

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Siri Bekkeli

En kvalitativ studie av elevenes perspektiv på hva som skaper uro i læringsmiljøet, og hvordan dette kan forebygges.

A qualitative study of the students` perspective on what creates disruptive behavior in the learning environment, and how this can be prevented.

Dato: 15.11.2021

Totalt antall sider: 71

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum for seks lærerrike, spennende og utfordrende studieår ved Nord universitet. De to siste årene har gitt meg ny kunnskap, erfaringer og refleksjoner rundt det spesialpedagogiske feltet, og viktigheten av tilpasset opplæring.

Denne masteroppgaven tar for seg elevenes perspektiv på uro, som er en stor utfordring i skolen. Det har vært interessant og utfordrende å jobbe med elevenes perspektiv i denne oppgaven. De står midt i situasjonen, og fortalte ganske direkte hvordan de reflekterte rundt problemstillingen. Det har vært spennende å snakke med de som sitter med førstehåndskunnskapen om hva som skaper uro og hva de mener trengs for å forebygge dette. De har pekt på forhold ved seg selv, ved skolen og lærerne.

Det har dukket opp flere interessante funn i arbeidet med denne studien, som hadde vært interessant å forske videre på. Blant annet fant jeg en artikkel som pekte på ernæring, eller mangel på god ernæring sådan, gjorde utslag på evnen til selvregulering. Dette hadde vært et interessant tema å se videre på, men det var det ikke rom for i denne oppgaven.

Det er mange som fortjener en takk for at dette forskningsprosjektet nå er i havn.

Jeg vil først rette en stor takk til forskningsdeltakerne som tok seg tid til å snakke med meg, og dele sine tanker og refleksjoner med meg. Uten deres bidrag ville ikke oppgaven blitt til. Skolen fortjener også en takk for deres interesse i temaet mitt, og for at de lot meg låne elevene til intervjuene.

Videre vil jeg takke min veileder, Tove Anita Fiskum, for konstruktive tilbakemeldinger, gode refleksjoner og tålmodig hjelp. En takk rettes også til familie og venner som gjennom arbeidet har kommet med oppmuntrende og støttende ord. Det verdsettes høyt.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter på masterstudiet for gode samtaler, hyggelige forelesninger og støtte gjennom dette året. Endelig er vi i mål!

Steinkjer, november 2021

Siri Bekkeli

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av elevenes perspektiv på hva som skaper uro i læringsmiljøet, og hvordan dette kan forebygges.

Skolen har et overordnet ansvar for elevenes psykososiale læringsmiljø, og deres sosiale utvikling. Uro er en faktor som skaper utfordringer for at dette ansvaret blir ivaretatt på en god nok måte. Man hører stadig oftere om problemer knyttet til uro i skolen, men det finnes lite om forebygging av dette i politiske dokumenter.

Datamaterialet er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju av til sammen 22 elever, delt på sju grupper. Videre er det analysert ved bruk av en konstant komparativ metode med en tredelt kodingsprosess. Resultatene viser at uro er et komplekst begrep, hvor årsakene kan være mange. Elevene trekker fram undervisning og arbeidsmetoder, lærerens rolle, medelevpåvirket uro, bekymringer rundt sosiale forhold, og forhold i eller rundt seg selv, som årsaker til uro.

På samme måte som årsakene til uro er mange, vil også forebyggingen av uro inkludere mange faktorer. Det vil derfor ikke være tilstrekkelig å sette inn tiltak eller gjøre endringer bare på ett område. Man må lokalisere utfordringene på alle områdene, for så å finne ut hvordan man kan jobbe for å forbedre dette. For å forebygge uro peker elevene på variert undervisning og tilpassede arbeidsmetoder, gjerne med prosjekt eller samarbeidsoppgaver. De forteller også at de ønsker lærere som er opptatte av hvordan de har det som mennesker, og ikke bare som elever. De vil ha lærere som ser enkeltmennesket, og kan se ting fra deres perspektiv. Det sosiale livet er viktig, og dersom lærerne kombinerer læringsaktiviteter og sosiale aktiviteter, kan dette bidra til at det sosiale aspektet motiverer elevene til å gjøre den faglige oppgaven de blir tildelt.

Denne oppgaven vil forhåpentligvis tydeliggjøre hva som kan forårsake uro, og hvordan dette kan forebygges på en slik måte at andre lærere kan ta med seg noen av tipsene i egen yrkesutøvelse.

Abstract

This thesis is a qualitative study of the student's perspective on what creates disruptive behavior in the learning environment, and how this can be prevented.

The school has a superior responsibility for the student's psychosocial learning environment, and their social development. Disruptive behavior is a factor that challenges that this responsibility is taken care of in a good enough way. More often than ever you hear about problems linked to disruptive behavior in school, but there is little to no focus on this in political governing documents.

The research data is collected through qualitative research interviews of a total of 22 pupils, divided into seven groups. Moving forward the research data is analyzed using a method inspired by grounded theory, constant comparative method, with a three-part coding process. The results show that disruptive behavior is a complex term, where there can be many causes. The pupils talk about classroom teaching and working methods, the teacher's role, disruptive behavior by co-pupils, worrying about social relations, and conditions in or around themselves, as causes of disruptive behavior.

Just as the causes of disruptive behavior can be many, the prevention of disruptive behavior will also consist of many factors. It will not be enough to take action or do small changes in one area. You must localize the challenges in all areas, and then take action to prevent it, in these same areas. To prevent disruptive behavior, the pupils suggested varied classroom teaching and adapted working methods, for example projects or group work. They also want teachers who care about their well-being, and not just their academic achievement. They want teachers that's able to see each individual human being, and to see things from the pupils' point of view. Social relations are important, and if the teachers manage to combine teaching activities and social activities, the social aspect can motivate the pupils to engage in the learning activity they get assigned.

This thesis will hopefully clarify what could be the causes of disruptive behavior, and how this can be prevented in such a way that other teachers can use the methods in their own professional practice.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innhold	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk.....	1
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.3.1 Læringsmiljø	3
1.3.2 Uro.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Teoretisk grunnlag.....	5
2.1 Utagerende og utfordrende atferd i skolen.....	5
2.1.1 Forekomst av problematferd i skolen.....	7
2.2. Tilknytningsteori	7
2.2.1 Tilknytningsmønstre.....	8
2.2.2 Tilknytning i skolen	9
2.3 Gruppeprosesser	9
2.3.1 Stigmatisering.....	10
2.4 Emosjonsregulering.....	11
2.4.1 Overregulering og underregulering	11
2.4.2 Selvregulering	12
2.4.3 Temperament.....	13
2.5 Selvoppfyllende profetier	13
2.6 Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan	14
2.7 Flytsoneteorien til Csikszentmihalyis	15
2.8 Ulike perspektiver på utfordrende atferd knyttet sammen med valgt teori.....	15
3.0 Metode.....	18
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	18
3.2 Valg av metode.....	18
3.2.1 Kvalitativ forskning.....	19
3.2.2 Intervju som forskningsmetode.....	19
3.2.3 Semistrukturert intervju.....	19
3.3 Utvalg	21
3.3.1 Barn som respondenter.....	21
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.	23
3.4 Forskningsprosjektets kvalitet.....	24
3.4.1 Min rolle som forsker.....	24
3.4.2 Validitet	25
3.4.3 Reliabilitet	25
3.4.4 Generaliserbarhet	26

3.5	Transkribering av intervjuene	26
3.6	Koding og kategorisering av datamaterialet.....	27
3.7	Forskningsetikk	28
4.0	Resultat.....	31
4.1	Elevenes fortellinger om uro	31
4.2	Lærerpåvirkede faktorer	32
4.2.1	Undervisning og arbeidsmetoder	32
4.2.2	Lærerens rolle.....	33
4.3	Elevpåvirkede faktorer	35
4.3.1	Medelevpåvirket uro	35
4.3.2	Bekymringer rundt sosiale forhold.....	37
4.3.3	Forhold i/rundt individet/enkelteleven	37
5.0	Diskusjon.....	40
5.1	Fra atferd til uro.....	40
5.2	Viktigheten av relasjoner	41
5.3	En del av noe større	42
5.4	Tilpassede og varierte arbeidsmetoder og undervisningsformer.....	43
5.5	Dagsformen varierer.....	45
6.0	Metodevurderinger	47
7.0	Oppsummering og pedagogiske implikasjoner	48
	Litteraturliste	50
	Vedlegg	55
	Vedlegg 1: Mail til rektor	55
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	56
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever	59
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	60
	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	62

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Stadig oftere publiseres spørreundersøkelser, avhandlinger og bøker som viser til at uro i skolen har blitt en økende utfordring i skolen. En doktoravhandling som ble publisert i 2017, har som en del av et større forskningsprosjekt om uro i skolen, funnet ut at over 60 % av elevene blir forstyrret av uro i klasserommet (Vartun & Rødal, 2018). Dette er også et inntrykk jeg selv sitter igjen med etter å ha vært vikar i skolen. Hva som oppfattes som uro, vil variere fra elev til elev, og lærer til lærer. Hvor forstyrrende det er vil også påvirkes av dagsformen til både lærere og elever (Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014). Det er et kraftig varselssignal at så mange elever oppgir at de blir forstyrret av uro. Dette påvirker ikke kun elevene i skolen. Lærere forteller at de føler seg maktesløse i møte med uro. De prøver ulike tilnærminger, men får ikke bukt med problemet (Ruud, 2018).

Det står i den overordnede delen i læreplanen at skolen skal bidra til elevenes sosiale utvikling, og deres identitet, selvbilde, holdninger og meninger i samhandling med andre. Videre står det at elevene skal øve på å opptre hensynsfullt og ansvarlig, både i skolen og på andre arenaer. (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Selv om dette ansvaret slås fast i den overordnede delen av læreplanen i den norske skolen, er det minimalt med andre politiske dokumenter som sier noe om problematikken. Sett bort fra det som er nevnt over her, er det også lite forskning av nyere dato på dette området. Meld. St 21. slår fast at kvaliteten i skolen og læringsutbyttet elevene sitter igjen med, blant annet avhenger av trivsel og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Likevel viser undersøkelser at dette går i feil retning. Elevundersøkelsen fra 2019 viser en liten negativ utvikling når det gjelder motivasjon, trivsel og mestring i skolen. Flere elever enn i foregående undersøkelser rapporterer om økt skolestress, som igjen påvirker trivsel og læringsmiljøet på skolen (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020, s. 13). Dette er en problematikk som må tas på alvor, da det går ut over både den faglige og sosiale utviklingen hos elevene.

1.2 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk

Prinsippet om tilpasset opplæring er overordnet i den norske skolen, og §1-3 i Opplæringslova (1998) sier at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at tilpasset opplæring skal etterstrebes i alle ledd av elevens læring i skolen. Det

finnes enkelte elever som av ulike årsaker ikke får et godt nok læringsutbytte av den ordinære undervisningen i skolen. Disse elevene har rett til spesialundervisning. Dette slås fast i Opplæringslovens §5-1, hvor det står:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbotet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbotet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbotet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven

(Opplæringslova, 1998.)

I 2017 ble Opplæringslova (1998) tilføyd et nytt kapittel som omhandler elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Paragraf 9A-2 slår fast at «*Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 1998). Dette tydeliggjorde skolens plikter når det gjelder det psykososiale miljøet, og hvilken betydning blant annet trivsel har for alt som skjer på skolen. Uro finnes i mange former og grader, og kan forstyrre på like mange måter. Å forske på uro i et forebyggende perspektiv vil kunne ha positive ringvirkninger for elevenes læringsmiljø, trivsel og motivasjon på skolen. Det vil også kunne ha en potensiell forebyggende effekt i arbeidet for å minske uro. Dette vil dermed være en del av det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring, samt forebyggende arbeid for at elevene skal få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, som de har rett på i følge §5-1 i Opplæringslova (1998).

På bakgrunn av dette har jeg valgt å skrive en masteroppgave innenfor temaet «Uro og forebygging av uro». I publikasjonene som finnes innenfor dette temaet fra før, ser jeg at det ofte har et lærer- eller systemperspektiv. Jeg ønsker å belyse dette fra et elevperspektiv. Grunnen til at jeg velger denne innfallsvinkelen er min nysgjerrighet på hvilke tanker, holdninger og følelser elevene sitter med når det kommer til hva som skaper uroen, og hvordan dette kan forebygges. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hva skaper uro i elevenes læringsmiljø, og hvordan kan vi forebygge uro? – fra et elevperspektiv.

Formålet med denne oppgaven er å belyse elevenes tanker og opplevelser rundt hva som skaper uro i læringsmiljøet, fra et forebyggende perspektiv. Et av målene er å få med alle elevenes perspektiver, enten de er en del av uroen, eller om de står utenfor, og blir påvirket av den. Det er ikke et mål å peke ut enkeltelever som skaper uro, og irettesette dem for det. Jeg ønsker å komme inn i elevenes innerste tanker og følelser. Det er bevist mange ganger at uro faktisk forstyrrer læringsmiljøet, og at dette har konsekvenser. Denne oppgaven vil i stedet ha som mål å finne ut av hva som skaper uroen. Gjennom samtaler er det ønskelig å invitere elevene til å komme med sine refleksjoner rundt hvordan man kan arbeide med forebygging av uro i læringsmiljøet. Det er elevene selv som kan vite noe om hvordan uroen oppstår og det er også de som kan sitte med løsningene på hvordan vi kan arbeide forebyggende med uro i klasserommet.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I dette ligger det en forventning om at skolen, lærerne og elevene er de som har mest innvirkning på læringsmiljøet, men det overordnede ansvaret for et godt læringsmiljø ligger selvsagt på skolen, og lærerne sådan.

Målet for skolen er at det skal være et godt læringsmiljø, i hver enkelt klasse, og på skolen generelt. Behovet for å høre til er et grunnleggende behov vi mennesker har (Baumeister & Leary, 1995), og det er skolens ansvar å legge til rette for at alle elever kan føle en tilhørighet til klassen sin. Dette er fastsatt i Opplæringslovens kapittel 9A, som sier noe om hvordan man skal ivareta elevenes skolemiljø (Opplæringsloven, 1998).

Det finnes utallige meninger om hva som skal til for å skape et godt læringsmiljø, men det er dog ingen tvil om at det har mye å si for trivsel og læringsutbytte for alle elever. Mikami, Owens, Hudec, Kassab & Evans, (2020) viser til sin forskning om at lærerens innsats for å bedre læringsmiljøet er avgjørende for at det faktisk blir en positiv endring. Spesielt for elever med konsentrasjonsvansker var det viktig med et godt læringsmiljø og en lærer som jobbet aktivt med et inkluderende fellesskap for alle (Mikami, Owens, Hudec, Kassab & Evans, 2020).

1.3.2 Uro

Uro er en mer folkelig fellesbetegnelse for psykologiske og pedagogiske begreper som atferdsutfordringer, sosio-emosjonelle vansker og disiplinproblemer (Berger, 2000, s. 17). Årsaken til at ordet uro brukes i en del faglitteratur er fordi det ligger nærmere elevenes eget ordforråd og forståelse for hva det innebærer (Berger, 2000, s.17). Nærmere beskrivelse av hva som legges i fellesbetegnelsen uro kommer i teorikapitlet.

1.4 Oppgavens oppbygging

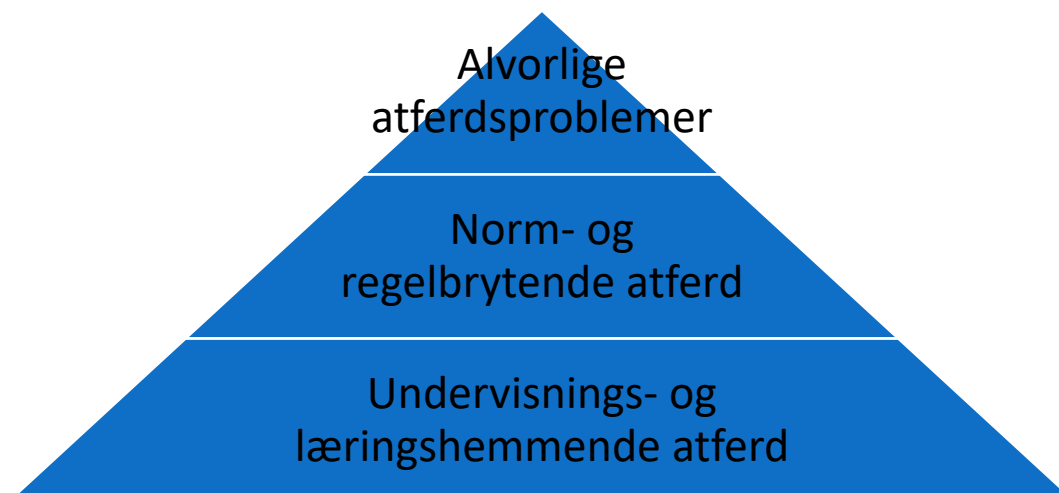
Oppgaven er inndelt i sju kapitler. Kapittel 1 innleder temaet og presenterer oppgavens aktualitet, problemstilling og formål, samt begrepsavklaringer som tydeliggjør problemstillingen ytterligere. I kapittel 2 er oppgavens teoretiske grunnlag presentert. Teorikapitlet inneholder aktuell teori og aktuell forskning om utfordrende atferd, tilknytning, gruppeprosesser, emosjonsregulering, selvoppfyllende profetier, motivasjonsteori, samt en perspektivmodell på utfordrende atferd. Kapittel 3 består av oppgavens metodiske tilnærming, samt begrunnelser for metodiske valg gjort underveis i studien. I kapittel 4 presenteres funnene som ble gjort i forbindelse med studiens forskning. Kapittel 5 diskuteres funnene gjort i denne studien opp mot relevant teori og forskning. I kapittel 6 diskuteres styrker og svakheter ved metoden, mens kapittel 7 inneholder en kort oppsummering og konklusjon, samt pedagogiske implikasjoner.

