene som vesentlig for elevenes atferd.

Resultatene under andre forskningsspørsmål som fokuserer på lærernes praksis knyttet til emosjonell støtte, tyder på at lærerne generelt utøver god emosjonell støtte. Ulike sider ved den emosjonelle støtten blir framhevet i det forebyggende arbeidet. Særlig ble de relasjonelle aspektene ved lærerrollen vektlagt. Det var fokus på å skape trygge og forutsigbare rammer og utviklingen av gjensidig tillit og respekt, som la forutsetninger for positiv relasjonsbygging mellom lærer og elev. Ettersom elever med forstyrrende atferd oftere ble møtt av negativ tilsnakk og oppmerksomhet fra læreren var det spesielt viktig å styrke relasjonen til disse elevene. Positive relasjoner bidro til å skape et positivt og forutsigbart klima som igjen hadde positiv innvirkning på elevenes atferd. Videre var det viktig å være sensitiv overfor elevenes ulike behov og forsøke å imøtekomme disse på en adekvat måte. Overordnet ser det ut til at lærernes praksis sammenfaller godt med dimensjonene innen emosjonell støtte. Imidlertid ser det ut til at dimensjonen, verdsetting av elevenes perspektiv er noe mindre vektlagt i det forebyggende arbeidet. Dette kan indikere at det innen emosjonell støtte er områder som lærerne kan tjene på å styrke og videreutvikle i arbeidet med å forebygge forstyrrende atferd.

Resultatene for klasseromsorganisering indikerer, som for emosjonell støtte, at lærernes praksis harmonerer godt med dimensjonene innen dette domenet. Lærerne forebygger og håndterer forstyrrende atferd proaktivt så langt det lar seg gjøre slik at negativt klima i liten grad skal få prege klasserommet. Det innebærer for eksempel at lærerne planlegger og organiserer undervisningsøktene i forkant, har med nødvendig utstyr og sikrer at oppstart og overganger mellom aktiviteter skjer raskt og smidig. Dette skaper gode betingelser for elevenes læring, samtidig som det minsker handlingsrommet for negative valg hos elevene. Videre er formulering av regler og forventninger til elevenes atferd, i dialog med elevene, et sentralt forebyggende element mot utvikling av forstyrrelser. Konsekvent håndheving av regelbrudd legger også føringer på og påminner elevene om kravet til aksepterende samhandlingsmønstre i klasserommet.

Samlet sett indikerer resultatene fra studien at lærerne er dyktige på områder som er sentrale innen klasseledelse. Hovedfunnene under forskningsspørsmål to og tre er kanskje ikke så overraskende sett i lys av at klasseledelse som tematikk både har vært satt på dagsordenen og har vært sterkt vektlagt i norske skoler de siste årene. Da spesielt med tanke på at fokuset har vært på prinsipper som faller innunder områdene emosjonell støtte og klasseromsorganisering

(Ertesvåg & Westergård, 2017). I tillegg har politiske dokumenter i Norge sammen med fag- og forskningslitteratur framhevet disse områdene innen klasseledelse som sentrale deler av lærerrollen (Vaaland & Ertesvåg, 2020).

6.2 Begrensninger ved studien

Flere metodiske begrensninger må tas i betraktning når en tolker resultatene fra denne studien. Først og fremst bygger studien på kvalitativ metode. En kritikk rettet mot metoden er at kvalitative funn i stor grad er preget av forskerens egne preferanser og synspunkter på hva som oppfattes som signifikant (Bryman, 2016). Som forsker har min førforståelse påvirket studien i flere av dens faser (Dalen, 2011). For eksempel er vurderinger i analysen basert på skjønn etter hvilke koder, sitater og tematikk jeg har ansett som interessante og relevante for å belyse studiens problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene. Samtidig er denne kritikken forsøkt møtt ved at det har blitt tatt i bruk en anbefalt og systematisk metode for å analysere. I tillegg har jeg som forsker vært bevisst dette underveis i hele prosessen gjennom god refleksivitet.

