

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002

Navn: Emma Regine Iversen

---

## Uro i klasserommet

En kvalitativ studie av 7.klassingers opplevelse av uro i klasserommet, og hvordan de beskriver opprettholdende og forebyggende faktorer.

*A qualitative study of 7th graders' experience of incivility in the classroom and how they describe factors that maintain and prevent it.*

---

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 68

# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem interessante, spennende og lærerike år ved Nord Universitet i Levanger. Etter arbeidet med oppgaven sitter jeg igjen med verdifull kunnskap som vil komme godt til nytte ved senere anledninger.

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven nå er ferdig. Først vil jeg rette en stor takk til elevene som tok seg tid til å dele sine opplevelser og refleksjoner med meg. Studien hadde ikke vært mulig uten deres bidrag. Skolene og lærerne fortjener også en takk for deres interesse for prosjektet mitt.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere, Tove Anita Fiskum og Martin Stokke. Dere er fantastiske mennesker og svært dyktige faglig. Takk for tålmodig hjelp, heiarop og konstruktive tilbakemeldinger. På grunn av dere har oppgaven følt overkommelig. Det er tydelig at dere har ønsket det beste for meg, da dere virkelig har lagt mye arbeid bak veiledningstimene. Resultatet hadde ikke blitt like bra uten deres råd og veiledning.

Videre vil jeg også takke familie og venner som har vist interesse, og gjennom arbeidet kommet med støttende og oppmuntrende ord. Jeg setter uendelig stor pris på dere. Takk til mine medstudenter for gode samtaler og støtte gjennom studieårene. En spesiell takk til Kine for uerstattelig motivasjon og godt vennskap. Takk for ei koselig barseltid med masse lek og mastersnakk. Du har vært en enorm støttespiller det siste året. Endelig er vi i mål!

Til sist ønsker jeg å rette en stor takk til samboer og forlovede som har vært tålmodig, interessert og motiverende. Takk for at du er den du er! Du er livets bauta. Den aller største takken rettes til vår lille Milan, som kom til verden 22. september 2022. Du har vært den absolutt største motivasjonen, og grunnen til at jeg nå er i mål med oppgaven. Nå ser jeg fram til en sommer fylt med lek, kos og moro. Jeg elsker dere!

Levanger, mai 2023

*Emma Regine Iversen*

# Sammendrag

Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan elever i 7.trinn opplever uro i klasserommet og hvordan de beskriver opprettholdende og forebyggende faktorer. Studiens hensikt kommer til syne nettopp gjennom elevenes erfaringer knyttet til hvilke opplevelser de har av uro i klasserommet. Gjennom oppgaven ønsker jeg å få en bredere forståelse og kunnskap om studiens tema for å bli tryggere og bedre i min profesjonsutøvelse. I tillegg håper jeg andre lærere kan dra nytte av oppgaven og oppleve at den er relevant for deres yrkesutøvelse. På bakgrunn av dette har jeg jobbet med følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hvordan beskriver de opprettholdende og forebyggende faktorer?».*

For å besvare oppgavens problemstilling er det benyttet en kvalitativ metode da det er mest hensiktsmessig for å få innsikt i informantenes innerste tanker og opplevelser av et fenomen. Jeg valgte å foreta strukturerte, skriftlige intervju som var anonyme. Det er til sammen 39 elever fra to ulike skoler som har deltatt i prosjektet. Jeg benyttet meg av nettskjema som innsamlingsverktøy for å hente inn data om elevenes opplevelse av fenomenet uro. Videre skulle datamaterialet analyseres, og analysen er inspirert av en konstant komparativ metode.

Resultatene viser at uro er et mangfoldig begrep da det er ulike tolkninger og aspekter ved det. Studien viser blant annet at elevene ser på uro som noe negativt og at de ønsker lærere som er bestemte og setter grenser. Den utbredte uroen elevene opplever er snakking når man ikke skal snakke, fliring, hvisking mens de hadde undervisning og vandring rundt i klasserommet. Etter arbeidet med den konstant komparative analysen av det empiriske materialet satt jeg igjen med disse hovedkategoriene: **Opposering/provosering, tøys og latter, auditiv uro, visuell uro og psykologisk uro.**

Det kan virke som det er stigmatiserende å bli sett på som den som forstyrrer. Samtlige elever har referert til «noen», men ingen har identifisert seg som den som skaper uro. For praksis vil denne oppgaven blant annet vise at hvordan en tar tak i uro har betydning (for eksempel ved å ikke irettesette foran resten av klassen) og at en kan forebygge uro ved å gi pauser.