2.0 Teoretisk grunnlag

2.1 Utagerende og utfordrende atferd i skolen

Skolen er en arena som samler mange ulike elever, og derfor også ulike verdier, holdninger, språk og atferd. En atferd som skaper utfordringer for både enkeltindividet, lærerne og skolen generelt, kan være vanskelig å håndtere. Ogden (2015) har i sin bok omtalt dette som problematferd. Dette ordet blir for meg feil å bruke i pedagogisk sammenheng, da det å omtale elevers atferd som et problem får det til å høres ut som noe som ikke kan løses. Definisjonene ellers er gode, og rommer det jeg vil de skal romme. Jeg kommer derimot til å bruke begrepene utfordrende atferd, samt uro i de tilfellene jeg snakker om elevenes refleksjoner.

Såkalt utfordrende atferd er sammen med motivasjonen for skole, blant det som er mest utfordrende i skolen, og som jobbes kontinuerlig med (Ogden, 2015, s. 14). For å kunne si noe om atferden i skolen, må vi se nærmere på hva som ansees som forventet atferd, og uønsket atferd. Atferd er alt vi mennesker foretar oss, og vår sosiale atferd påvirkes av de rundt oss. Vi tolker situasjoner ulikt, noe som gjør at atferden vår også kan være ulik fra situasjon til situasjon, og utløse ulike handlinger avhengig av dette (Andersen, Henningsen og Kval, 2007, s. 45-46). Utfordrende atferd kan komme til uttrykk på mange ulike måter. Det kan være alt fra å være høylytt, og «fyre opp» resten av klassen, til å være grov i munnen, og verbalt upassende. For å skille mellom de ulike typene utfordrende atferd, har Terje Ogden (2015) laget en illustrasjon på akkurat dette (Ogden, 2015, s. 16).



Figur 2.1: Fordeling av utfordrende etter alvorlighetsgrad (Ogden, 2015, s. 14).

Ogden (2015) deler inn etter alvorlighetsgraden på utfordrende atferd, hvorav alle er utagerende atferd på ulikt vis. Det første nivået er undervisnings- og læringshemmende atferd

(Ogden, 2015, s. 14). Dette kan defineres som «uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Sørli, 2000; Ogden, 1998, i Ogden 2015, s. 14). Skolen kan være utfordrende for mange, og det er ikke alle som mestrer skolen slik den er i dag. Det er en del som sliter med å sitte i ro ved pulten sin, kan slite med å rekke opp armen, og det å samarbeide med medelever. Bråk og uro i timene er utfordrende for både elever og lærere. Mens lærere vil slite med å holde oppmerksomhet og motivasjonen oppe hos elevene, vil elevene slite med å kunne følge med, da de blir distraheret av uroen rundt dem. Noen av følgene ved slik atferd kan være flere konflikter, svakere faglig progresjon og en negativ lærer-elev-relasjon (Sørli og Nordahl, 1998, i Ogden, 2015, s. 14). Problemer på dette nivået er veldig vanlig i skolen, og kan rettes opp i relativt enkelt, dersom det gjøres på en måte som er veiledende, med fokus på å lære av situasjonen.

En annen type atferd, som er litt mer omfattende, er norm- og regelbrytende atferd. Dette defineres som:

handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling

Ogden, 2015, s. 15.

Denne definisjonen omfatter både elever med emosjonelle problemer, og de som er utagerende. En slik atferd forstyrrer ikke bare undervisningen, men også elevens egen utvikling og læring. Man forbinder ofte norm- og regelbrytende atferd med individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn, i motsetning til undervisnings- og læringshemmende atferd som i stor grad påvirkes av skolemiljø (Ogden, 2015, s. 15).

Det øverste trinnet i Ogdens (2015) modell er alvorlige atferdsproblemer. For en elev med store atferdsproblemer vil det ikke holde å kun sette inn tiltak på skolen. Her må hjemmet, og også ofte andre støtteapparater inn i bildet.

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømning, skulk og motarbeiding av voksen autoritet

En slik atferd skaper ofte problemer for eleven også utenfor skolen, og det er derfor nødvendig med et tverrfaglig samarbeid. Det er likevel slik at eleven i utgangspunktet skal tilbringe en del tid på skolen, og at skolen har fått et stort ansvar for elevenes sosiale utvikling. Det vil gjøre at skolen må ta stor del i å løse slike situasjoner selv (Ogden, 2015, s. 16).

2.1.1 Forekomst av problematferd i skolen

Det er vanskelig å finne eksakte tall på hvor mange elever som har atferdsvansker. Dette skyldes flere ting, blant annet vanskeligheter med å holde oversikten, og hva som skal regnes som problematferd og ikke. Ogden (2015) har tatt utgangspunkt i at det er cirka 10 % av elevene som har problemer så alvorlige at de kan sies og ha atferdsvansker, eller være i fare for å utvikle det (Lindberg og Ogden, 2001; Sørli og Nordahl, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Wichstrøm mfl., 1996; Ogden 1998; Olweus 1992, i Ogden, 2015, s. 21). En kartleggingsundersøkelse som ble foretatt på 10% av Norges skoler, viser at det i stor grad er atferdsvansker av den milde graden som var mest vanlig, både i klasserommene og i skolemiljøene generelt (Ogden, 1998, i Ogden, 2015, s. 22).

2.2. Tilknytningsteori

Tilknytningsteori er et samlebegrep som omfavner de sterke emosjonelle båndene mellom mennesker (Drugli, 2012, s. 21). Teorien ble utviklet av Ainsworth & Bowlby (1973), og omhandler altså dette biologiske behovet et menneske har, om å være knyttet til et annet menneske, for å overleve (Drugli, 2012, s. 21). Det vil derfor være viktig å ha kunnskap om tilknytningsteorien for å bedre kunne forstå elever med negative erfaringer med tilknytningsprosesser. Det er viktig å gjøre nettopp dette, da problemene kan vedvare, dersom de ikke blir sett, og tatt hensyn til i nye tilknytningsprosesser (Drugli, 2012, s. 21).

Det er ofte omsorgspersoner som er barns nærmeste tilknytningsperson, og den de søker til om det er mulig. I situasjoner der barnet blir usikkert eller redd, vil det automatisk trekkes mot tilknytningspersonen, som vil være den trygge havn. Barnet er da avhengig av å bli møtt av en tilknytningsperson som gir det forståelse og en tilpasset respons på det barnet føler og opplever (Drugli, 2012, s. 22). En lærer som gir en elev denne responsen og forståelsen, kan også ende opp med å bli en tilknytningsperson for denne eleven.

Barn knytter seg til personer som gir den fysiske og emosjonelle omsorg, og som er rimelig stabilt til stede i deres liv og som er villig til å inngå i en nær og positiv relasjon til dem

Smith, 2002, i Drugli, 2012, s. 22.

En lærer som oppnår denne kontakten med en elev, noe som ikke er en selvfølge, vil bli en rollemodell for eleven med tanke på atferd og verdier. Eleven vil også ta det læreren formidler alvorlig (Drugli, 2012, s. 22).

Trygghetssirkelen ble utviklet av Kent Hoffman, Glen Cooper, Bert Powell og Bob Marvin, som en støtte i opplæringen til foreldre som trengte å styrkes i omsorgsrollen (Brantzæg, Torsteinson & Øyestad, 2017, s. 30). Denne brukes nå også i skolen. Modellen viser to behov vi mennesker har, nemlig behovet for tilknytning, og behovet for utforskning. Disse henger sammen, og påvirker hverandre gjensidig.



Figur 2.2: Trygghetssirkelen (Brantzæg, Torsteinson & Øyestad, 2017, s. 30).

2.2.1 Tilknytningsmønstre

Som skrevet ovenfor er tilknytning viktig for barnets personlige utvikling. Det er også kvaliteten på tilknytningen som skjer, og det er derfor delt inn i fire ulike tilknytningsmønstre, som deler inn kvaliteten på tilknytning mellom foreldre og barn (Drugli, 2012, s. 23). Dette er også aktuelt for lærer-elev-relasjonen, da man kan forstå elever som sliter med relasjoner på en bedre måte. De fire tilknytningsmønstrene er trygg tilknytning, utrygg, unnvikende tilknytning, utrygg, ambivalent tilknytning, og desorganisert tilknytning.

2.2.2 Tilknytning i skolen

Howes og Ritchie utførte i 1999 en studie blant rundt 3000 barn i tidlig skolealder, der de undersøkte tilknytningsmønstre mellom lærer og elever. Resultatet i denne studien viser likheter med tilknytningsmønstrene funnet mellom barn og voksne (Drugli, 2012, s. 28). Også disse mønstrene kan deles opp i fire ulike; trygg tilknytning, nesten trygg tilknytning, unnnvikende tilknytning og ambivalent tilknytning.

Forskning gjort på førskolebarn viser at lærer-elev-relasjonen også har en del å si for elevenes deltakelse i felles læringsaktiviteter (Alamos & Willford, 2019). Med bakgrunn i dette kan man si at lærerens innsats når det kommer til relasjonsbygging med elevene, også kan skape positive relasjoner mellom elevene som gruppe. På den andre siden vil både mangelen på lærerens innsats i relasjonsbygging, samt dårlig klassemiljø, være faktorer som også kan bidra til å opprettholde utfordrende atferd hos elever (Overland, 2007, s. 69).

2.3 Gruppeprosesser

Som individer er vi ofte en del av flere ulike grupper. Vi kan definere en gruppe som:

et visst antall mennesker som samspiller med hverandre, er klar over hverandre og har ett eller flere felles mål, og so ut ifra dette utformer et samspill som kan foregå direkte (ansikt til ansikt) eller indirekte via for eksempel elektroniske media

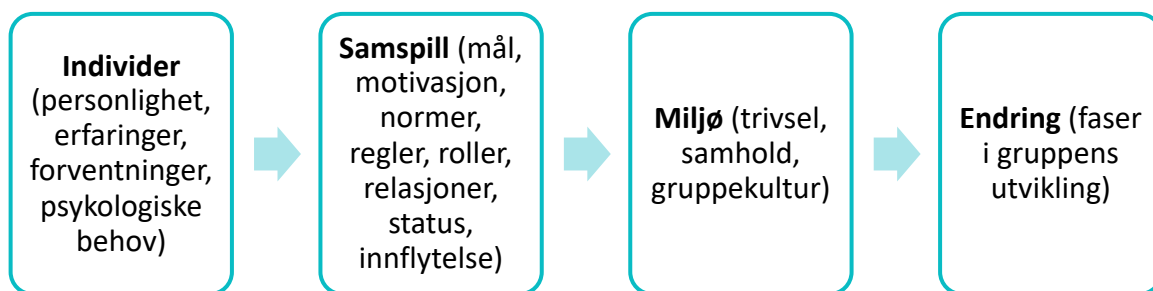
DeLamater & Myers, 2011, i Hwang & Nilsson, 2015, s. 49.

Med bakgrunn i dette, kan det deles inn i ulike typer grupper. En formell gruppe er en type gruppe med satte regler, tydelige ledere, og en bestemt oppgave. Et eksempel på en slik gruppe kan være en skoleklasse. På den motsatte siden finner vi uformelle grupper, som er grupper uten faste regler, oppgaver eller ledere. I slike grupper er relasjoner ofte i fokus, slik som i for eksempel vennegrupper. Videre har vi primærgrupper og sekundærgrupper. En primærgruppe er en gruppe som er viktig for individets tilhørighet, og fellesskapsfølelse. Slik som i en uformell gruppe, er relasjoner også i fokus her. Et eksempel på en primærgruppe kan være familie, eller andre du tilbringer mye tid med. En sekundærgruppe er i motsetning til primærgruppene større, og mindre preget av nærhet og relasjoner. Dette er likevel en gruppe som har et formål, som for eksempel et idrettslag. Her er idrett fokus for alle, men man kjenner ikke alle innad i gruppen. Den siste typen gruppe Hwang & Nilsson (2015) operer med er referansegruppe. Dette er en gruppe man ser opp til, ønsker å bli med i eller bli som

(Hwang & Nilsson, 2015, s. 52). Hvilke grupper man ser opp til er individuelt, og kan for eksempel være yrkesgrupper som fotballspillere eller leger, storesøskens vennegjenger eller andre grupper man ser opp til i samfunnet.

En gruppe, uansett hvilken type, er dynamisk, og i stadig endring. I en sammensetning av mennesker, som en gruppe er, går man stadig gjennom flere prosesser som påvirker hvem og hva gruppen består av. Hwang & Nilsson (2015) beskriver i sin bok fire områder en gruppe består av; individer, samspill, miljø og endring (Hwang & Nilsson, 2015, s. 53). Alle disse områdene inneholder faktorer som påvirker gruppedynamikken og hvilken utvikling gruppen har.

Som individer utvikler vi oss hele tiden. Personlighet, erfaringer vi gjør oss, og hvilke forventninger vi har til gruppen, og i livet, vil påvirke hva vi bidrar med i gruppen, og hvilken type gruppe vi ønsker. Alle har også et grunnleggende behov for bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling, og det å være en del av en gruppe, kan bidra til at disse blir dekt (Hwang & Nilsson, 2015, s. 54). Uavhengig av hvilken type gruppe man snakker om, er samspillet innad i gruppen viktig. En annen forsker som har vektlagt dette i sin forskning er Roy F. Baumeister. I en av hans mest brukte forskningsartikler, skrevet sammen med Mark Leary, skriver de om «the need to belong», behovet for å føle tilhørighet i en gruppe (Baumeister & Leary, 1995).



Figur 2.3 Gruppens struktur (Hwang & Nilsson, 2015, s. 53).

2.3.1 Stigmatisering

I sosiale sammenhenger hender det at noen ikke passer inn. Sosialt stigma handler om personer viser en egenskap som gjør at de ikke kvalifiserer for full sosial aksept (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 230). Det finnes ulike former for stigma; stigma knyttet til utseende, til opphav og til avvikende atferd (Goffman, 2014, i Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 230). Det å bli stigmatisert er en merkelapp det tar lang tid å bli kvitt, og det er en viktig oppgave for

lærer, og skolen generelt, å jobbe for å unngå at noen skal bli negativt stemplet. For noen som blir stigmatisert kan deres indre stigmaprocess påvirkes så mye at de begynner å føle og oppføre seg annerledes. Dette kan føre til en påtatt atferd for å prøve å bli kvitt stigmaet, men som i stedet har motsatt effekt (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231). At elever blir stigmatisert og får merkelapper bidrar også til at elevene får roller i klassen og på skolen, som igjen påvirker deres sosiale omgang og oppfatning blant andre, men også seg selv.

2.4 Emosjonsregulering

Å forstå egne emosjoner handler om å bli kjent med seg selv (Cole mfl., 2004, i Kvello, 2015, s. 135). Emosjoner er det som farger det vi opplever, og det vi gjør, og det er vanskelig å forstå hvorfor andre gjør ting, samt egne handlinger, uten å se på det emosjonelle aspektet ved det. Fiskum & Jacobsen (2021) bruker følgende definisjon på emosjonsregulering: «*Å regulere en emosjon betyr at den kraften som aktiveres i nervesystemet, møter kognisjon og skaper forståelse og retning på oppmerksomhet og atferd*» (Saarni, Mumme & Campus, 1998, i Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 92). Det å utvikle den sosiale og emosjonelle helsen er avgjørende for at et barn skal ha en realistisk og passende forståelse av livet, og passende reaksjoner og oppførsel i ulike situasjoner (Helsenet, 2011). Dette kalles sosioemosjonell utvikling, og er viktig for å lære samhandling med andre, i tillegg til det følelsesmessige aspektet knyttet til det å kunne forstå, og regulere egne følelser (Kvello, 2013, s. 24). Våre emosjoner påvirker oss både kognitivt og kroppslig. Vi må lære oss å kjenne våre egne emosjoner, andres emosjoner, og klare å regulere dette. For at atferden skal være regulert, må både det emosjonelle og det kognitive være på plass, de må modnes med hverandre (Kvello, 2013, s. 24). Et hvert menneske har et emosjonssystem bestående av en spennings- og en avspenningsfunksjon. Alt vi opplever i livet kan påvirke emosjonssystemet. Eksempler på dette kan være manglende støtte fra omsorgspersoner til å utvikle selvregulering, eller livshendelser som kan forstyrre utviklingen (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 93).