Datainnsamling i kvalitativ metode og intervjustudier er ofte basert på små utvalg, noe som også er tilfellet for denne studien. Utvalgsstørrelsen gjør at en må ta forbehold om mulighetene til å generalisere funnene. Selv om resultatene i studien ikke kan sies å være generaliserbare, kan de likevel peke på områder som kan være gjenkjennbare og sentrale i forebygging og håndtering av forstyrrende atferd. I tillegg er det et viktig poeng at formålet med slike kvalitative studier ikke er å generalisere funnene til en hel populasjon, men heller å oppnå dybdeforståelse om et fenomen. Prosessen med å replisere studien vil også kunne være vanskelig (Bryman, 2016). Dette skyldes at fenomenet som har blitt studert vil fortsette å endre seg, at ulike folk i utgangspunktet vil ha ulike opplevelser og synspunkter om det som undersøkes og at dybdeintervjuer påvirkes av flere forhold slik som relasjonen mellom deltakerne i intervjusituasjonen. Det er rimelig å anta at andre forskere på et annet tidspunkt vil komme frem til andre resultater selv om samme intervjuguide blir benyttet.

Det ble kun innhentet opplysninger fra lærerne i denne studien. For å belyse studiens problemstilling fra ulike innfallsvinkler, kunne triangulering av datainnsamlingsmetoder vært gjennomført. Bruk av observasjon kunne gitt et mer nyansert bilde av hvordan forstyrrende

atferd kommer til uttrykk samt av lærernes undervisningspraksis enn studier som bygger på rapporter fra lærerne selv. Det kunne også vært interessant å rette fokuset på elevenes opplevelser av forstyrrende atferd i skolen.

6.3 Implikasjoner

Funnene i studien understøtter at CLASS dimensjonene er nyttige, og en implikasjon videre kan være å anbefale implementering av disse. Kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere er en forutsetning for høy undervisningskvalitet, og spesielt viktig kan det også være i tilfeller der forstyrrende atferd i klasserommet forekommer. Her kan CLASS være nyttig både som kunnskap, men også som grunnlag for systematisk observasjon og veiledning. Dette vil gjelde både for erfarne lærerne, men kanskje spesielt for nyutdannede. Gjennom målrettet arbeid og systematisk observasjon kan lærere identifisere områder som de mestrer, ferdigheter som de eventuelt mangler, samt hvordan disse kan utvikles og styrkes for å bedre læringsmiljøet til elevene. Dermed kan TTI bidra til kontinuerlig profesjonell utvikling for enkeltlærere og kollegialt samarbeid om videreutvikling av klasseromspraksis til nytte både for elever og lærere.

Klasserommet utgjør en kompleks kontekst og det kan være vanskelig for en lærer å vite hvordan en skal bygge opp et godt sosialt mønster i klassen, og eventuelt bryte et dårlig et. En forutsetning for å utøve god klasseledelse vil derfor også innebære kunnskap om det sosiale systemet i klassen og hvordan det kan påvirke atferd. Arbeidet med klassen som sosialt system innebærer bevissthet om enkeltfaktorene og dynamikken som eksisterer mellom dem. På den måten blir de gruppedynamiske prosessene viktige og det forebyggende arbeidet for å redusere forstyrrende atferd bør fokusere både på enkeltelever og gruppen som helhet.

Forstyrrende atferd er et høyfrekvent problem og utgjør en pedagogisk utfordring i lærernes hverdag. Det bekreftes også av andre studier som viser til at bråk, uro og forstyrrelser av ulik grad og omfang er blant de største utfordringene i dagens skole. Det kan derfor argumenteres for at det er behov for ytterligere forskning knyttet til forstyrrende atferd i skolen. Herunder ikke kun de mest alvorlige tilfellene, men også den atferden som anses som mindre alvorlig og som kan utvises av alle elever. På den måten kan en forebygge at de mindre alvorlige forstyrrelsene ikke øker i omfang og ytterligere forverrer læringsmiljøet til elevene.