2.4.1 Overregulering og underregulering.

Dersom du er underregulert har du ikke utviklet gode nok strategier for å kunne regulere emosjonene dine på en god måte, mens en person som er overregulert er som ordet tilsier, kanskje litt stiv i framtoning og veldig «seriøs» hele tiden (Bernier m fl., 2010; Bugental & Grusec, 2006; Eisenberg m fl., 2005; Harrist & Waugh, 2002; Mikulincer & Shaver, 2003; Rodriguez m fl., 2005, i Kvello, 2015, s. 74). Vi må ganske ofte regulere emosjonene våre, for å tilpasse de til ulike situasjoner. Grunnen til at det kalles å regulere, og ikke kontrollere, er

fordi emosjonene våre er ikke noe vi vil bli kvitt, eller noe uønsket, men noe vi må lære oss å styre ut fra gjeldende normer. I enkelte situasjoner er det ønskelig med ulik type regulering. Et eksempel på dette kan være når man skal lese til eksamen, når man er hos legen, eller i et bryllup. Da er det ønskelig at man følger normene til punkt og prikke, og gjør det man skal. På samme måte finnes det situasjoner der man kan være underregulert. Dette kan være for eksempel når man er sammen med venner på fritiden (Kvello, 2013, s. 34). Det vil si at det varierer en god del i løpet av en dag hvor regulerte vi er. Det man derimot må være oppmerksom på er at overregulering over lengere tid, uten perioder med underregulering eller annen form for avspenning, vil være farlig (Kvello, 2013, s. 34). Det vil være slik at dersom man er overregulert lenge, vil dette øke sannsynligheten og behovet for å være underregulert en periode etterpå. Dette kan arte seg som uhensiktsmessig eller uønsket atferd, for eksempel i klasserommet, men det er viktig atferd for å avstresse. Arbeidet med å utvikle sunne avspenningsmetoder er derfor viktig, slik at man kan kontrollere dette på en bedre måte. Det er ikke et mål at man skal holde emosjonene sine inni seg, men heller avspenner på en passende måte (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 27). Dette er ikke noe som skjer automatisk, og barn har derfor behov for støtte for å oppnå selvregulering og utvikle sunne avspenningsmønstre.

2.4.2 Selvregulering

Det å være normalregulert betyr at man kan å regulere seg slik som er forventet, utfra situasjon og alder. Man må igjennom ulike stadier før man kommer til selvregulering. Som nevnt ovenfor er ikke dette noe som skjer av seg selv, men som man trenger hjelp over tid til å utvikle. Det første stadiet er ytre regulering. Dette handler om at man får hjelp fra en person utenfra, for eksempel lærer eller en annen omsorgsperson, til å regulere emosjonene sine (Kvello, 2015, s. 73). Videre skjer det Kvello (2015) kaller samregulering. På dette stadiet har barnet utviklet noen ferdigheter innen selvregulering, og kan i noen grad kan regulere seg selv, men er fortsatt avhengig av støtte for å fortsette utviklingen (Kvello, 2015, s. 73). Etter hvert får barnet såpass mange erfaringer med og ferdigheter i emosjonsregulering at de er i stand til å regulere seg selv. Barn som ikke har god nok emosjonsregulering vil ha vanskelig med å tyde emosjonene sine, og de kan i stedet oppfattes som kroppslig uro. Dette kan føre til at barnet samler opp spenninger fordi spennings- og avspenningssystemet ikke fungerer, noe som kan føre til utagering (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 38).

Det å kunne regulere seg selv er en nødvendig egenskap å ha, og er også positiv når det kommer til beslutningstaking. Forskning viser at troen på fri vilje har en positiv effekt på

beslutningstaking, fordi det reduserer ubesluttetthet (Kokkoris, Baumeister & Kühnen, 2019). Fri vilje defineres som evnen til å oppføre seg på en annen måte, selv i samme eller liknende situasjoner. Dersom man er ubesluttet, er sjansen større for at man tar dårligere avgjørelser. På skolen tar elevene valg hele tiden. Dette kan handle om å enten være med på å skape uro i klasserommet, eller ta valget om å overse «invitasjonen», og fokusere på gitt arbeidsoppgave i stedet.

2.4.3 Temperament

Vi reagerer ulikt i ulike situasjoner. Vi har ulike erfaringer og kunnskap, men også ulike temperament. Temperament anses som medfødt. Det er mye lettere å se temperament hos barn og ungdom, fordi de ikke har lært å regulere det opp mot sosiale forventninger (Kvillo, 2013, s. 24.). Atferden man utviser er et resultat av emosjonsregulering og temperament. Vi kan dele temperamentet i ni dimensjoner, hvorav alle påvirker alle forskjellig (Kvillo, 2013, s. 25). Noen barn kan kjenne emosjonene sine sterkere enn andre. Hvis eller når de blir oppmerksomme på dette, enten selv, eller gjennom andres reaksjoner, kan de forsøke å endre atferden sin. Dette kan føre til oppsamlede spenninger som igjen fører til voldsomme utbrudd. Lærerens oppgave i slike situasjoner er å legge til rette for at elever som sliter med emosjonsreguleringen får forutsigbarhet i hverdagen, samt legge opp til at elevene kan avspenne på en bedre måte, slik at man slipper voldsomme utblåsninger (Fiskum & Jacobsen, 2021, side 45).

2.5 Selvoppfyllende profetier

Hvilke forventninger vi har til oss selv, og hvilke signaler vi får fra andre, gir oss en oppfatning om hvem vi er (Mead & Morris, 1934; Mead, Vaage & Thorbjørnsen, 1998, i Fiskum & Rosenlund 2021, s. 231). Dette er med på å påvirke hvert individs handlinger og atferd. Selvoppfyllende profetier handler om at man speiler hvordan man oppfører seg og valgene man tar, ut fra andres forventninger til deg (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 232). Som lærer er det viktig å være oppmerksom på at dine signaler til elevene er med på å forme deres handlinger. Dersom en elev opplever at læreren har en negativ holdning til hans eller hennes innsats i et fag, vil dette påvirke elevens innsats, holdning og atferd i faget. Hvis eleven derimot opplever positive signaler fra lærer, positive forventninger og ros, vil eleven jobbe mot dette bildet av seg selv. Forskning viser at elever som blir møtt med høye, men overkommelige forventninger fra lærere, foreldre, og skolen generelt, har en tendens til å

gjøre det bedre på skolen enn elever som sier de ikke har noe mål med å oppnå gode skolefaglige resultater (Walkey, McClure, Meyer & Weir, 2013).

2.6 Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan

Motivasjon er et komplisert begrep. Schunk, Pintrich & Meece (2010) beskriver motivasjon som “.. *the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*” (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Denne definisjonen legger vekt på at det er nødvendig med motivasjon for å sette i gang med en aktivitet. Skaalvik & Skaalvik (2015) viser til at motivasjon består av tre viktige deler; kognisjoner, emosjoner og atferd. Det handler om hvilke mål elevene har, interessen de har, og evnen til å konsentrere seg og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Motivasjonsteori består av ulike elementer, hvorav alle er viktige for sin del. Det jeg skal belyse nærmere i denne oppgaven er indre og ytre motivasjon.

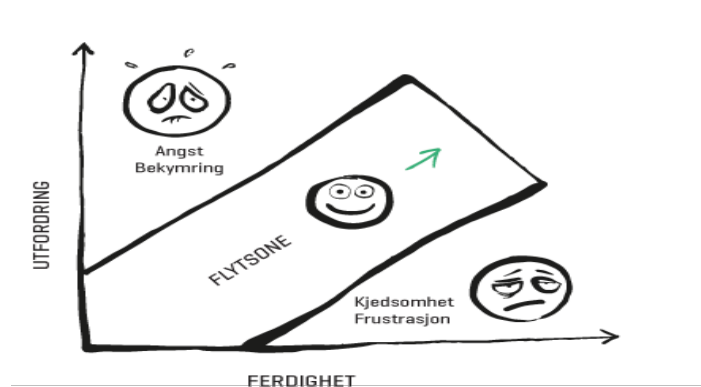
En teori som beskriver dette med indre og ytre motivasjon er Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci 2009; Deci & Ryan, 2000, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Denne teorien er framtrødende innenfor forskning på motivasjon, da den ikke bare fokuserer på hvor motiverte elevene er, men også på hvilken type motivasjon de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Indre motivasjon handler om hvor interessert man er i det man driver med, og at arbeidet i seg selv gir deg glede. Det viktigste skille på indre og ytre motivasjon er, ifølge Ryan & Deci (2009) akkurat dette, samt at aktiviteten er engasjerende (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). På den andre siden har vi ytre motivasjon, som det ligger i begrepet, handler om motivasjon du får utenfra. Dette kan være i form av en belønning for utført arbeid. Vi kan skille mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Autonom ytre motivasjon beskrives av Ryan & Deci (2009) som verdibasert atferd elevene har absorbert fra skolen. De ser verdien ved læringen som foregår på skolen, og gjør dette arbeidet fordi læringen i seg selv er av verdi, og ikke bare for å gjøre det bra på skolen (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). I en slik situasjon ligger det ingen belønning i enden, og heller ikke indre motivasjon, men oppgaven eller arbeidet utføres fordi elevene har internalisert verdien av læringen. Kontrollert ytre motivasjon handler om at man føler seg tvunget til å gjøre en bestemt oppgave, i frykt for straff, eller for å oppnå belønning. Vi kan også si at det er kontrollert ytre

motivasjon dersom elevene gjennomfører en oppgave for å unngå skyldfølelse for å gjøre det dårlig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

2.7 Flytsoneteorien til Csikszentmihalyis

Psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1934-d.d.) regnes som en av de fremste innenfor moderne psykologi. I 1965 publiserte han boken *Flow*, og med det en teori innenfor motivasjon som er blitt flittig brukt siden da. Flytsoneteorien handler om at når man holder med på en aktivitet man liker, finner glede i, og har lyst til å gjøre, går man inn i en flyttilstand. I denne tilstanden får du brukt dine ervervede ferdigheter til å utføre oppgaven med din ytterste oppmerksomhet, og en dyp, indre motivasjon (Csikszentmihalyi, 1990).



Figur 2.6.1 : Modell av flytsoneteorien (NOU, 2016:14, s. 54).

I skolesammenheng kan flytsoneteorien brukes til å forklare elevens atferd og handlinger når de får en oppgave. Som modellen viser vil elevenes motivasjon for oppgaven avhenge av at oppgaven baserer seg på ferdigheter elevene har, samt gir nok utfordring til at oppgaven er interessant, og muligheten for å jobbe i flytsonen er der. Som modellen også viser, vil det motsatte skje dersom utfordringen og elevenes ferdigheter ikke er i samsvar med hverandre. Dette betyr at oppgaven ikke kan være så vanskelig at elevene ikke får til å løse den med de ferdighetene de innehar, men samtidig ikke så lett at oppgaven ikke engasjerer, og ender opp med å bli for kjedelig.

2.8 Ulike perspektiver på utfordrende atferd knyttet sammen med valgt teori

Mange har forsøkt å forklare utfordrende og utagerende atferd ut ifra ulike perspektiver. Overland (2007) har også presentert dette i sin bok, men presiserer at ingen av perspektivene, enkeltstående, kan forklare alt. Jeg skal derfor gjennom Overlands perspektiver, vise hvilken sammenheng det har med min utvalgte teori, for å vise hvor sammensatt det faktisk er. Det

første perspektivet er individperspektivet, og brukes ofte når atferdsmessige problemer skal forklares. Dette vil si at problemene knyttes til forhold ved individet. Perspektivet har dog fått en del kritikk, da mange mener at ikke alt kan forklares ved å se på individet, men at man må se på det rundt (Overland, 2007, s. 24). Teorien presentert ovenfor er med på å styrke kritikken om at omgivelsene rundt kan være en del av forklaringen av et individs atferd. Det handler i stor grad om hva som er forventet atferd i den enkelte situasjon, og det bestemmes ikke av individet, men av andre rundt (Andersen, Henningsen og Kval, 2007, s. 45-46). Dette, i samhandling med menneskers evne for tilknytning og emosjonsregulering, vil være med på å avgjøre atferden som blir utvist i situasjoner.

Aktørperspektivet tar utgangspunkt i individet som en aktiv deltaker, som tar avgjørelser ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner, og hvilke hensikter de har med handlingene sine (Overland, 2007, s. 25). I dette perspektivet tar de hensyn til at situasjonen man står i, har noe å si for atferden, som var det som manglet i individperspektivet. Det er flere ting som kan påvirke hvordan man tolker en situasjon. Dette kan for eksempel være gruppen det foregår i, og din tilknytning til den, temperamentet ditt, og tidligere erfaringer som påvirker evnen til å regulere emosjonene slik at de passer til situasjonen.

Det tredje perspektivet er mestringsperspektivet, og handler om individets kompetanse i å møte utfordringer. Det vil si at de ikke mestrer de utfordringene de møter i det hverdagslige liv på skolen, hjemme og i nærmiljøet ellers. Ulike situasjoner krever ulike mestringskompetanse, enten det er snakk om følelsesmessig, atferdsmessig eller intellektuell mestring (Overland, 2007, s. 27). I dette perspektivet handler det mye om å kunne tilpasse seg situasjoner, og agere deretter. Som vi allerede har slått fast, har emosjonsregulering mye å si for hvordan atferden er. I tillegg til dette, vil motivasjonen man har i de ulike situasjonene avgjøre graden av mestring.

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet handler om at problemene knyttes til voksnes forventninger og oppfatninger. Med dette legges problemene over på andre, og spørsmålet blir hvem atferden er et problem for (Overland, 2007, s. 28). I skolen er det læreren og skolen som kan si noe om hva som er utfordrende atferd og ikke. Det vil si at lærerens tro på om det går an å løse det, vil påvirke hvor alvorlig man ser på atferden. Dersom læreren tror at den kan endres, ser man trolig mindre alvorlig på atferden, enn om læreren tror det er umulig å gjøre noe for å endre det (Overland, 2007, s. 28). Synet i dette perspektivet kan knyttes til teorien om selvoppfyllende profetier. Som nevnt ovenfor vil man speile deg i andres forventninger til

deg, som igjen vil påvirke dine handlinger og atferd (Fiskum & Rosenund, 2021, s. 232). Dette kan også føre til stigmatisering. Dersom man tidligere har utvist en atferd som ikke er i tråd med de voksnes forventninger og dette preger deres forventninger, vil denne negative merkelappen være med på hindre deg i en positiv utvikling, samt kunne påvirke din rolle i klassen for øvrig.

Det siste perspektivet er det sosialøkologiske perspektivet, som går ut på at utfordrende atferd er en konsekvens av ubalanse mellom ulike arenaer i barnets liv, slik som hjemmet, skolen, fritidsaktivitet og så videre (Overland, 2007, s. 29). Innenfor dette perspektivet kan det være mye som påvirker denne ubalansen, men tankene gikk automatisk til dette med emosjonsregulering og gruppeprosesser. Dersom man sliter med å skille hvilken atferd man kan og skal ha i de ulike gruppene man er en del av, vil dette kunne skape en slik ubalanse som Overland (2015) beskriver.

3.0 Metode

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I all forskning ligger det vitenskapsteoretiske betraktninger i bunn, som sier noe om forskerens innfallsvinkel til fenomenet som skal studeres (ontologi), hvilke spørsmål som skal studeres (epistemologi), samt metodene som må benyttes for å gjøre dette (metodologi) (Krumsvik, 2014, s. 57).

Ontologi er teorien og vitenskapen som handler om hvordan virkeligheten egentlig ser ut (Kunnskapssenteret, 2009, i Krumsvik, 2014, s. 23). Man kan si at ontologi handler om den grunnleggende oppfatning av verden, og hva som eksisterer og former for eksistens (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). I mitt forskningsprosjekt vil den ontologiske tilnærmingen være at hvert enkelt menneske konstruerer sin egen virkelighet, noe som gjør at situasjoner kan oppfattes ulikt. Alle som deltar i forskningsprosjektet har sin egen opplevelse av virkeligheten, og kan gi oss noen svar, men ikke alle.

Epistemologi er læren om erkjennelsens og kunnskapens natur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 354). Epistemologi handler om kunnskapssyn, og sier noe om hvilket syn man har på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon. Det vil derfor være et paradigmatisk skille mellom epistemologien i kvantitativ og kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s. 58). Den epistemologiske tilnærmingen i mitt forskningsprosjekt er at kunnskapen konstrueres i møtet mellom forskeren og forskningsrespondentene. Dette kalles et konstruktivistisk paradigme, og kjennetegnes nettopp av at kunnskap er i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2011, s. 21).

Metodologi er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Min tilnærming i ontologien og epistemologien danner grunnlaget for forskningsprosjektets metodologi (Krumsvik, 2014, s. 57). Dette blir videre forklart i kapittel 3.2.

3.2 Valg av metode

Utgangspunktet for all samfunnsvitenskap er virkeligheten folk opplever og lever i, hver dag. Det er denne man som forsker ønsker å få et innblikk i, og undersøke nærmere, enten det er spesielle fenomen, eller deler av tilværelsen (Johannessen, Christiansen & Tufte, 2011, s. 39). Metoden jeg valgte for denne masteroppgaven baserer seg på problemstillingens ønske om å få tilgang til elevenes tanker og opplevelser rundt temaene uro og læringsmiljø. En naturlig retning å gå er derfor kvalitativ forskning.

3.2.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i forskerens antagelser eller syn på verden, og dette er med på å styre forskningen (Postholm, 2011, s. 33). Postholm (2011) presenterer en definisjon på kvalitativ forskning som «*en undersøkelse av menneskelige/sosiale prosesser i deres naturlige setting*» (Creswell, 1998 og Denzin & Lincoln, 2000, i Postholm, 2011, s. 35). Slik forskning handler om at forskeren forsøker å danne seg et komplekst bilde av respondentenes perspektiv innenfor det aktuelle forskningsområdet. Dette gjøres ved at forskeren setter sammen de ulike delene av informasjon forskningen gir, og presenterer et helhetlig bilde av fenomenet som studeres (Postholm, 2011, s. 35).