7 Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative education review*, 49(3), s. 344-364.
doi:10.1086/430261.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R.Lerner & A.C. Peterson (Red.), *The Encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlag.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, s. 711-731.
doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Attachment, Vol. 1). New York: Basic books.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), s. 1136-1145. doi:10.1542/peds.2012-0243.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I P. M. C. H. Cooper, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of school psychology, 40*(4), s. 287-307.
doi:10.1016/S0022-4405(02)00104-8
- Bru, E., & Thuen, E. M. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Charles, C. M. (2011). *Building classroom discipline*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), s. 693-710.
doi:10.1080/01443410802206700.
- Colvin, G., & Horner, R. H. (2010). *Defusing disruptive behavior in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). University of Nebraska- Lincoln: Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher education*, 48, s. 1-12. doi:10.1016/j.tate.2015.01.013.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (s. 97-125). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev-avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L. (2014). Uro i skolen. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 568-579). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2. utg.). New York: Routledge.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), s. 51-61. doi:10.1016/j.tate.2010.07.002.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), s. 165-177. Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2014/03/profesjonelle_kulturar_og_uroiskulen
- Ertesvåg, S. K., & Westergård, E. (2017). Observerte klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunen*, 6, s. 49-69.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Federici, R., & Skaalvik, E. (2013). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International education studies*, 7, s. 21-36. doi:10.5539/ies.v7n1p21.
- Fernandez Castelao, C., & Kröner-Herwig, B. (2014). Developmental trajectories and predictors of externalizing behavior: A comparison of girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), s. 775-789. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0011-9>
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. I *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (s. 925-944). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghazi, S. R., Shahzada, G., Tariq, M., & Khan, A. Q. (2013). Types and causes of students' disruptive behavior in classroom at secondary level in khyber pakhtunkhwa, Pakistan. *American Journal of Educational Research*, 1(9), s. 350-354. DOI:10.12691/education-1-9-1.
- Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P., & Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher–student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), s. 426-431. doi:10.1177/0165025415579455
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), s. 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), s. 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S.L Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of student engagement* (s. 365-386). New York: Springer Nature.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary school journal*, 113(4), s. 461-487. doi:10.1086/669616.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routedledge.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s. 278-287. doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Kaufmann, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kjærnsli, M., & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *Stø kurs : Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langdrige, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode : En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology : Theory, research and method*. Harlow: Pearson Education.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), s. 324-327. doi:10.4103/2249-4863.161306.
- Levin, J., & Nolan, J., F. (1996). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. (2. utg). Boston: Pearson.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality* New York: McGraw-Hill.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), s. 600-608. doi:10.1080/15374410802148160.

- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a factor in academic performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4, s. 289-289.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Närhi, V., Kiiski, T., & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British educational research journal*, 43(6), s. 1186-1205.
doi:10.1002/berj.3305
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, s. 120 - 162.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (4. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-2

Universitetet i Oslo. (2021). *Nettskjema-diktafon-appen*. Hentet fra:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Pianta, R., C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 685-706). Lawrence Erlbaum Associates, s. 685-706.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). Upper elementary CLASS: *Classroom assessment scoring system*. Charlottesville, Virginia: University of Virginia.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Dir Youth Dev*, 2002(93), s. 91-107. doi:10.1002/yd.23320029307.

Reed, D. F., & Kirkpatrick, C. (1998). Disruptive students in the classroom: A review of the Literature. Hentet fra:

https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=merc_pubs

Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2. utg.). Stavanger: Rebell forlag.

Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roland, E., & Vaaland, G., S. (2011). *Respekt. klasseledelse og atferdsvansker*. Statlig pedagogisk kompetansesenter, Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Skaalvik, E., M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative education*, 7(13), s. 1785-1799. doi:10.4236/ce.2016.713182.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School psychology review*, 31(2), s. 148-163. doi:10.1080/02796015.2002.12086148.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012b). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, s. 208907-208908. doi:10.1100/2012/208907.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (Rapport 12a-98). Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>

- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), (s.190-202). Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2015). School-wide positive behavior support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), s. 202-217. doi:10.1080/21683603.2015.1060912.
- Teachstone (2014). CLASS-UE Dimensions Guide. Charlottesville, VA: Teachstone Training.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., & Turmo, A. (2010). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 193-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaaland, G. S. (2011). God start – utvikling av klassen som sosialt system. I U. V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 18-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaaland, G. S. (2017). Back on track: Approaches to managing highly disruptive school classes. *Cogent Education*, 4:1396656. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1396656>

- Vaaland, G. S (2016). *Pupil aggressiveness, teacher authority, and disruptive classroom behaviour*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2425272/Grete_Soerensen_Vaaland.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2013). Leading or loosing? – Lost in th classroom. Hentet fra: <https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inline-images/tp3XqDF5CUV1Jwdrm65yiIj5pozNciaW165fsDg9SUJtvUruSy.pdf>
- Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser - Et begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledelse i klasserommet- undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vaaland, G. S., Idsoe, T., & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian journal of educational research*, 55(1), s. 1-22. doi:10.1080/00313831.2011.539850.
- Vaaland, G. S., & Roland, E. (2013). Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class. *Teaching and teacher education*, 29, s. 177-187. doi:10.1016/j.tate.2012.09.006.
- Vaaland G. S. (2017). *Hvordan påvirker klasseledelse læringsmiljøet?* Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/hvordan-pavirker-klasseledelse-laeringsmiljoet/>
- Walker, J. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into practice*, 48(2), s. 122-129. doi:10.1080/00405840902776392.

Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2012* (Rapport 2012: Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/elevundersokelsen/elevundersokelsen_2012_analyse_mobbing_uro_diskriminering.pdf

Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen : Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. (Rapport 2019: Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf

Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen : Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. (Rapport 2020: Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), s. 287-301.
doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>.

Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2019). A preliminary validity of the classroom assessment scoring system in Norwegian lower-secondary schools. *Scandinavian journal of educational research*, 63(4), s. 566-584.
doi:[10.1080/00313831.2017.1415964](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964).

Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), s. 13-27.
doi:10.1080/0013191880400102.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 22(2), s. 113-131.
doi:10.1080/10476210.2011.567838.

Wubbels, T., Brekelsmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E.T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. Utg.) (s. 363-386). New York: Routledge.

Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(3), s. 203-212. Hentet fra:
https://www.idunn.no/npt/2014/03/uro_i_skolen_og_denmenneskelige_vaeremaate

Ødegård, M. (2017). *A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States: A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet om «Atferdsvansker og klasseledelse»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere, gjennom klasseledelse, jobber for å forebygge atferd som forstyrrer læring og undervisning i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Atferdsvansker og klasseledelse er ikke et nytt fenomen og gjennom mangeårig forskning har vi idag mye kunnskap om hva det er, hvordan det kan komme til uttrykk og ikke minst hva slags betydning det har for elevene både på kort og lang sikt. Vi vet også at det som skjer mellom elevene og ikke minst læreren innenfor skolekonteksten har stor betydning for elevenes sosiale og faglige utvikling og læring, samt atferd. Med bakgrunn i dette har prosjektet som formål å undersøke hvordan lærere oppfatter, og gjennom klasseledelse, arbeider for å forebygge den type atferdsvansker som omtales som lærings- og undervisningsforstyrrende atferd (disruptive behavior). Problemstillingen er: «Hvordan bruker lærere klasseledelse eller elementer av klasseledelse for å forebygge forstyrrende atferd i klassen»?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO) er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av masterstudent Iqra Ghaffar. Veileder for prosjektet er Grete Sørensen Vaaland, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer. Studien tar ikke utgangspunkt i enkeltelever, men kun i den generelle oppfatning og kunnskap lærere har om tema. Det kreves altså ingen spesielle forkunnskaper for å delta. Utvalget er på 3-5 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuet vil bli foretatt digitalt dersom Covid-19 og smittevernsituasjonen krever det eller dersom du som informant foretrekker det. Selve intervjuet vil ta deg ca. en time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine opplevelser og erfaringer knyttet til atferdsvansker og klasseledelse. Det vil bli tatt lydopptak av dine svar som deretter transkriberes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Velger du å trekke tilbake ditt samtykke, vil alle dine personopplysninger bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg ved en senere anledning.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysninger om deg til formålene som har blitt beskrevet i dette skrivet. All informasjon fra deg behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarlig institusjon (UiO), vil kun student Iqra Ghaffar ha tilgang til datamaterialet.