Det er særlig hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode dersom man skal forske på fenomener det er forsket lite på, hvis man skal forske på fenomener en ikke har særlig kunnskap om fra før, eller hvis man vil forske på fenomener på en dypere måte, slik at man kan si noe om kvaliteten eller finne spesielle kjennetegn ved fenomenet (Johannessen et al., 2011, s. 36).

Grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode over kvantitativ var nettopp fordi jeg ønsket å gå mer i dybden enn hva for eksempel et spørreskjema kunne gi. Jeg kunne brukt spørreskjema som metode i studien, og fått svar på problemstillingen. Hadde jeg valgt det, hadde det eliminert muligheten for å gå i dybden på interessante bidrag. Jeg konkluderte derfor med at jeg heller vil ha færre respondenter, med lengere samtaler som går dypere inn i tanker, følelser og holdninger, enn mange respondenter som gir et overfladisk tallmateriale. Dette gav meg muligheten til å få et grundigere svar på hvordan uro påvirker læringsmiljøet i klassen, og ikke bare tall på hvor mange elever i ulike klasser som bekrefter eller avkrefter at dette er tilfelle.

3.2.2 Intervju som forskningsmetode

Etter å ha funnet ut at jeg ville bruke kvantitativ metode, ble jeg ganske fort sikker på at jeg ville gjennomføre intervju. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å komme tett på respondentenes daglige virke, fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42). Problemstillingen min spør etter nettopp respondentens oppfatninger, erfaringer og tanker rundt hvordan uro påvirker læringsmiljøet i klassen, og hvilke faktorer som virker forebyggende. Dette er spørsmål som har mange svar, alt etter hvem du spør, og det er nettopp dette jeg ønsker å belyse.

3.2.3 Semistrukturert intervju

Det finnes flere måter å utforme og gjennomføre intervju på (Krumsvik, 2014, s. 124). Man kan ha et åpent, ustrukturert intervju, som minner mer om en vanlig samtale, uten faste

rammer. I motsatt ende har vi et mer lukket, strukturert intervju der rammene er faste, uten mulighet for fleksibilitet (Krumsvik, 2014, s. 124). En mellomting mellom åpent og lukket intervju er det man kaller et semistrukturert intervju. Jeg bestemte meg for å benytte sistnevnte metode, da jeg ser på det som en fordel at man har litt struktur i form av planlagte spørsmål, men også muligheten til å følge opp utsagn man finner interessante underveis i samtalen.

Et semistrukturert intervju defineres som: *“a planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena”* (Kvale, 2007, i Krumsvik, 2014, s. 124).

Utgangspunktet i et semistrukturert er intervjuguiden, som har spørsmål utfra temaet for intervjuet. Selv om man har planlagte spørsmål, skal det også være åpent for å følge opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål, og stille spørsmål som ikke alltid er planlagt på forhånd (Krumsvik, 2014, s. 125).

I utformingen av en intervjuguide var det flere ting som var viktig for meg å tenke igjennom, da spesielt med tanke på at jeg intervjuet barn, og det viktigste målet var at de skulle føle seg trygg i situasjonen. Krumsvik (2014) påpeker at rekkefølgen på spørsmålene kan ha en del å si. Det er viktig å legge opp de ulike elementene i en rekkefølge som gjør at man starter med de lette spørsmålene, som ikke er anstrengende å svare på (Krumsvik, 2014, s. 125). Dette kan være lette spørsmål for å komme i gang, enten knyttet til respondenten eller til temaet for intervjuet. Etter hvert kommer man til den delen med de «viktige» spørsmålene, og den delen av intervjuet du vil at respondenten skal fortelle som mye som mulig. Hvilken type spørsmål du stiller i en slik situasjon, vil påvirke kvaliteten på studien. Det er viktig å være bevisst på hvordan du stiller spørsmålene og hvilke spørsmål du stiller. I mitt tilfelle, siden jeg skal intervju barn, er det ekstra viktig at jeg stiller spørsmålene ut ifra et vokabular de skjønner, og at jeg ikke bruker vanskelige ord i spørsmålene (Krumsvik, 2014, s. 125). Dette er også grunnen til at jeg i starten av intervjuene ba elevene om å fortelle hva de la i begrepene læringsmiljø og uro, for at man kan bruke deres egne ord og utsagn videre i samtalen. For meg ble dette en måte å sikre at vokabularet jeg brukte var på nivået til elevene. Dersom barna ikke forstår spørsmålene eller ordene som blir brukt i en intervjusituasjon, kan dette at de blir usikre. Dette kan føre til at de enten ikke vil svare i det hele tatt, eller at de svarer uten å skjønne spørsmålet.

3.3 Utvalg

Da jeg skulle finne respondenter for denne studien, var det flere ting jeg måtte ta stilling til. Som Johannessen et al. (2011) peker på, har jeg tatt valg ut ifra hvem målgruppen for studien, og satt sammen et hensiktsmessig utvalg basert på dette (Johannessen et al., 2011, s. 110). Min tanke for denne studien var at elevenes stemme når det gjaldt uro og læringsmiljø skulle komme frem, og det er derfor naturlig for meg at det er lærere og elever i skolen som er målgruppen. Videre måtte jeg ta stilling til hvilke elever jeg skulle intervju. Det var viktig for meg at elevene skulle være så gamle at de kunne reflektere rundt egne og andres handlinger, samt rundt temaene vi skulle snakke om. Valget falt derfor på å intervju sjuendeklassinger. I og med at jeg skulle intervju barn, og snakke om flere tema som kan være vanskelig, besluttet jeg i samråd med veileder å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju. Dette valget tok jeg både for at elevene skulle føle seg tryggere på intervjusituasjonen, men også fordi intervju i grupper kan få fram flere spontane synspunkter og diskusjoner enn individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 180).

For å få tak i et utvalg, valgte jeg å sende e-post til flere skoler, via rektor (Se vedlegg 1). Etter en del utfordringer på veien, fikk jeg tak i en skole og kontaktlærere som var samarbeidsvillig, og ikke minst interessert i studien min. Jeg fikk komme og presentere studien min for en sjuendeklasse, og dele ut informasjonsskriv til dem (Vedlegg 2), og informasjons- og samtykkeskjema til foreldrene (Vedlegg 3). Ifølge Norsk Senter for Forskningsdatas (NSD) retningslinjer må alle under 15 år ha foresattes tillatelse for å delta på slike forskningsprosjekt. Dette betyr også at selv om foreldrene samtykker til at deres barn kan delta i forskningsarbeidet, er det fortsatt frivillig, og elevene selv bestemmer om de har lyst eller ikke (Norsk Senter for Forskningsdata, u.d.). Prosjektets intervjuguide (Se vedlegg 4) er utarbeidet i samsvar med NSD sine retningslinjer, og er godkjent av dem (Se vedlegg 5). Jeg endte opp med å intervju til sammen 22 elever, fordelt på sju gruppeintervju. Disse elevene var fra samme trinn, men tilhørte to forskjellige klasser.

3.3.1 Barn som respondenter

I min oppgave har jeg hatt elever som respondenter. Dette gir et unikt innblikk i elevenes egne opplevelser og verdensoppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det finnes ingen formelle krav eller andre regler enn i en intervjusituasjon med voksne, men det er likevel knyttet noen utfordringer til dette (Dalen, 2013, s. 36). På mange måter kan man følge allmenne retningslinjer for intervju, men fordi barn og voksne er forskjellige, er det enkelte ting man bør være oppmerksom på i en slik situasjon. Det er viktig at barn føler at de blir tatt

på alvor i en intervjusituasjon. Derfor bør man behandle de og det de sier, på samme måte som man ville gjort dersom man intervjuet en voksen (Dalen, 2013, s. 36).

Barn har vanskeligere for å skjule følelsene sine, så dersom de synes det er kjedelig, vanskelig, blir lei seg eller lignende, er dette ofte noe de gir uttrykk for gjennom kroppsspråk eller tale. Det er derfor lettere å tolke barns signaler, enn voksne, som er bedre på å skjule slike reaksjoner (Dalen, 2013, s. 37). Dette kan gjøre det lettere å guide seg gjennom intervjuet, fordi du ser eventuelle negative reaksjoner etter hvert. Likevel må man ha i bakhodet at barn er skjørere enn voksne, og at spørsmålene som stilles må være grundig gjennomtenkt, slik at respondentene ikke sitter igjen med en dårlig følelse når intervjuet er slutt (Dalen, 2013, s. 40).

Når man har barn som respondenter er det spesielt viktig at den som intervjuer viser genuin interesse og engasjement for det barna forteller, såkalt anerkjennende kommunikasjon (Dalen, 2013, s. 38). For meg var det derfor viktig å vise, både med ord og kroppsspråk, at det elevene fortalte var interessant. I tillegg var det en fordel at jeg fikk komme på skolen og gjennomføre intervjuene der, slik at intervjuene skjedde på en trygg arena for elevene.

Barnas troverdighet i intervjuet vil kunne avhenge av tillitsforholdet mellom barnet og intervjueren (Dalen, 2013, s. 38). For å få til et så bra forhold til elevene på så kort tid, er det flere ting man kan gjøre. Det jeg gjorde, som jeg tror hadde størst innvirkning, var at jeg dro og hilste på alle elevene cirka en uke før planlagte intervju. På denne måten kunne jeg presentere prosjektet selv, og svare på eventuelle spørsmål de kunne ha. Dette besøket tror jeg var viktig for å ufarliggjøre intervjusituasjonen, slik at elevene fikk truffet meg på forhånd, slik at jeg ikke var totalt ukjent for dem, når de skulle avgjøre om de hadde lyst å være med eller ikke.

I selve intervjusituasjonen var det viktig for meg å stille spørsmålene jeg ønsket svar på, på en måte som elevene forsto. Det er viktig å ikke stille for kompliserte eller ledende spørsmål, samt at barna ikke føler seg presset til å svare. Dette handler mye om hvordan intervjuguiden er lagt opp, men også hvilken stemning man skaper i rommet rundt intervjusituasjonen. Det er avgjørende at intervjuet er bygd opp på en slik måte at det blir trygt for barnet å fortelle sin historie fritt. Dette kan gjøres ved å legge inn en «bli-kjent» fase helt først i intervjuet. Denne innledende fasen kan inneholde praktisk informasjon om intervjuet, barnet kan spørre spørsmål dersom hen har det, og man kan snakke litt om hva de skal igjennom (Dalen, 2013, s. 39).

For å sikre at elevene forsto hva vi skulle snakke om, bad jeg også om at de definerte begrepene vi skulle snakke om, med egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). På denne måten fikk jeg vite hva de la i disse begrepene, samtidig som jeg fikk en pekepinn på hvilket ordforråd de hadde, slik at jeg kunne bruke deres egne ord i intervjusituasjonen. Når intervjuene var ferdig, passet jeg på å takke elevene for at de kom med verdifull informasjon for oppgaven min, og spurte om de syntes intervjuet hadde gått greit. Dette gav elevene muligheten til å snakke om tanker de hadde i etterkant av intervjusituasjonen, slik at de ikke sitter igjen med onde tanker eller følelser etter intervjuet (Dalen, 2013, s. 40).

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.

Alle intervjuene ble gjennomført i skoletiden, og på skolen til elevene. På forhånd hadde jeg kontakt med kontaktlærerne, der de satte sammen gruppene jeg skulle intervjuer. Jeg valgte å spørre kontaktlærerne om dette, da de kjenner elevene best, og ønsket at elevene skulle føle seg så trygge som mulig. Jeg sjekket opp at samtykkeerklæringene og alt var i orden på starten av dagen, og la disse sammen i gruppene som skulle intervjues. Jeg tok med en og en gruppe ned på et møterom, der jeg igjen forklarte hva studien handlet om, og hva vi skulle snakke om, og at de kunne trekke seg når som helst, dersom de ønsket det. Elevene fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål, og jeg informerte også om at jeg brukte lydopptaker, slik at jeg skulle kunne bruke det de sa i oppgaven. Jeg gjennomførte som nevnt tidligere sju intervjuer, inkludert et prøveintervju der de hadde en varighet på 15-50 minutter. Det å gjennomføre et prøveintervju er viktig både for å teste ut intervjuguiden, men også slik at man selv får testet ut rollen som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju før jeg kom på skolen den dagen, samt at den første gruppen jeg intervjuet var et prøveintervju. Det prøveintervjuet jeg gjennomførte før jeg kom på skolen gjorde jeg sammen med en medstudent. Dette var i hovedsak for å teste de teknologiske hjelpemidlene, og for å få tilbakemeldinger fra noen som hadde vært igjennom en lignende intervjusituasjon før. Når jeg kom på skolen valgte jeg å bruke litt ekstra tid mellom det første og det andre intervjuet for å gjøre de nødvendige tilpasningene på intervjuguiden, før jeg fortsatte med resten av intervjuene. Jeg valgte likevel, etter råd fra medstudenter og veileder, å bruke lydopptaker på prøveintervjuet også, da det kunne komme verdifull informasjon i dette intervjuet som jeg kunne bruke videre.

Det var stor forskjell på elevene, der noen svarte kun på spørsmålene jeg hadde, uten å reflektere så mye rundt, mens andre grupper snakket mye rundt hvert spørsmål, og diskuterte mye seg imellom. Jeg opplevde alle gruppene som trygge, og ingen gav uttrykk for at de var

ukomfortable verken under eller etter intervjuene. Det er heller ingen av de 22 elevene som har trukket seg i etterkant.

I selve intervjusituasjonen var det viktig for meg å vise at jeg var engasjert og lyttet til det de hadde å fortelle. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål dersom de nevnte noe jeg tenkte kunne være interessant å høre mer om. Noe jeg også var nøye på under intervjuene var å trygge elevene på at det de fortalte til meg, var det kun jeg og de som var i rommet som visste hvem som hadde sagt. Jeg presiserte at alt som ble sagt og som jeg ville bruke videre i oppgaven, ville bli skrevet på en slik måte at ingen kunne spore det tilbake til verken hvilken elev som hadde sagt hva, eller hvilken gruppe eller skole de tilhører.

Etter hvert intervju hadde jeg gjort meg noen tanker om intervjuene, og var påpasselig med å notere ned dette, slik at jeg hadde med disse tankene videre i arbeidet.

3.4 Forskningsprosjektets kvalitet

3.4.1 Min rolle som forsker

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108). I kvalitativ forskning er man som forsker deltakende i alle ledd i prosessen, noe som setter krav til forskerens integritet. I en slik prosess er man avhengig av at forskeren gjør etisk riktige valg gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108).

Når man setter i gang et forskningsarbeid, har man veldig ofte en forforståelse når det kommer til temaet og problemstillingen. Johannessen et al. (2011) peker på at forskerens forståelseshorisont vil kunne påvirke hva man som forsker observerer og hvordan man tolker disse. Det er viktig at man som forsker er klar over at forforståelse farger alt fra valgte forskningsdeltakere, til utvelgelse av data. Det er derfor viktig å være transparent i forskningsprosessen, og følge de gjeldende prosedyrene for det forskningsområdet man befinner seg i (Johannessen et al., 2011, s. 44).

Min forforståelse har naturligvis påvirket denne forskningen. Jeg har jobbet som vikar, samt vært i praksis gjennom utdanningen, og har gjennom dette fått en viss kjennskap til det jeg etterspør i problemstillingen. Jeg har også lest andre masteroppgaver, bøker og fagartikler som omhandler temaer jeg berører i denne studien, og dette har også vært med på å forme min forforståelse.

Det er viktig at man er klar over denne forforståelsen, slik at man på best mulig måte kan presentere funnene uten å overskygge eller undergrave de. Selv om forforståelsen har preget spørsmålene i intervjuguiden og datautvelgelsesprosessen, er det viktig å la funnene få snakke for seg selv, og fremstille de på en så naturtro måte som mulig.

3.4.2 Validitet

Validitet kan defineres som «*en uttalelser sannhet, riktighet og styrke*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s 276). Det er viktig å merke seg at dette begrepet brukes forskjellig i kvantitativ og kvalitativ forskning. Som nevnt er hensikten i kvalitativ forskning å få tilgang til et individs tanker og deres perspektiver på forskningsområdet. Det vil derfor ikke være mulig å finne en enkel «sannhet» med en slik tilnærming, da den baserer seg på en forskningstradisjon hvor mennesker skaper sin egen sosiale virkelighet, og dermed har ulike sannheter (Dalen, 2011, s. 91).

I forskningsøyemed handler validitet om vi har forsket på det vi tror vi har forsket på. Vi kan skille mellom intern og ekstern validitet, der intern validitet handler om det finnes sammenheng mellom forskningen som er gjort, og de teoretiske rammene rundt forskningen. Ekstern validitet omhandler om funnene i forskningen kan generaliseres, slik at det kan si noe om flere sosiale settinger enn akkurat den man har forsket på (Krumsvik, 2014, s. 152).

For å sikre validiteten i oppgaven min, var det viktig at spørsmålene i intervjuguiden gjenspeilet problemstillingen, slik at svarene på spørsmålene til sammen gir svar på problemstillingen. Det var også viktig at hele prosessen fra intervjuene til presentasjon av funnene skjedd i tråd med problemstillingen, samt gjeldende forskningsprosedyrer.