Datamaterialet lagres forsvarlig under hele prosessen ved hjelp av UiO sine lagringstjenester. Alle personlige opplysninger vil bli anonymisert, slik at deltakere ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2021. Alle personopplysninger, lydopptak og transkribering vil bli slettet ved avsluttet prosjekt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved student Iqra Ghaffar (tlf. 90179879, mail iqrag@student.uv.uio.no)
- Veileder Grete Sørensen Vaaland (tlf. 51832926/92022966, mail grete.s.vaaland@uis.no)
- Prosjektansvarlig ved UiO, Anne Line Wittek a.l.wittek@iped.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på tlf: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Iqra Ghaffar
(Prosjektansvarlig)

Grete Sørensen Vaaland
(Veileder)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Atferdsvansker og klasseledelse» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvordan bruker lærere klasseledelse eller elementer av klasseledelse for å forebygge forstyrrende atferd i klassen?»

Innledning

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å gi et intervju! Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere jobber for å redusere den type atferd som hemmer elevenes læring og forstyrrer undervisningen. Ditt bidrag vil kunne gi meg verdifull innsikt i den tematikken jeg har valgt for min oppgave og som er dagsaktuelle tema i skolen. Intervjuet vil ta utgangspunkt i denne intervjuguiden. Mange av spørsmålene er utformet med utgangspunkt i CLASS- manualen, som er et observasjonsverktøy som brukes i klasserommet. Er dette noe du er kjent med? Det trengs imidlertid ingen forkunnskaper om dette verktøyet da jeg er interessert i din generelle erfaring og kunnskap, samt synspunkter og opplevelser rundt temaene som blir tatt opp.

Intervjuet vil bli gjennomgått etter 3 tematiske deler med tilhørende underspørsmål for hvert tema. Bruk den tiden du trenger og prøv å svar så utdypende som mulig og gjerne med eksempler fra egen praksis uten å nevne navn. Dersom dette allikevel skulle skje vil de opplysningene det gjelder bli strøket i transkripsjonen. Intervjuet er fortsatt frivillig. Det betyr at du fortsatt har mulighet til å trekke deg under hele prosessen. Hele intervjuet vil bli anonymisert og dine personopplysninger vil bli behandlet etter personvernloven.

Er det noe du lurer på?

Innledende spørsmål

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke klassetrinn har du arbeidet på de siste 3 årene?
- Hvor store klasser har

(Jeg kommer til å lagre opptakene etter hvert hovedtema)

Intervjuspørsmål

Forskningsspørsmål 1: Hva tenker lærere om klasseromskonteksten som en mulig faktor for undervisningshemmende atferd?

Undervisningshemmende atferd: Bli her forstått som all atferd som kan oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisning og som distraherer lærere og/medelever fra læringsaktiviteter. Dette kan omfatte bråk og uro, vandring i klasserommet, uhøflige kommentarer og andre forstyrrelser.