3.4.3 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om resultatene fra forskningens kan ansees som troverdig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). I utgangspunktet handler det om hvorvidt forskningen er etterprøvbart, men dette er vanskelig med kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s. 158). Det er derfor viktig at man er transparent i forskningsarbeidet, slik at det er veldig tydelig hva man har gjort, og hvordan man har gjort det, uten at det nødvendigvis må etterprøves (Krumsvik, 2014, s. 158). Et ønsket utfall er at funnene man gjør i forskningen har høy reliabilitet, uten at det blir for stort fokus på at funnene skal være reliable, at det går utover variasjonen og den kreative tenkingen til forskeren (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). For å øke reliabiliteten er det flere ting man må tenke på. Det gjelder blant annet å kunne gjøre rede for valg man har

gjort underveis i forskningsprosessen, kunne beskrive fremgangsmåte og vise til egne refleksjoner, slik at forskningen er så transparent som mulig (Krumsvik, 2014, s. 158).

En del av det å avgjøre om funnene er reliable er å ha et kritisk blikk på seg selv som forsker, for å se om noe man har foretatt seg i de ulike leddene av forskningen, kan ha påvirket respondentene. Eksempler på ting som kan påvirke reliabiliteten er bruk av ledende spørsmål, vanskelig ordbruk og lignende (Krumsvik, 2014, s. 158). Dette er elementer man kan forebygge ved et grundig forarbeid med intervjuguiden, og nøye arbeid med formulering av spørsmål. Noe jeg gjorde i tillegg var å spørre elevene i starten av intervjuet om å definere begrepene uro og læringsmiljø. Dette er begreper man kan ha ulike oppfatninger av, og det var derfor viktig for meg å høre elevenes egne definisjoner slik at jeg fikk vite hva de legger i disse begrepene. På denne måten fikk jeg også et inntrykk av hvilke ord elevene var kjent med, slik at jeg videre kunne tilpasse ordbruk og spørsmål til et nivå som var forståelig for elevene.

3.4.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, også kalt ytre validitet, handler om i hvilken grad funnene fra forskning i en sosial setting kan gjøres gjeldene for andre sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 159). Det hersker en uenighet rundt hvorvidt det er mulig å generalisere intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289). Det vanligste argumentet mot at funn fra forskning med intervju som metode kan generaliseres, er at det omfatter for få personer til at resultatene kan sies å være universelle og gyldige i alle sosiale settinger (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289). Min forskning er gjort på en relativt liten gruppe og gjennomført på kun én skole. Dette gjør at jeg, ut ifra min studie, ikke kan si noe om andre sosiale settinger enn den jeg har forsket i. Kvalitativ forskning tar i bruk respondentenes individuelle synspunkter og erfaringer, og kan dermed ikke føres direkte over i hvilken som helst setting. Dette betyr likevel ikke at det ikke kan være likheter dersom den samme studien gjennomføres med en annen respondentgruppe på et annet sted.

3.5 Transkribering av intervjuene

Transkribering av intervju fra muntlig til skriftlig form, gjør at materialet blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Hvilken form transkripsjonen gjøres i, og strukturen på det, avhenger av formålet med undersøkelsen. I forkant av transkripsjonen må man som forsker ta noen valg. Jeg valgte å skrive av lydopptakene ordrett, men på bokmål, i

stedet for dialekt. Videre valgte jeg å ikke ha med eventuelle pauser, for å få transkripsjonen så lettlest som mulig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 208). Jeg har også anonymisert steder, lærere, medelever og andre ting som ble nevnt, som kan føre til at konfidensialiteten brytes (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213).

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, og startet dette arbeidet etter alle intervjuene var gjennomført. Kvale & Brinkmann (2018) peker på flere fordeler med å transkribere selv, blant annet at man allerede på dette stadiet begynner med en meningsanalyse av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207). Man får også en gylden mulighet til å notere seg tanker man gjør seg underveis i arbeidet med transkriberingen, som vil være verdifulle i videre analysearbeid. Desto flere intervjuer jeg transkriberte, desto flere sammenhenger dukket opp, blant annet elevenes mening om at bok-undervisning førte til mer uro.

3.6 Koding og kategorisering av datamaterialet.

Koding og kategorisering av intervju er den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 226). Strauss & Corbin (1990) definerer koding slik: «*Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data*» (Strauss & Corbin, 1990, i Dalen, 2013, s. 62). En del av analyseprosessen er å bryte ned materialet i mindre deler, for så å sette en merkelapp på hva det egentlig handler om (Dalen, 2013, s. 62). Jeg har valgt å benytte meg av en metode som er inspirert av Grounded Theory, konstant komparativ metode (Krumsvik, 2014, s. 139). Denne metoden benytter seg av tre ulike faser for koding; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Hensikten med denne prosessen er å kunne sette merkelapp på de ulike uttalelsene, før disse igjen samles på nye måter. Målet er å til slutt sitte igjen med kategorier som gir muligheter for å tolke og forstå innholdet på et mer teoretisk nivå (Dalen, 2013, s. 62). På grunn av mengden datamateriale jeg satt igjen med etter transkriberingsprosessen, avtalte jeg i samråd med veileder, å bruke Nvivo. Dette er et analyseverktøy som gir et oversiktlig bilde over alle innsamlede data og koder. Jeg tror at arbeidet med kategoriseringen og kodingen ble mye lettere og mer oversiktlig ved at jeg brukte Nvivo. Jeg kunne lage nye koder, finne gamle koder, bytte plassering og kopiere på en veldig enkel måte.

Første fase i kodingen er det vi kaller åpen koding. Her er målet å så direkte som mulig sette en merkelapp på utdrag fra intervjuene. Etter denne runden satt jeg med 106 koder. I denne

runden var det mange utdrag som hadde egen kode, men det var også flere som var samlet i samme kode, da det var flere likehetstrekk i intervjuene.

I den neste fasen, gikk jeg videre til det som kalles aksial koding. I aksial koding er målet å sette kodene fra den åpne kodingen inn i kontekst. Det er da situasjonen handlingen skjer i som er i fokus, fremfor handlingen i seg selv. Dette innebærer hva som utløser handlingen, reaksjoner på denne, og til slutt konsekvensene (Dalen, 2013, s. 65). Etter denne fasen satt jeg igjen med 19 koder.

I siste fasen gjensto den selektive kodingen. Det er her jeg skal finne fram til kjernekategoriene som skal inneholde funnene som skal belyse den valgte problemstillingen (Dalen, 2013, s. 66). Dette gjorde at alle kodene fra første til siste fase, ble vist på en oversiktlig måte. Ved å se sammenhenger mellom kodene i forrige fase, slo jeg en del koder sammen til mer overordnede kategorier. Til slutt satt jeg igjen med 5 kategorier, som har sitt utspring fra elevenes fortellinger om uro.

Elevenes fortellinger om uro				
Lærerpåvirkede faktorer		Elevpåvirkede faktorer		
Undervisning og arbeidsmetoder	Lærerens rolle	Medelevpåvirket uro	Bekymringer rundt sosiale forhold	Forhold i/rundt individet

Figur 3.6 Datamateriale delt inn i kategorier

Som tabellen viser, ligger den ene kategorien overordnet de andre. Dette er fordi alle de andre kategoriene er utarbeidet ut fra elevenes fortellinger om uro. Alle kategoriene har til felles at de ifølge studien min, fører til uro. Videre har jeg valgt å dele kategoriene i to, som tydelig viser forskjellen på det jeg har valgt å kalle lærerpåvirkede faktorer og elevpåvirkede faktorer. Jeg har valgt denne inndelingen fordi analysearbeidet viste store forskjeller mellom disse faktorene, og valget falt derfor på å bruke denne naturlige inndelingen videre i oppgaven.

3.7 Forskningsetikk

Forskningsetikk kan defineres som

vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes, og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt

Ordet etikk stammer fra det greske ordet *ethos*, som betyr karakter (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 95). Når man skal gjennomføre en undersøkelse i forbindelse med forskning, er det etiske og moralske spørsmål knyttet til alle ledd. Når man intervjuer mennesker, utforsker vi deres privatliv, og skal bruke opplysningene vi får i offentligheten (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97). Det er derfor viktig at vi utviser varsomhet og aktsomhet i innsamlingen, behandlingen og publiseringen av disse. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har til hensikt å gi kunnskap om anerkjente etiske normer, og bidra til å fremme en god vitenskapelig praksis. Deres retningslinjer skal være veiledende i alt forskningsarbeid, fra planlegging av prosjekter, til publisering av funn og resultater (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016). Naturligvis er også mitt prosjekt basert på disse retningslinjene, samt annen litteratur som tar opp forskningsetiske problemstillinger.

Som forsker må man være forberedt på at det vil dukke opp etiske problemstillinger gjennom hele prosjektet. Slik vil det alltid være når man skal forske på andre mennesker. Det er derfor viktig at man tar valg ut ifra et etisk perspektiv, over alt annet. Et eksempel på dette kan være når man velger tema for studien. I en slik prosess kan man ikke bare velge det man tenker er interessant å forske på, men man må også tenke på hvordan forskningen din kan påvirke menneskene du skal intervjuer. Når man driver med samfunnsvitenskapelig forskning, bør utgangspunktet og målet alltid være at den situasjonen du forsker på, skal kunne forbedres med dine funn, og ikke motsatt (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 97).

For å sikre en etisk gjennomføring av forskningsprosjektet, er det viktig at alt fra planleggingen, intervjuguide, sendte forespørsler og innsamlede samtykker foregår på en oversiktlig og god måte, slik at studiens konfidensialitet sikres (Dalen, 2013, s. 101).

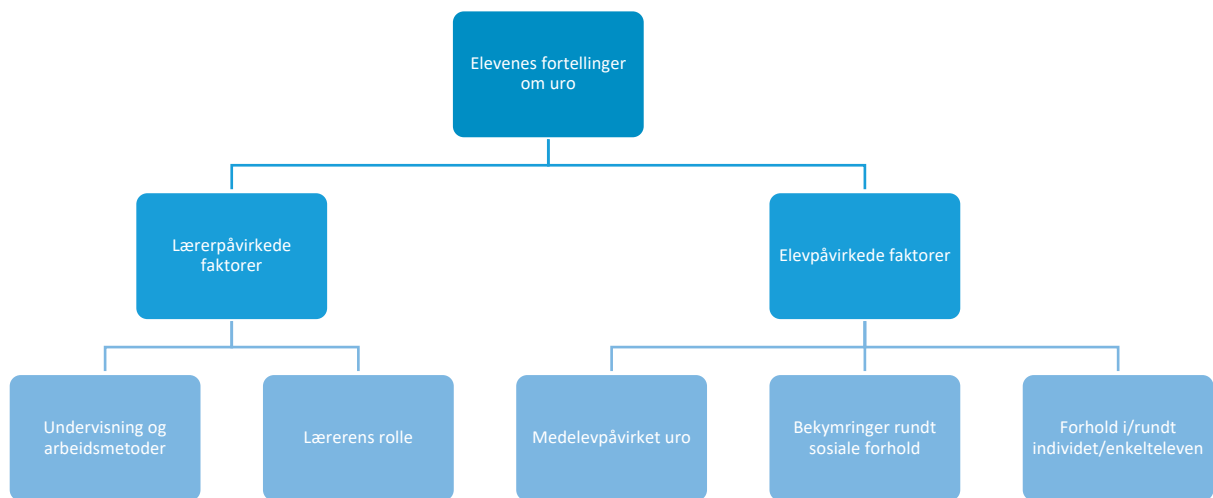
Det er spesielt strenge regler om krav på beskyttelse og anonymitet når det kommer til barn som deltar i forskning (Dalen, 2013, s. 102). NESH sine retningslinjer legger føringer for hvordan forskning skal gjennomføres. De slår blant annet fast at barn skal ha alderstilpasset informasjon om forskningsprosjektet, og hvilke konsekvenser deres deltakelse eventuelt kan få for dem senere (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016). Når barn deltar i studier er det viktig at det presiseres grundig at man som forsker har taushetsplikt både ovenfor elevens lærere, men også foreldrene (Dalen, 2013, s. 103). Selv om de foresatte har samtykket til at

deres barn kan delta, betyr ikke det at de har krav på å vite hva som blir sagt i slike settinger. Man har likevel en plikt å si ifra til rette instans dersom man i intervjusituasjon blir presentert for informasjon som er av en slik karakter at det burde meldes videre. Dette skal da likevel ikke skje uten at barnet er informert om dette.

Videre viser NESH i sine retningslinjer at forskningsprosjektet ikke skal skade, eller på annen måte ha negativ innvirkning på de som deltar (De forskningsetiske komitéer, 2016). Det er viktig at et slikt forskningsprosjekt ikke bidrar til økt bevisstgjøring av fenomenet hos elevene, og at det heller ikke bidrar til å stigmatisere noen elever. Fokuset må derfor ikke ligge på hvem som skaper uroen, men hvordan uroen påvirker læringsmiljøet, og forebyggingen av dette. Det kan også være at noen elever ikke påvirkes nevneverdig av fenomenet det forskes på. Da er det viktig å ikke tillegge de problemer eller meninger de ikke har, men ha en åpen dialog, slik at deres refleksjoner kommer frem. Det skal være opp til elevene å avgjøre om, og i eventuelt hvor stor grad, uro påvirker dem.

4.0 Resultat

For å kunne snakke med elevene om uro og ulike faktorer rundt dette, var det viktig for oppgaven at elevene med egne ord fikk beskrive begrepet uro. Ut ifra deres opplevelse og oppfattelse av og rundt uro, ble det et tydelig skille mellom faktorer som læreren var påvirket av, og faktorer som eleven selv, eller medelever påvirket. Det ble derfor en naturlig todeling. Videre, som modellen viser var det enkelte tema som utmerket seg i intervjuene, og som ble mine hovedfunn i forskningen.



Figur 4.0 Modell som viser funnene todelte, med tilhørende kategorier under.

4.1 Elevenes fortellinger om uro

Uro er et begrep som kan defineres på mange ulike måter, ut ifra hvilke erfaringer man har fra tidligere. For å skape en gjensidig forståelse for hva forskningsintervjuene ville finne ut av, var det viktig at elevene selv definerte begrepet, slik at ordlyd og videre bruk av begrepet ble tilpasset allerede i starten av intervjuene. Det flere pekte på som uro som forstyrret dem var prating og vandring i klasserommet.

At folk snakker veldig høyt, snakker om ting man ikke skal snakke om.

Folk som går rundt, og som ikke setter seg ned når de skal.

At du er urolig, du får ikke til å konsentrere deg i timene, og vil helst bare være ute og være aktiv.

Som oppsummering på elevenes opplevelse av uro og hva som skaper uro kan man si at det både er faktorer utenfor dem selv, slik som prating og vandring rundt i klasserommet, samt indre uro. De følgende kategoriene er skapt ut ifra elevenes synspunkt og meninger på hva som gjør at de selv eller andre bråker, hva som gjør at man vandrer rundt i klasserommet, og hva som gjør at noen føler en indre uro som gjør at de bråker eller ikke får til å konsentrere seg på skolen.

4.2 Lærerpåvirkede faktorer

De lærerpåvirkede faktorene er faktorer som styres av lærerne, men som påvirker elevenes hverdag i stor grad.

4.2.1 Undervisning og arbeidsmetoder

Alle de 22 elevene jeg snakket med gav inntrykk av at de synes det er for mye bokundervisning. I dette la elevene at de hadde en kort gjennomgang av temaet på tavla, der læreren snakket og forklarte, før de skulle jobbe med oppgaver i boka. Dette ble stort sett gjort individuelt, og min oppfatning er at de syntes slike arbeidsmetoder er kjedelig. Jeg fikk inntrykk av at det var når de jobbet på denne måten det var mest uro, og de lærte absolutt minst.

Derimot har elevene ganske mange tanker om hvordan de lærer bra. Noen av elevene beskriver det slik:

Jeg ville hatt litt mer sånne samarbeidsoppgaver. Mer av det. Det er det som er morsomt. Og vi lærer best av det.

Det er jo et fint miljø når det er mange folk som snakker og prøver å samarbeide på et prosjekt.

Mange trekker frem samarbeidsoppgaver, prosjekter og praktiske oppgaver som det de synes er morsomt, og det de lærer mest av. Flere sier at de har slike oppgaver i nesten alle fag, men etter deres mening skjer dette altfor sjeldent. Videre trekker elevene fram at de selv opplever mindre negativ uro når de jobber på denne måten. De beskriver praten som foregår under slikt arbeid som «bra prat», og at den handler om det de gjør, og ikke om andre ting som ikke angår skolen. Noen av elevene snakker om en lærer de hadde før, som jevnt brukte prosjektarbeid i sine timer, noe som elevene var positive til.

Hun hadde liksom sånne prosjekter i tema og i matte og alt sånt, så da ble det egentlig ganske mye bedre. Og jeg følte at når vi hadde henne, så føler jeg ikke det var like mye bråk egentlig,

fordi vi hadde så my artigere, og da fokuserte vi på det vi holdt på med, i stedet for å holde på med boka da, på en måte.

I tillegg til samarbeidsoppgaver, trekker gruppene frem muligheten til å høre på musikk når de jobber med oppgaver, som noe positivt. Flere beskriver at i de timene de jobbet individuelt med oppgaver og fikk bruke musikk samtidig, var det enklere å konsentrere seg.

Men det bruker å bli veldig stille når vi får høre på musikk, for da bruker alle å konsentrere seg om sin egen jobb.

En elev uttrykte at musikk gav henne rom til å kunne jobbe med oppgavene de hadde fått, uten å bli forstyrret, selv om det var uro i klasserommet. Det ble lettere å stenge det ute, og ikke delta selv, fordi hun hørte på musikk.

4.2.2 Lærereens rolle

Læreren har stor innflytelse på elevenes hverdag. Flere av gruppene trekker fram egenskaper ved læreren som de mener har stor betydning for deres trivsel, og om det er uro i klasserommet. Noe flere snakket om lærerens humør. Ifølge elevene er det flere lærere som er sure store deler av skoledagen. Dette kan være uten at det har skjedd noe som gjør at læreren har grunn til å være sur.

Det kan ha litt å si. Hvis hun er sur så er det kjedelig, er hun glad så er det, det er det som er best.

Jeg føler at lærerne er strenge av og til, litt irriterte på oss, hvis vi ikke gjør alt rett eller er stille hele tiden. Jeg synes hvert fall at stemninga blir veldig dårlig da. At de heller burde prøve å skryte av oss når vi gjorde noe bra, at de heller sier at vi burde gjøre det bedre, men hvis de bare sier at det var dårlig, det må dere gjøre bedre, da føler ikke jeg at det blir så veldig bra.

Lærerens humør kan også påvirke hva elevene synes om faget til den enkelte lærer. Som det ene sitatet over viser, har fag der læreren er sur en tendens til å være kjedelig uansett. Elevene trekker også fram at de alltid får tilsnakk dersom de ikke gjør det som er forventet av dem, men at de ikke får positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra. Dette skaper ifølge elevene et dårligere læringsmiljø, da det hele tiden er fokus på det negative, og aldri det positive.

Gruppene trekker også fram relasjonen til læreren som en faktor som kan påvirke uroen. Dersom de har en lærer de føler er flinke til å se dem og hjelpe dem, blir automatisk timene man har den eller de lærerne bedre. Det var nettopp dette de trakk fram når de ble spurt om de ville gi noen råd til framtidige lærere:

Den er veldig glad ofte, ler, og at den er interessert i at vi skal ha det bra på skolen og at vi skal synes det er gøy, det vi holder på med.

At de hører på elevene, og tar råd fra dem. Hvis det er noe de har lyst til å holde på med, ikke sånn at man skal gjøre alt de sier, for da hadde det ikke blitt bra, men at de hvert fall tar tilbakemeldinger.

At de bryr seg om hvordan elevene har det, at de tilpasser læringa etter hvordan de jobber, og hva de synes er vanskelig, at de har mer praktiske oppgaver, hvis elevene er interessert i det hvert fall. Det synes jeg er viktig.

Fellestrekket i disse sitatene er at elevene må føle at de blir hørt av læreren. Dersom læreren legger opp undervisningen slik at elevene synes det er interessant, vil det også bli mindre uro, fordi elevene liker det de driver med. Dette betyr ikke at all undervisning må være praktiske oppgaver, eller at alle elever treffes av samme undervisning. Nøkkelen vil være variasjon.

Noe annet som blir trukket fram er belønninger. I dette legger elevene at de får en pause i arbeidet, lengere friminutt eller lek som et gode, dersom de jobber godt. Dette forekommer og trengs oftest når elevene jobber med oppgaver i boka. Elevene uttrykket at samarbeidsoppgaver, prosjekt eller praktiske oppgaver var belønning nok, og at de ikke tenkte på samme måte hvis det var slike oppgaver de arbeidet med.

Hun satte opp stearinlys, sånne lange. Også hadde hun tegnet på en strek helt nederst. Så når du jobbet kjempebra, så kom hun og tente på lyset. Så en gruppe, vi satt i 4er-grupper. Ei gruppe hadde et lys hver, og så kom hun og slukte lyset hvis vi ble urolige igjen. Så var det førstemann ned til den streken, fikk på en måte bestemme om vi skulle være i gymsalen i en time å ha frilek, eller spille fotball ute. Den gruppa fikk bestemme hva vi skulle gjøre. Så det var positivt.

En tidligere lærer valgte å visualisere arbeidsprosessen med et stearinlys. Dette likte flere av elevene veldig godt, da de fysisk kunne se når de jobbet godt, og hvor langt det var igjen før belønningen. På denne måten fikk elevene motivasjon til å jobbe med oppgavene de fikk, uavhengig av om det var oppgaver i boka eller mer praktiske oppgaver.

4.3 Elevpåvirkede faktorer

De elevpåvirkede faktorene er uromomenter som elevene selv påvirker eller skaper. Dette kan være den enkelte elev, eller medelevene i klassen, eller på skolen.

4.3.1 Medelevpåvirket uro

Når elevene fikk spørsmål om hva uro er, var det bråk, snakking og vandring i klasserommet når de skulle konsentrere seg, som var det vanligste svaret. Denne uroen kommer blant annet av kjedsomhet, at de ikke forstår faget eller temaet de holder på med, eller andre faktorer rundt individet.

Jeg prøver å bare ignorere, kanskje småprate blitte litt bare for at de skal roe ned litt, så egentlig ikke så mye mer

Når elevene selv merker uroen, står de ved et skille; skal de ignorere de som prater til deg, eller bråker på andre måter, eller skal de bli med på uroen selv? De fleste sier som sitatet ovenfor tilsier, at de prøver å la være bli med på uroen.

Det er flere faktorer som kan påvirke om enkelteleven klarer å unngå og bli med på uro, eller skape uro. En del av de gruppene jeg snakket med ga uttrykk for at det var større sjanse for at de unngikk å bli med på uroen dersom faget eller oppgavene de jobbet med var interessante eller at de mestret dem.

Hvis det er noe jeg forstår veldig godt, så får jeg til å konsentrere meg med en gang. Hvis det er noe jeg synes er litt vanskeligere, så får jeg ikke til det så bra.

Når det gjelder å få til å konsentrere seg har flere sagt, som nevnt tidligere, at musikk kan hjelpe elevene å stenge ut eventuell uro når de jobber med oppgaver, og bidra til at de faktisk får gjort det de skal gjøre i timene.

Det kan være noen ting jeg får med meg, mens noen ting får jeg ikke med meg fordi det er så mye styr i rundt meg, og da er det vanskeligere å lære.

Det er jo fordi at det er mye bråk, så noe får du ikke med deg, som du skal få med deg.

Flere medgir at uroen i klasserommet påvirker læringen deres. Den ene gruppen snakket også om frykten for at mye læring skulle gå tapt, siden de skulle starte på ungdomsskolen fra høsten av. Når det ble snakk om dette, ble det uenighet innad i gruppen om hvorvidt læreren var streng nok når han eller hun slår ned på uro. Noen mente læreren burde bli strengere, mens andre mente lærerne var strenge nok fra før. En gylden middelvei ble vel at læreren skulle være streng og slå ned på uro når den forekom, men ellers være glad.

Det var også en del elever som oppga at de av og til ble med på uroen. Noen gjør ferdig oppgaven de holder på med, mens andre bare blir med for å få med seg det som blir sagt.

Hvis det er noe interessant de forstyrrer meg med.

Jeg gjør ferdig oppgaven jeg holder på med, eller det jeg holder på med, så kan jeg se bak.

Jeg blir veldig ofte med på det, eller så sitter jeg å ikke gjør noen ting. Jeg vil få med meg det.

Det ble også snakket en del om hva som skjer hvis du blir forstyrret av bråket, men likevel prøver å gjøre det du skal. Flere sa da at de blir så forstyrret av uroen som foregår, at de likevel ikke får til å gjøre det de skal.

Og når du prøver å gjøre matteoppgaven, så hører du jo bråket i bakgrunnen, du får jo ikke til å konsentrere deg. Du konsentrer deg jo om hva de andre sier og sånt.

Elevene opplever i slike situasjoner at de likevel kunne blitt med på uroen, da de ikke får med seg det de skal, eller får gjort oppgavene de har fått uansett.

4.3.2 Bekymringer rundt sosiale forhold

I tillegg til at det ofte kan bli uro dersom elevene ikke forstår det de holder på med, eller det er kjedelig, var det også flere som snakket om at sosiale forhold kunne gjøre at de ble med på uroen som foregikk i klasserommet.

Da kan du sitte hele timen å tenke på det liksom. Jeg har gjort en oppgave, mens de andre har gjort sju liksom, fordi jeg tenker på hva de gjør som jeg ikke er med på. Har de begynt å utestenge meg eller sånn du skjønner greia?

Ja, det er jo veldig sånn, har du kranglet med noen, så sitter du og tenker på det hele timen. Ikke matteoppgavene liksom.

Mange forteller at de bruker mye tid på å tenke på eventuelle konflikter med venner eller andre ting som har med venner eller andre sosiale forhold å gjøre. Flere av disse oppgir at dette både er med på å ta konsentrasjonen bort fra timene og oppgavene, men også at dette kan være grunnen til prating og vandring i klasserommet.

Når de fikk spørsmål om hva de prioriterer dersom de blir satt i et dilemma mellom skolerelaterte oppgaver eller å prate med de i klassen, var det delte meninger. Noen fortalte at det kom an på om de forsto oppgaven. Hvis oppgaven virker overkommelig, er sjansen større for at de konsentrerer seg om den, fordi det er noe de mestrer. Dersom oppgaven er kjedelig eller for vanskelig, var det flere som sa at de hadde lettere for å delta på prat eller annen uro, og i noen tilfeller også starte uroen selv.

4.3.3 Forhold i/rundt individet/enkelteleven

Den siste kategorien handler om forhold i eller rundt individet som kan påvirke om eleven skaper eller blir med på uro. Noe av det første som ble trukket fram av flere var at det er individuelt hvor mye uro og bråk som er for mye. Noen reagerer så fort det blir litt prating og vandring, og får vanskeligheter med å konsentrere seg om det de skal, mens andre forteller at de har lært seg til at det bare er slik, og at de på en eller annen måte prøver å jobbe igjennom uroen.

Jeg tror at det er like mye uro, bare at vi aksepterer det

Det var flere samtaleevner som ble snakket om i intervjuene som kan plasseres her. Som nevnt ovenfor er det viktig at oppgavene elevene får er overkommelig, men samtidig ikke kjedelig. Noe som kan påvirke hvilket syn den enkelte elev har på dette er om de forstår oppgavene, men kanskje enda viktigere, at de forstår hvorfor de må lære om det. Det var flere som hadde tanker om hvor mye tid som ble brukt på ulike tema i ulike fag.

Også noen av temaene vi har, om for eksempel, romvesen, nei, ikke romvesen, men det mørket rommet langt oppi der (verdensrommet), det er jo ubrukkelig. Hva skal man bruke det til?

På samme måte trekker de frem fag de føler de har bruk for, videre i skolen, men også videre i livet.

Jeg liker best engelsk å jobbe i, for det kan man bruke hvis man skal til andre land senere og sånn.

Begge disse sitatene kan brukes til å understreke en viktig faktor i skolen, nemlig det å tilpasse undervisning og arbeidsmetoder til elevenes interesser. Elevene selv har flere synspunkter på hvordan lærerne kan ta hensyn til deres individuelle forskjeller.

At de må tenke på hvordan elevene har det. Kanskje ta noen ekstra samtaler for å høre om det er noe de, elevene, vil gjøre annerledes, eller om det er noe med læringsmiljøet eller litt sånn.

Kanskje spørre elevene om det er noe de har lyst til, om de har jobbet med oppgaver og sånt, om de har lyst til å gjøre ferdig leksene eller noe sånt, slik at de får mer motivasjon. Eller et spill eller noe, slik at de kan gjøre ekstra oppgaver. Det kan gjerne være mattespill, så lenge det er noe man kan gjøre sammen, med venner for eksempel.

Og så tenk på at du er en elev, og tenk på hvordan du har lyst til å lære, hvis du hadde vært en elev.

Som vi ser har elevene gode forslag til hvordan de kan inkluderes i undervisningen, og forslag til hvordan undervisningen kan gi dem mer læringsutbytte, og kanskje da også mindre uro. En

elev trekker frem bruken av spill i undervisningen som noe som kan gjøre undervisningen morsommere for noen. En annen elev legger vekt på at lærerens relasjon til elevene, samt at læreren er interessert i hvordan elevene har det, eller om de har noen innspill til det som foregår i skolen, er viktig.

Det var noen elever som trakk frem uro i kroppen eller i seg selv som en årsak til at de selv skapte uro eller ble med på uroen. Når de skulle forklare dette videre, trakk noen frem vanskeligheter med å konsentrere seg fordi de ikke klarte å sitte stille, mens noen snakket om at de brukte deler av timene til å tenke på andre ting, ofte sosiale relasjoner. Flere opplevde også at det ble stilt for store krav til hva de skulle ha gjort i løpet av en time, og dersom elevene allerede før de startet tenkte at de aldri kom til å bli ferdig, var dette med på å hindre de i og i det hele tatt starte på oppgavene. Dette fører da til at de skaper uro, enten av kjedsomhet eller at de spør medelever om hjelp, eller at de blir med på allerede påbegynt uro.

5.0 Diskusjon

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hva skaper uro i elevenes læringsmiljø, og hvordan kan vi forebygge uro? – fra et elevperspektiv, vil jeg nå diskutere mine funn med grunnlag i utvalgt teori og forskning.

5.1 Fra atferd til uro

I intervjuene hadde elevene mange tanker rundt uro. De fortalte at det var urolig i stort sett alle timene, og at dette i varierende grad påvirket konsentrasjonen og læringsutbyttet deres. Den utbredte uroen var ofte høy prating når det ikke skulle prates, hvisking mens undervisningen pågikk, vandring i klasserommet, eller at de på andre måter ikke satt i ro på plassen sin. Egen eller andres atferd som gjør at eleven ikke får et godt nok utbytte av undervisningen, er det Ogden (2015) kaller undervisnings- og læringshemmende atferd (Ogden, 2015, s. 14). Dette ble nevnt flere ganger i intervjuene. En stor del av elevene fortalte at de ofte ikke får med seg det læreren underviser om, og at de sliter med å gjøre oppgaver etterpå, fordi de ikke forstår hva de skal gjøre. Dette kan føre til at de ikke gjør oppgavene, eller at de skaper eller bidrar til uro. Dersom atferden til elevene gjør at det går utover elevens utvikling og læring, kalles dette norm- og regelbrytende atferd (Ogden, 2015, s. 14). Det var flere av elevene som fortalte at de følte de hang etter i undervisningen, eller ikke kunne enkelte tema godt nok, fordi de ikke fikk med seg undervisningen, eller ikke skjønnte måten det ble gjort på.

På hvilken måte uroen påvirker den enkelte elev, vil derfor avgjøre hvilke tiltak som kan bedre situasjonen. Ogden (2015) peker på at en undervisnings- og læringshemmende atferd ofte kan stamme fra skolemiljøet, mens en norm- og regelbrytende atferd handler mer om individuelle forskjeller mellom elevene (Ogden, 2015, s. 15). Elevene nevnte enkelte hendelser av aggressiv utagerende atferd, i form av kasting av pulter, eller dytting, men at dette ikke var typisk eller hverdagslige hendelser. Dersom elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, har de krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Dette understreker viktigheten av å ta disse utfordringene på alvor, og prøve å forebygge uro, slik at flest mulig får en god faglig utvikling av den ordinære undervisningen.

Elevene var ganske reflekterte og hadde tydelige meninger på hvilke faktorer som kunne spille inn på hva som skaper uro. Dette var, som resultatkapitlet viser, både elementer i omgivelsene, men også i seg selv. Deres evne til å se sin rolle i samspillet viser en

selvrefleksjon som jeg mener er med på å styrke elevenes oppfatning av realiteten, da de ikke bare peker på ting rundt seg selv, men også vurderer sin egen posisjon i situasjonen. Dette viser at de har forståelse for den dynamiske gruppeprosessen som foregår i klassen, og hvordan den påvirkes av individene, samspillet, miljøet, og endringer som skjer underveis, slik modellen til Hwang og Nilsson viser (Hwang & Nilsson, 2015, s. 53).

5.2 Viktigheten av relasjoner

Noe som ble nevnt ofte, og vektlagt mye, var relasjoner. Elevene fortalte at mengden uro, deres innsats og interesse i fag blant annet ble avgjort av deres relasjon til læreren de har i de ulike fagene. Dette støttes av forskere, som viser at lærerens holdninger til elevene, både faglig og sosialt, har mye å si for deres innsats, holdning og atferd i faget (Mead & Morris, 1934; Mead, Vaage & Thorbjørnsen, 1998, i Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231).

Selvoppfyllende profetier påvirkes av enten positive eller negative signaler fra de rundt deg, og vil på den måten også prege handlingene du foretar deg, og atferden du utviser. At elevene selv oppgir at de interesserer seg og konsentrerer seg mer i fag der de har en god relasjon til læreren, stemmer overens med Walkey, McClure, Meyer & Weirs (2013) forskning om at høye, men overkommelige forventninger fra personer de har en god relasjon til, har en positiv virkning på skoleresultatene. Dette kan ha sammenheng med at en lærer med gode relasjoner til elevene vet hvilke evner, ferdigheter og kunnskaper elevene har, og kan tilpasse oppgaver og forventninger til dette (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 232).