1. Hvilke forhold utenfor klasserommet tenker du kan påvirke elevenes atferd i en klasseromssituasjon?
2. Hvilke forhold i klasserommet tenker du kan påvirke elevenes atferd i en klasseromssituasjon?
 - Hvilke personlige ting kan påvirke elevenes atferd?
 - Hvilke sosiale ting kan påvirke elevenes atferd?
 - Er det andre ting du kommer på som kan virke inn?
3. Hva slags atferd finner du som lærer mest forstyrrende i klasserommet?
 - Hvor vanlig/hvor ofte skjer dette?
4. Opplever du at det er en felles forståelse blant lærere om hva som betegnes som forstyrrende atferd?
 - På hvilken måte opplever du at det er/ikke er en slik felles forståelse?
5. Opplever du at det er enkelt å vurdere når en atferd blir for forstyrrende?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Tenker du at forstyrrende atferd er jevnt fordelt mellom elevene, altså at alle elevene til en viss grad viser slik atferd? (Rart spm, motsetter deg selv)
 - Hva kjennetegner elevene som gjør mer av dette?
 - Hva kjennetegner elevene som gjør mindre av dette?
7. Tenker du at forstyrrende atferd er tilfeldig fordelt mellom timene?
 - Hva kjennetegner situasjoner/timer/fag der forstyrrende atferd forekommer?
 - Er det visse ting som går igjen når denne type forstyrrende atferd forekommer?
 - Timebytte/lange arbeidsøkter?
8. Kan du dele noen konkrete erfaringer som illustrerer hva elever faktisk gjør i klasserommet som kommer innunder denne type atferd?
9. Hvordan reagerer andre elever som oftest når noen er forstyrrende i klassen?
 - Begynner de f.eks å forstyrre selv, ber de dem om å være stille, forteller til læreren?
10. Hvordan påvirker reaksjoner fra andre medelever de som er forstyrrende i klassen?
 - Blir de f.eks mer bråkete? Stille, ingenting skjer
11. Hvordan reagerer du som oftest når noen forstyrrer i timen?
 - Hvordan påvirker reaksjonene dine de som forstyrrer i klassen?
 - Hva tenker du er den beste måten å reagere på når noen bråker og skaper uro i klasserommet?
12. Hvilke konsekvenser tenker du at den forstyrrende atferden kan ha for eleven selv?
13. Hvilke konsekvenser tenker du at den forstyrrende atferden kan ha for klassen?
14. Hvilke konsekvenser tenker du at den forstyrrende atferden kan ha for deg som lærer?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan arbeider lærere med emosjonell støtte for å redusere forstyrrende atferd?

Emosjonell støtte: Emosjonell støtte sier noe om hvordan lærere bidrar til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt miljø i klassen. Et klasserommiljø som fremmer elevenes lærelyst, glede, trygghet og deltakelse.

1. Hvis du nå tenker på elever som forstyrrer undervisningen og læringen i klasserommet, hvordan kan du som lærer respondere på deres sosiale, emosjonelle og faglige behov?
 - Hva konkret, gjør du?
2. Hvis du ut fra din erfaring som lærer skal gi råd til en ny lærer, hva vil du trekke frem som de 2-3 viktigste tingene læreren kan gjøre for å skape et emosjonelt støttende miljø i klassen?
3. Hvordan tenker du at et positivt klima i klasserommet kan påvirke elevenes atferd?
 - Hvordan påvirkes kommunikasjonen mellom deg og elevene når det blir mye uro i klasserommet?
 - Hva gjør du for å eventuelt bedre kommunikasjonen?
 - Hvordan påvirkes respekten mellom deg og eleven når det blir mye uro i klasserommet?
 - Hva gjør du for å ivareta denne respekten?
4. Hva gjør du for å etablere og opprettholde positive relasjoner til elevene?
 - Har du noen tanker om utfordringer knyttet til lærerens relasjonsarbeid med elever som viser forstyrrende atferd?
 - Har du selv hatt noen slike utfordringer?
5. Opplever du at elevene gleder seg til å komme til timen?
 - Hvilke grep gjør du for å skape et klima som er slik at elevene er trygge og tørre å ta sosiale og faglige sjanser?
 - Hvilke grep gjør du for å skape lærelyst og motivasjon hos elevene?
6. Tenker du at læreres fokus på elevmedvirkning kan ha noe å si for elevenes atferd?
 - Hvorfor/hvorfor ikke, eventuelt hvordan?
7. Hvor viktig tenker du det er at elevene føler seg sett og hørt og hvorfor er dette viktig?
 - Har du noen egne erfaringer med hvordan elevene reagerer når de ikke føler seg sett og hørt kontra når de blir sett og hørt.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan arbeider lærere med struktur og orden i klasserommet for å redusere forstyrrende atferd?