Det var viktig for elevene at lærerne så dem som mennesker, brydde seg om hvordan de har det, og vil hjelpe de med faget. Dette handler om behovet for å føle seg sett, hørt og møtt av forståelse og omsorg, noe alle mennesker har (Drugli, 2012, s. 22). Elevenes beskrivelse av en god lærer handlet i stor grad om at de ville føle seg sett og hørt som mennesker, og ikke som elever, der hele fokuset alltid skulle være på det faglige. Det vil alltid variere i hvilken grad man får til en god relasjon, men at det legges ned innsats på dette området er viktig for alle områdene i livet generelt, men også i skolen. Forskning viser at en god lærer-elev-relasjon også fremmer en god relasjon elevene mellom, og legger mer til rette for et godt klassemiljø, og herunder også læringsmiljø for elevene (Alamos & Willford, 2019). Dersom disse elementene er på plass, vil det ifølge elevene ha en positiv innvirkning på mengden uro, og læringsutbytte av undervisningen.

Noen av elevene nevnte at de har negative opplevelser med enkelte lærere, og at dette påvirker deres relasjon. Opplevelsene det ble henviset til var uberettiget tilsnakk, kommentarer høyt i klasserommet, eller manglende hjelp til oppgaver. Dette er faktorer som kan påvirke tilknytningsmønstret til elevene, både til den aktuelle læreren, men også i andre og nye relasjoner. Det vil derfor være en viktig del av lærerens relasjonsbygging å kunne gjenkjenne disse mønstrene, og tilpasse tilnærmingen etter dette (Drugli, 2012, s. 23). Når det gjelder uberettiget tilsnakk, mente elevene det gjaldt at det kunne skje fordi de hadde vært med å skape uro tidligere. Denne slags stigmatisering må man jobbe for å unngå, både elevene mellom, men også som lærer. Stigmatisering på denne måten vil ha en negativ effekt på elevens utvikling, både faglig og sosialt (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231).

Mennesket har et behov for tilknytning og et behov for utforskning, og dette skjer ofte i kombinasjon med hverandre. Trygghetssirkelen illustrerer dette på en fin måte. Modellen viser hvordan man har behov for en trygg base, med trygge omsorgspersoner, for å kunne utforske nye ting (Hoffman, Cooper, Powell & Marvin, i Brantzæg, Torsteinson & Øyestad, 2017, s. 30). Dette gjelder også elever og deres faglige utvikling. For å ha en positiv utvikling, både sosialt og faglig, er elevene nødt til å ha en trygghet å trekke seg tilbake til dersom de møter utfordringer de ikke klarer alene. Denne tryggheten kan være en lærer, en venn, foresatte, eller andre personer hver enkelt elev har tillit til. Dette understreker derfor betydningen og viktigheten av å legge til rette for at relasjonsbygging er en viktig del av hverdagen i skolen. Dersom elevene ikke opplever å ha denne tryggheten og støtten rundt seg på skolen, kan et mulig utfall være at de skaper uro, blir med på uro, og at dette påvirker læringsutbyttet og utviklingen negativt.

5.3 En del av noe større

Det sosiale livet og sosiale forhold var noe som ble vektlagt overraskende mye under intervjuene. Dette handler også om relasjoner og tilknytning, men også om å føle tilhørighet i en gruppe. Elevenes hovedfokus var ikke klassen som gruppe, eller relasjonen til en enkelt venn, men innpass i vennegjengen. Flere uttrykte at de ofte kunne sitte i timene å bekymre seg over problemer i det sosiale livet. Dette kunne være enten en krangel som hadde skjedd tidligere, eller at man plukket opp signaler fra vennene om at noe ikke var som det skulle. Dette førte ofte til at elevene ikke fulgte med i undervisningen, ikke gjorde oppgavene de ble tildelt, eller skapte uro i form av å kommunisere med vennene for å prøve å finne ut av

problemene. Alt dette er ting som tar fokuset bort fra læringsaktiviteten og undervisningen generelt.

At elevene prioriterer det sosiale livet, og det å føle tilhørighet til en vennegruppe, støttes opp av Baumeister og Leary (1995), som peker på dette behovet som et grunnleggende behov som må dekkes opp (Baumeister & Leary, 1995). Elevene fortalte om situasjoner der det hadde skjedd en krangel i friminuttet, og i stedet for å bruke litt tid på å ordne opp rett etterpå, utsatte heller læreren det til senere på dagen. Dette fortalte elevene var av liten nytte. Når man har kranglet med noen, er det vanskelig å tenke på noe annet før man har ordnet opp. Dersom læreren legger opp til at man skal fokusere på undervisning eller oppgaver, kan dette være nytteløst, da fokuset ikke er til stede. For de elevene som ikke er direkte innblandet i krangelen, vil en slik situasjon likevel kunne være forstyrrende. Elevene fortalte at de uansett innblanding eller ei, merket fort hvis det var noe som foregikk, og at de enten av nysgjerrighet eller lysten til å hjelpe, blander seg inn. Dette fører da til uro i form av prating, hvissing og vandring i klasserommet.

I skolen hender det av og til en elevs deltakelse i flere grupper, kan skape problemer. Som elev er man en del av klassen som gruppe, men også en vennegjeng. Dette er to forskjellige grupper, der den ene er en formell gruppe, mens den andre er en uformell gruppe (Hwang & Nilsson, 2015, s. 52). Alle grupper består av individer, samspill, miljø og endringer, og er en dynamisk prosess som stadig endrer seg. Dersom det er en konflikt i en liten vennegruppe, som er en del av klassen, vil dette påvirke klassen som gruppe, da det skjer endringer i individene og i samspillet (Hwang & Nilsson, 2015, s. 53). Elevene forteller at de er opptatt av å passe inn sosialt, og dette kan også forklare prioriteringene deres dersom de må «velge» mellom ulike grupper. Hvis det er en konflikt i vennegjengen, vil en elev som er opptatt av det sosiale prioritere å løse dette, fremfor å følge de satte forventningene, reglene og gjøre de bestemte oppgavene i den formelle gruppen (Hwang & Nilsson, 2015, s. 52).

5.4 Tilpassede og varierte arbeidsmetoder og undervisningsformer

Resultatet viser en klar sammenheng mellom undervisningsform og arbeidsmetoder som ikke treffer, og i hvor stor grad elevene lar seg påvirke av medelevers forsøk på prat eller uro, eller at enkelteleven skaper uro selv. De forteller at dersom de synes temaet de jobber med, eller undervisning og arbeidsmetode er kjedelig, får de ikke til å konsentrere seg, og det blir lettere uro i klassen. Svarene på hvorfor varierer mellom at det er på grunn av at det er kjedelig, til at

de ikke skjønner hvorfor de skal lære om dette. Flere forteller at oppgaver i boka er den mest brukte arbeidsmetoden i stort sett alle fag, og at motivasjonen for dette stort sett er lav.

Motivasjon er drivkraften bak enhver aktivitet som skal gjøres, og mengden motivasjon vil påvirke resultatet av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Alle mennesker vil ha forskjellig motivasjon i forskjellige situasjoner, alt etter hvilke mål og interesser de har, samt innsats og evnen til å konsentrere seg om det de holder på med. Det kommer tydelig fram at bokundervisning ikke er en arbeidsmetode som holder motivasjonen gående. Dette kan også forklare hvorfor motivasjonen er dalende i situasjoner elevene ikke forstår eller ikke blir forklart hvordan det de lærer i ulike fag kan bli aktuelt for dem i framtiden. Når elevene blir spurt om hvordan de ønsker å jobbe, svarer de fleste samarbeidsoppgaver eller prosjekter. De synes dette er sosiale og gode måter å arbeide på, og mener selv det er da de lærer best. Dette kan forklares med samarbeidsoppgaver i seg selv kan skape motivasjon, for eksempel på grunn av det sosiale, og at dette er nok for å få til å konsentrere seg om oppgaven, og unngå uro.

I svarene fra elevene kommer det fram at de enkelte har behov for å vite hvorfor de lærer om enkelte tema på skolen, og hvordan dette kommer til nytte for dem senere i livet. Dette tyder på at flere har behov for en autonom ytre motivasjon, ved at de gjør oppgavene de får tildelt, og følger med i undervisningen fordi de vet at de får bruk for det de lærer senere (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dette kan være et godt alternativ i de tilfellene man ikke får til å skape en indre motivasjon hos elevene. Hvilken type motivasjon elevene har vil variere fra fag til fag, og tema til tema. Elevene selv mener at deres motivasjon avhenger av at læreren kan variere hvilke arbeidsmetoder de bruker, litt ut fra hva elevene ønsker. Det er tydelig at kontrollert ytre motivasjon, ved at elevene føler press på å gjøre et visst antall oppgaver i arbeidsboka før timen er over, ikke har et positivt utslag på mengden uro i klasserommet. En type kontrollert ytre motivasjon som av og til funker, er ifølge elevene belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Dersom de får gå ut til friminutt litt tidligere, eller får ha en morsom aktivitet på slutten av timen, kan dette være motivasjon for å få gjort de oppgavene de får utdelt.

Hvis elevene får være med å bestemme hvordan man skal jobbe med ulike tema, kan det skape en slags eierfølelse til tema og arbeidsmetode. Dette kan pirre interesse og motivasjon, enten gjennom det sosiale aspektet ved bruk av samarbeidsoppgaver, eller gjennom det faglige, som blir mer interessant når man jobber på en annen måte (Skaalvik & Skaalvik,

2012, s. 14). Hvis elevene ser at læreren er åpen for tilbakemeldinger på undervisningen, vil også terskelen for å si ifra være lavere. Dette kan være positivt for elevmedvirkningen, men også relasjonene mellom lærere og elev, og læringsmiljøet generelt (Drugli, 2012, s. 22). Elevene sier at det ikke går an å ha samarbeidsoppgaver hele tiden, og da trekker flere fram bruken av musikk når de jobber individuelt, som et godt hjelpemiddel. Dette kan både hjelpe elever å stenge eventuelt bråk ute, men også virke forebyggende mot oppstart av uro, ifølge elevene.

Hvis man lykkes med å gjøre tema interessante, og finner en arbeidsmetode som fremmer læringsglede, vil dette øke sjansen for at elevene opplever en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Dette innebærer at arbeidet i seg selv gir elevene glede, og at de ikke trenger ytre motivasjon, for eksempel i form av en belønning, for å fullføre oppgaven. Dersom læreren får til å gi elevene oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger og ferdigheter, men som samtidig utfordrer dem, vil elevene ha mulighet til å gå inn i det psykologen Mihaly Csikszentmihalyi kaller flytsonen (Csikzentmihaly, 1990). Det vil være vanskelig å oppnå at alle elevene skal få til dette i en og samme læringsaktivitet, men det vil være fordelaktig å variere arbeidsmetodene jevnlig, etter elevenes tilbakemeldinger, slik at de i hvert fall av og til får kjenne på denne følelsen.

5.5 Dagsformen varierer

Flere av elevene medgir at deres deltakelse i eller påbegynnelse av uro, eller om de klarer å konsentrere seg om undervisningen, kommer an på dagsformen. Hvordan vi føler oss, emosjonene våre, påvirker både det kognitive og det kroppslige (Kvello, 2013, s. 24). Dersom man har opplevd noe som trigger emosjonene, vil dette kunne påvirke evnen til å konsentrere seg, eller at man, for eksempel ikke får til å sitte i ro i timene. Den atferden som kommer til syne er nemlig en kombinasjon mellom emosjonsregulering og temperament (Kvello, 2013, s. 24). Vi har alle ulike temperament, og dette kommer til uttrykk på ulike måter hos alle. Noen kan ha store sinneutbrudd, mens andre kan vise følelsene sine på en roligere måte. Det er viktig at man som lærer er oppmerksom på forskjellene her, men ikke peker det ut for eleven, eller på noen måte får elevene til å tro at deres reaksjon er unormal (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 45). Som lærer skal du trygge elevene i emosjonene deres, uansett på hvilken måte de kommer til syne. En viktig oppgave som lærer, dersom du har en elev med for eksempel sinneutbrudd, er å hjelpe eleven å mestre dette på en god måte. Om eleven får hjelp til å utvikle et sunnere avspenningsmønster, er sjansen større for å unngå slike utbrudd (Fiskum &

Jacobsen, 2021, s. 27). Et slikt utbrudd kan være et tegn på at eleven har vært overregulert for lenge, og trenger en pause. Da vil ulike avspenningsteknikker komme til nytte. Hvis man er oppmerksom på hva enkelteleven trenger for å ha det bra, og for eksempel unngå et slikt utbrudd, vil dette også kunne ha en positiv virkning på læringsmiljøet, ved at man unngår å bli forstyrret av slike hendelser.

Emosjonsregulering er en dynamisk prosess, og påvirkes derfor av de opplevelsene og erfaringene man får etter hvert (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 93). Når lærere legger opp til bokundervisning, ønsker de at elevene skal følge med på tavla først, før de skal gjøre oppgaver i boka, individuelt. Et slikt opplegg har klare rammer, der stillesitting og stillhet er ønsket. Dette krever regulering av atferd, slik at den passer til gjeldene normer. Å overregulere atferden slik vil fungere for en liten stund, men de vil etter hvert ha behov for en periode med underregulering (Kvello, 2013, s. 34). Det vil derfor kunne oppstå problemer hvis mange timer, hver dag, flere uker, består av slikt arbeid. Dette understreker viktigheten av varierte arbeidsmetoder og pauser med andre aktiviteter imellom timene. Fiskum & Jacobsen (2021) peker også på at arbeidet med å hjelpe elevene å utvikle sunne avspenningsmetoder er viktig, slik at man etter hvert, bedre kan kontrollere atferdsreguleringen (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 27).

Flere av elevene forteller at i situasjoner der det er bråk i klasserommet, og elevene kjenner at de likevel ikke får konsentrert seg om det de skal, benytter flere anledningen til å prate med andre i klassen. Dette kan tyde på at disse elevene ikke er normalregulert, og har behov for hjelp til å regulere atferden sin med samregulering (Kvello, 2015, s. 73). Å lære seg å regulere egne emosjoner og egen atferd er en prosess som har ulike faser. I starten krever det hjelp fra en person utenfra, for eksempel en lærer. I slike situasjoner vil gode relasjoner også ha en positiv effekt. Føler eleven en god relasjon til læreren, kan de fortelle hva som gjør at de ikke får konsentrert seg, enten det er dagsform eller arbeidsmetode, så kan de sammen finne tiltak som kan hjelpe eleven (Kvello, 2015, s. 73). Det vil være fornuftig bruk av tid å samregulere atferden til elevene, da dette kan ha en positiv effekt på elevenes beslutningsevne i situasjoner hvor de tidligere tok valget om å starte eller bidra til uro (Kokkoris, Baumeister & Kühnen, 2019). Målet etter hvert er at elevene skal mestre selvregulering, og selv kunne tilpasse atferden til de ulike situasjonene. For at dette skal fungere, må elevene ha kjennskap til egne emosjoner, temperament, og hvilke avspenningsteknikker de har nytte av i de situasjonene det er behov for det. Da er det viktig at læreren er åpen for å tilpasse på denne måten, slik at elevene kan ta disse pausene når de føler det er behov for det.

6.0 Metodevurderinger

I mitt arbeid med forskningsprosjektet har jeg gjort med noen tanker og reflektert rundt valgene jeg har tatt, og om jeg kunne gjort noe annerledes. Studien har naturligvis blitt påvirket av at jeg ikke er en erfaren forsker, og at veien har blitt til litt mens jeg har gått. Jeg gjorde blant annet den feilen at jeg baserte meg på kun ett utvalg, som likevel ikke kunne delta på grunn av merarbeid knyttet til koronasituasjonen. Jeg fikk lov til å komme til en annen skole, der elevene var villige til å delta, men sett i ettertid forsinket dette studien en del.

Studiens utvalg er stort nok for denne oppgaven, med sju grupper og til sammen 22 elever. Dette er for lite for å kunne si noe om studiens generaliserbarhet, og om disse kan gjøres gjeldende for elevgrupper i skolen, annet enn den som er forsket på. En naturlig videreføring av forskningen kunne vært å gjennomføre forskningen på flere skoler og med flere grupper, for så å sammenlikne resultatene. Jeg vil likevel si at studiens reliabilitet og validitet er ivaretatt. Jeg har vært transparent i alt av forskningsarbeidet, og vært veldig bevisst min egen rolle som forsker, og hatt fokus på at det er elevenes perspektiv som skal komme fram i denne studien. I og med at jeg intervjuet 7.klassinger, var jeg nøye med at intervjuene skulle foregå i trygge omgivelser på skolen deres, og at jeg unngikk vanskelige ord, slik at de visste hva de svarte på. Videre var et viktig at intervjuguiden var klar nok til at svarene gir innblikk i problemstillingen, men samtidig åpen nok til at den ikke la føringer for hvilke svar som kom.

Noe jeg mener styrker resultatene er måten de er innhentet på. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode fikk jeg mulighet til å få elevenes refleksjoner rundt spørsmålene, situasjoner de har opplevd, og stille oppfølgingsspørsmål der dette var naturlig. Dette ville jeg ikke fått mulighet til dersom jeg hadde valgt en kvantitativ metode. Da ville resultatene vært tall og ikke personlige fortellinger fra elevenes opplevelser i skolen. Videre styrkes oppgaven av at jeg selv har intervjuet, transkribert og kodet resultatene selv. Dette er med på å hindre at verdifull informasjon forsvinner mellom disse leddene. Jeg som intervjuer har også førstehåndskunnskap med hvordan ting ble sagt, i hvilken setting, og i hvilket stemmeleie. Denne informasjonen kunne jeg gått glipp av, dersom jeg ikke hadde foretatt alle delene av forskningen selv.