Klasseromsorganisering: Med klasseromsorganisering mener jeg her de tilnærmingene og virkemidlene læreren benytter for å lede elevenes atferd. Både å forebygge uønsket atferd og å møte episoder med slik atferd. Det omfatter også hvordan læreren organiserer bruk av tid i forbindelse med oppstart, overganger og avslutninger av klasseromsaktiviteter.

1. Hvilke grep og refleksjoner gjør du deg rundt organisering av klasserommet i forkant av en undervisningstime?
 - Hva gjør du for å etablere klare regler og rutiner for å maksimere mest mulig tid til læring?
2. Hvor klare forventninger har du til elevenes atferd?
 - Hvordan tydeliggjør du disse forventningene for elevene dine?
 - Hva gjør du for å etablere klare regler og rutiner for å forebygge negativ atferd?
 - Hvordan oppmuntrer du elever til å holde fokus i timen?

3. Opplever du at du har tilstrekkelig med kompetanse for å håndtere uønsket atferd når det oppstår?
 - Hvis ikke (hva tenker du at du har behov for)
 - Hvordan tenker du at du kan/burde få mer kunnskap om dette?
4. Opplever du at du har tilstrekkelige med ressurser for å håndtere uønsket atferd når den først oppstår?
 - Hvis ikke (hva tenker du at du har behov for)
5. Hvordan jobber du proaktivt for å forebygge eskalering av bråk og uro i klasserommet?
 - Hva gjør du når ting ikke går etter planen?
 - Ha du erfaring med noen strategier som fungerer for å bremse eskalering av forstyrrende atferd?
6. Mange opplever at overganger ofte kan medføre forstyrrende atferd. På hvilke måte sikrer du at overganger skjer raskt og effektivt?
 - Hva skjer når overganger ikke er raske og effektive?
7. Mange opplever situasjoner der elevene er ferdige med oppgavene sine eller av andre grunner sitter og venter, ofte kan medføre uro? Hvordan tenker du om dette?
8. Hvordan tenker du at struktur og orden i klasserommet kan virke inn når vi skal prøve å forklare elevers atferd?

-
- Informantene får mulighet til å utfylle og legge til dersom de ønsker
 - Spørsmål om deres helhetlige opplevelse av intervjuet
 - Videre gang i studien: jeg kommer til å transkribere intervjuet og strukturene svarene slik at det egner seg bedre til en analyse.
 - Er det mulig å kontakte deg igjen dersom jeg skulle ha noen spørsmål?
 - Takk for din tid ☺

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

05.06.2021, 15:22



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Sammenheng mellom klasseledelse og atferdsvansker

Referansenummer

235067

Registrert

29.01.2021 av Iqra Ghaffar - iqrag@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Line Wittek, a.l.wittek@iped.uio.no, tlf: 22858515

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Iqra Ghaffar, iqrag@student.uv.uio.no, tlf: 90179879

Prosjektperiode

16.08.2020 - 31.12.2021

Status

04.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

04.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.03..2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)