7.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

I denne studien har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: «Hva skaper uro i elevenes læringsmiljø, og hvordan kan vi forebygge uro?» – fra et elevperspektiv. For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju med sju grupper, med til sammen 22 elever. Deres bidrag har gjort det mulig for meg å se problemstillingen ut fra deres perspektiv, for å finne ut av hva årsaken til uro er, og hvordan dette kan forebygges.

Ved bruk av relevant forskning og teori har jeg vist at det finnes sammenheng mellom mengden uro, og elevenes relasjon til lærerne i de ulike fagene. Videre ser jeg også en sammenheng mellom undervisning og arbeidsmetoder, elevenes motivasjon, evne til å konsentrere seg, samt unngå oppstart av, eller deltakelse i, uro. Andre faktorer som viser seg å være fremtredende er det sosiale aspektet og elevens dagsform.

Uro har så mange flere lag enn bare bråk og vandring i klasserommet. Det er et komplekst begrep som omhandler menneskelige relasjoner, motivasjon og emosjonsregulering. Alt dette er dynamiske prosesser som hele tiden påvirkes av menneskene og omstendighetene rundt oss. Overland (2007) legger i sin perspektivmodell vekt på at utfordrende og utagerende atferd ikke kan forklares ut fra et enkelt perspektiv, men at man må se alt i en helhet (Overland, 2007, s. 24). Både perspektivmodellen, og arbeidet med denne oppgaven viser hvor sammensatt problem uro egentlig er. Det handler ikke bare om å lære elevene å sitte i ro når de skal sitte i ro. Løsningen er mye vanskeligere enn som så. Fordi uro kan skyldes en hel del faktorer, vil det derfor variere hva man må jobbe med for å få mindre uro. Utfordringene kan ligge innenfor hvilket som helst perspektiv i Overlands modell, mens løsningen ligger i et annet (Overland, 2007, s. 24-29). Det kommer tydelig fram at løsningen på uro ikke er en enkel løsning, men avhenger av endringer på flere områder. Elevenes forslag til løsninger dreier seg i stor grad om lærerens evne til å gjøre undervisningen mer relevant, tilpasse til deres interesser, og gjøre noe annet enn oppgaver i boka. Elevene responderer ifølge seg selv, bra på prosjekt- og samarbeidsoppgaver, og ønsker mer av dette. Videre ønsker elevene at læreren skal bry seg om hvordan de har det, ut over deres faglige prestasjon, og legge mer til rette for at de skal ha det bra på skolen.

For videre forskning hadde det vært interessant og intervjuet lærere, for å se om det finnes likheter i deres oppfatning av problemstillingen, og om de hadde hatt andre innspill på forebyggende tiltak.

Denne masteroppgaven viser hvor sammensatt uro er, og håpet er at funnene i denne oppgaven viser at det ikke kun handler om elever som ikke vil lære, men utallige faktorer rundt eleven som ikke er tilpasset for en optimal lærings situasjon. Jeg vet at dette vil påvirke hvordan jeg kommer til å møte uro i læreryrket fremover, og jeg håper det også tydeliggjør for andre hva man kan jobbe med for å forebygge uro i læringsmiljøet. Å jobbe forebyggende med uroproblematikk er en omfattende jobb som krever kunnskap om uro, forebyggende tiltak, og ikke minst tid til å jobbe med det. Dersom dette fortsetter, eller blir verre, tror jeg andelen elever som har behov for spesialundervisning vil øke. Elevene sier selv at det går ut over læringen deres, og dette vil igjen påvirke deres faglige utvikling. Det er derfor viktig å ta tak i problemene så raskt som mulig, for å sørge for at flest mulig får godt utbytte av den ordinære undervisningen i skolen. Denne oppgaven peker på en del faktorer som kan påvirke uro, og at elevene forteller at det går utover deres konsentrasjon og læring, burde være et klart signal til myndighetene, skolene, rektorene og lærerne om at endringer må skje.

Litteraturliste

Alamos, P. & Williford, A. P. (2019). Exploring dyadic teacher-child interactions, emotional security, and task engagement in reschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 2019 (29), 339-355. <https://doi.org/10.1111/sode.12403>

Andersen, E., Henningsen, R. & Kval, K-E. (2007). *Individ og fellesskap: sosiologi og sosialantropologi*. Oslo: Cappelen.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 1995 (Vol. 117, No. 3), 497-529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Berger, A-H. (2000). *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra- relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Hentet fra: https://mktgsensei.com/AMAE/Consumer%20Behavior/flow_the_psychology_of_optimal_experience.pdf (11.11.21)

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/> (29.01.21)

- Duesund, L., Stray, J. H. & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014(03). Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/uro_i_skolen (05.11.21)
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. H. (2021). *Forstå elevene. Hvordan kan emosjoner, temperament, og spenninger påvirke elevens trivsel og læring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskum, T.A. & Rosenlund, M. (2021). Læreren arbeid med å forebygge utvikling av negative elevroller. I Lekang, T. & Moen, T. (2021), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats. I ordinær undervisning og i spesialundervisning*. (1.utgave, s. 223-241). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsenett. (2011). *Definisjon av sosial emosjonell utvikling*. Hentet fra: <http://helsenet.info/5/2010/01/definisjon-av-sosial-emosjonell-utvikling.html> (29.01.21).
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi. En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., og Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kokkoris, M. D., Baumeister, R. F., & Kühnen, U. (2019). Freeing or freezing decisions? Belief in free will and indecisiveness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2019 (154), 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.08.002>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del av læreplanen- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/> (11.11.21)

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf> (29.01.21)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvælo, Ø. (2013). Sosioemosjonell utvikling. I Karlsdottir, R., & Lysø, I. H. (Red.), *Læring-utvikling- læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 23-52). Trondheim: Akademika Forlag

Kvælo, Ø. (2015). *Barn i risiko- skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Mikami, A. Y., Owens, J.S., Hudec, K. L., Kassab, H. & Evans, S. W. (2019). Classroom Strategies Designed to Reduce Child Problem Behavior and Increase Peer Inclusiveness: Does Teacher Use Predict Students' Sociometric Ratings? *School Mental Health*, 2020 (12.), 250-264. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09352-y>

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Norsk senter for forskningsdata (u.d). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/> (14.11.21)

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (29.01.21).

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, M. (2018). *Uro i klasserommet kan gi lærere avmaktfølelse*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-skoleledelse/uro-i-klassen-kan-gi-laerere-avmaktsfoelse/169960> (11.11.21)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016) *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/> (29.01.21).

Vartun, M. & Rødal, A. (2018). *60 % av elevene blir forstyrret av uro i klasserommet*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/60--av-elevene-blir-forstyrret-av-uro-i-klasserommet/> (20.07.21)

Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L.H. & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 2013 (38), 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.004>

Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf> (20.07.21).

Vedlegg

Vedlegg 1: Mail til rektor

Hei!

Jeg ønsker å forhøre meg om muligheten til å gjennomføre forskningsarbeid i forbindelse med min master i 7. klasse hos dere. Masteren min har den foreløpige problemstillingen: *Hva gjør uro i klasserommet med elevenes læringsmiljø, og hvordan kan vi forebygge uro i klasserommet?* - fra et elevperspektiv.

Jeg ønsker å snakke med elever for å høre hvordan de opplever læringsmiljøet i klassen, hvordan uro påvirker trivsel og læringsutbyttet, og ikke minst hva som er med på å gjøre læringsmiljøet i klassen bra.

Jeg har sett for meg å gjennomføre intervjuer med elever på 7. trinn, da jeg mener det må være en viss alder på elevene for at de skal kunne reflektere rundt spørsmålene jeg vil ha svar på. Jeg kommer nok ikke til å intervju alle, men jeg ønsker å snakke med de i grupper på 2-4, avhengig av hvor mange som samtykker til å være med. Spørsmålene er utformet på en måte som gjør at elevene skal kunne svare på spørsmålene uten å selv føle seg stilt i et dårlig lys, eller at de peker på medelever som «skylden» for eventuell uro i klassen. Det er veldig viktig for meg at dette gjennomføres på en god måte, slik at elevene ikke sitter igjen med noen dårlig følelse etterpå. For å få lov til å bruke taleopptak i forskningen, må også spørsmålene godkjennes av NSD, og de sjekker også om spørsmålene bryter med noen av deres retningslinjer angående dette. Det er forespeilet at intervjuene vil ta ca. 30 minutter per gruppe, så dersom jeg intervjuer 3-4 grupper vil det bety at det tar rundt 2 timer totalt.

Dersom jeg får lov til å gjennomføre forskningen på 7. trinn, er det slik at deres foresatte må signere et samtykkeskjema for at elevene skal kunne intervjues. Dette kommer til å informere om blant annet taushetsplikt, anonymitet og mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Det er også viktig at elevene selv vil være med å bidra. Når det blir klart hvem som får samtykke til å være med, og hvem som vil være med selv, hadde det vært supert om kontaktlærerne eller andre lærere som kjenner elevene, kunne satt de i samtalegrupper, slik at alle føler seg trygge på dem de skal intervjues sammen med.

Når det gjelder tidsperspektivet for intervjuene, så håper jeg på å kunne gjennomføre alle på én dag, men kan fordele over flere dersom det passer bedre for klassen. Jeg ønsker likevel, dersom det er gjennomførbart, å ha fullført intervjuene før påske.

Hvis du har noen spørsmål så ikke nøl med å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Siri Bekkeli

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet ”Elevenes oppfatninger om læringsmiljøet i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevene oppfatter uro og forstyrrelser i klasserommet, hvordan det påvirker deres læringsmiljø, og hvordan de tenker vi kan skape et best mulig læringsmiljø i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Hensikten med studien er å undersøke hva elevene oppfatter som uro og forstyrrelser i klasserommet, og hva de mener kan gjøres for å forebygge dette. I prosjektet er det ønskelig å få fram elevenes egne synspunkter på temaet. Dette er et forskningsprosjekt knyttet til masterstudiet i Tilpasset opplæring ved Nord universitet i Levanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for lærerutdanning ved Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektet gjennomføres av Siri Bekkeli, som er masterstudent i Tilpasset opplæring.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi ditt barn går i en klasse som er forespurt om å delta. Alle elevene i gruppa får den samme henvendelsen.

Dersom du har spørsmål om prosjektet, kan du henvende deg til:

Siri Bekkeli: siri.bekkeli@student.nord.no tlf 40456112 eller

Veileder Tove Anita Fiskum: tove.a.fiskum@nord.no tlf 74022635

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker i at ditt barn deltar i prosjektet, vil det innebære at ditt barn deltar i et intervju sammen med 1-4 andre barn. Gruppene blir satt sammen av lærer, for å sikre at en som kjenner elevene godt lager grupper som fungerer godt sammen. Intervjuene blir

gjennomført av masterstudent Siri Bekkeli. Alle får anledning til å møte Siri i forkant av intervjuet. Det blir gjort lydopptak av intervjuet. Intervjuene vil skje på et grupperom, slik at intervjuet foregår i rolige omstendigheter. Lydopptaket er kun tilgjengelig for Siri, og det vil bli slettet senest 18.mai 2021 når masteroppgaven skal være levert. Lydopptak og annen informasjon om din elev vil bli oppbevart utilgjengelig for andre. Når intervjuene brukes i prosjektet, vil all informasjon være anonymisert, slik at ingen elever skal kunne gjenkjennes.

Selv om du samtykker i at ditt barn deltar, kan eleven selv velge å ikke bli med på gruppeintervju.

Dersom du som foresatt ønsker å se hvilke spørsmål som vil bli stilt i intervjuet, kan du be om å få se disse på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent Siri Bekkeli ved Nord universitet vil ha tilgang til informasjonen.
- Lydopptak blir foretatt via en diktafonapp som leveres av Universitetet i Oslo. Denne krever personlig pålogging for å få tilgang til lydfilen. Navneliste oppbevares separat i en låst enhet.

Ingen elever skal kunne gjenkjennes i det som skrives i dette prosjektet.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2021. På dette tidspunktet vil lydfilen bli slettet og navneliste blir makulerte.

Dine og ditt barns rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på deg som foresatt sitt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet 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:

- Nord universitet ved Siri Bekkeli, siri.bekkeli@student.nord.no tlf 40456112 eller Tove Anita Fiskum, tove.a.fiskum@nord.no tlf 74022635
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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 telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siri Bekkeli
(student)

Tove Anita Fiskum
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Elevenes oppfatninger om læringsmiljøet i klasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn, som heter: _____

- Kan delta i gruppeintervju i prosjektet «Elevenes oppfatninger om læringsmiljøet i klasserommet »

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 18. mai 2021

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elevenes oppfatninger om læringsmiljøet i klasserommet”?

Kjære elev,

Jeg lurer på om du vil delta i min undersøkelse om hvordan elever oppfatter uro og forstyrrelser i klasserommet, hvordan det påvirker elevenes læringsmiljø. Med læringsmiljø mener jeg hvordan dere har det på skolen, og hvor godt det er å lære i timene. Også lurer jeg på hvordan dere elever tenker at vi voksne kan skape et best mulig læringsmiljø i skolen.

Du får nå litt informasjon om hva det vil si å delta i intervjuet.

Hva vil det si å delta i prosjektet?

For at du skal kunne være med i dette prosjektet, må dine foresatte samtykke til dette. Du får med et eget skjema hjem, som de må lese igjennom og fylle ut, dersom de samtykker til at du deltar.

Selve intervjuet vil gjennomføres med 1-3 av dine medelever, og masterstudent Siri. Det er kontaktlæreren din som setter opp hvem du skal intervjues sammen med. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter. Spørsmålene handler om uro i klasserommet og læringsmiljø. Du kommer blant annet til å få spørsmål om hva du mener skaper uro i klasserommet, hvordan du vil ha det i klasserommet, og om det er noe som skaper uro eller gir mindre uro. Hva mener du skal til for å få mindre uro i klassemiljøet, og et bedre læringsmiljø?

For at jeg skal kunne bruke det som blir sagt i intervjuene i oppgaven min, må jeg bruke lydopptak. Dette er det kun jeg som har tilgang til, og ingen andre kommer til å høre hva du har sagt. Når jeg skriver oppgaven, og bruker ting som blir sagt i intervjuene, vil alt skrives slik at ingen skjønner hvem som jeg har intervjuet og hvem av dere som har sagt ting.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du har vært med på intervju, men ombestemmer deg, og ikke vil at opplysningene du kommer med skal brukes, kan du trekke deg. Da vil navn og taleopptak av deg slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg senere, dersom du velger å trekke deg.

Jeg håper du ønsker å være med på et slikt intervju, og gleder meg til å høre hva du mener!

Med vennlig hilsen

Siri Bekkeli

Masterstudent ved Nord universitet.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide.

Tema: Læringsmiljø/ lærings situasjon i klasserommet.

Problemstilling:

Hva gjør uro i klasserommet med elevenes læringsmiljø, og hvordan kan vi forebygge uro i klasserommet? – fra et elevperspektiv.

Fase 1: Rammesetting	<ul style="list-style-type: none">- Tema for samtalen (begrepene uro/utagerende/ utfordrende atferd og læringsmiljø)- Fortelle om anonymitet, taushetsplikt og at de har mulighet til å trekke seg om de vil det- Hvis elevene snakker om spesifikke hendelser, ikke nevne navn.
Fase 2: Overgangsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan trives du i klassen?- Tror du alle trives i klassen?- Hvordan er det i klassen når du jobber godt?- Hvordan er det i klassen når du ikke jobber godt?
Fase 3: Fokusområde/ nøkkelspørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Hva mener du er et godt læringsmiljø?- I hvilke situasjoner vil du si at det er et godt læringsmiljø i klassen? Kan du gi eksempler?- I hvilke situasjoner vil du si at det er et dårlig læringsmiljø i klassen? Kan du gi eksempler- Når er det mindre uro i klassen? Hva tror du det er som gjør at det er mindre uro da?

	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle om når du blir forstyrret, og hva du blir forstyrret av? - Hva tror du er grunnen til at det blir uro i klassen? Kom med eksempler - Hvordan påvirker det deg når det er uro i klassen? - Har det noe å si hvilke fag dere har, for hvor mye uro det er? - Har det noe å si hvilken lærer dere har? - Er det noe eller noen som gjør at læringsmiljøet i klassen er bra?
Fase 4: Tilbakeblikk	<ul style="list-style-type: none"> - Kommer du på noe annet vi bør snakke om når det gjelder uro i klasserommet og elevenes mulighet til å lære?

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevenes oppfatninger om læringsmiljøet i klasserommet

Referansenummer

310173

Registrert

17.02.2021 av Siri Bekkeli - siri.bekkeli@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Anita Fiskum, tove.a.fiskum@nord.no, tlf: 74022635

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siri Bekkeli, siri.bekkeli@student.nord.no, tlf: 40456112

Prosjektperiode

12.08.2020 - 18.05.2021

Status

25.05.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

08.04.2021 - 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 den 08.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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/fylle-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 18.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 viderebehandles 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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