# Abstract

The purpose of this thesis was to find out how students in the 7<sup>th</sup>-grade experience incivility in the classroom and to promote their suggestions for maintaining and preventive factors. The purpose of the study is reflected precisely through the students' experiences related to their perceptions of incivility in the classroom. Through the assignment, I want to achieve a broader understanding and knowledge of the study's topic to become more secure and better in my exercise of profession. In addition, I hope other teachers can benefit from this assignment and find it relevant to their professional task. Based on this, I worked on following research question:

*“How do students experience incivility in the classroom, and how do they describe maintaining and preventive factors?”*

To answer this issue, a qualitative method was used as it is the most suitable for achieving insight into the informants' deep thoughts and experiences of a phenomenon. I chose structured, written interviews that were anonymized. There's a total of 39 students from two different schools that participated in the project. I took advantage of online survey as a data collection to gather information about the students' experience of classroom disruptions. Furthermore, the data material was analyzed, inspired by a constant comparative method.

The results show that incivility is a multifaceted concept, as there are different interpretations and aspects of it. The study shows, among other things, that students view incivility as something negative and that they want teachers to be decisive and set boundaries. The widespread disturbance the student experience is talking when they should not, laughing, whispering during lessons, and walking around in the classroom. After working with the constant comparative analysis of the empirical material, I was left with these main topics: **Opposition/provocation, joking and laughing, auditory disturbance, visual disturbance, and psychological disturbance.**

It may seem stigmatizing to be seen as the one who disturbs. All students have referred to “someone”, but no one has identified themselves as the one who creates the disturbance. For training, this task will, among other things, demonstrate that it matters how one addresses incivility (for example by not reprimanding in front of the rest of the class) and that the teacher can prevent incivility by giving breaks.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 AKTUALISERING .....	1
1.2 FORMÅL.....	3
1.3 PROBLEMSTILLING.....	3
1.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	4
1.4.1 Uro.....	4
1.4.2 Konsentrasjon.....	4
1.4.3 Læringsmiljø.....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	4
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD .....	5
2.1.1 Årsaker til uro.....	5
2.1.2 Atferdsproblemer .....	7
2.1.3 Utagerende atferd.....	7
2.2 LÆRERROLLEN .....	8
2.2.1 Klasseledelse.....	8
2.2.2 Relasjon mellom elev og lærer.....	9
2.2.3 Autoritativ lærerstil.....	10
2.2.4 Autoritær lærerstil .....	10
2.2.5 Emosjonell støtte.....	11
2.3 ELEVROLLEN .....	11
2.3.1 Sosial kompetanse.....	11
2.3.2 Forventninger .....	12
2.3.3 Stigmatisering .....	13
2.3.4 Roller.....	14
2.3.5 Emosjonsregulering.....	14
2.3.6 Konsentrasjon .....	15
2.3.7 Motivasjon.....	15
2.3.8 Apters metamotivasjonsteori.....	17
2.4 BEHOV .....	18
2.4.1 Fysiologiske og psykologiske behov .....	18
2.4.2 Trygghets sirkelen.....	19
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>20</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER .....	20
3.1.1 Ontologi og epistemologi.....	20
3.2 VALG AV METODE.....	21
3.2.1 Kvalitativ forskning.....	21
3.2.2 Fenomenologi som forskningsdesign.....	22
3.2.3 Induktiv tilnærming.....	23
3.2.4 Strukturert skriftlig intervju .....	23
3.3 UTVALG.....	24
3.3.1 Barn som informanter.....	24
3.3.2 Pilot.....	24
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene .....	25

3.4 FORFORSTÅELSE OG BAKGRUNNSKUNNSKAP .....	25
3.5 DATAANALYSE .....	26
3.5.1 Første analyse av datamaterialet.....	27
3.5.2 Koding og kategorisering av datamaterialet.....	27
3.6 KVALITET I FORSKNINGEN.....	28
3.6.1 Reliabilitet.....	29
3.6.2 Validitet.....	29
3.6.3 Overføringsverdi.....	30
3.7 FORSKNINGSETIKK .....	30
<b>4.0 RESULTATER.....</b>	<b>33</b>
4.1 RESULTATER DEL 1 .....	33
4.1.1 Lærerens rolle.....	33
4.1.2 Hvem snakker?.....	34
4.1.3 Riktig atferd? .....	35
4.2 RESULTATER DEL 2.....	35
4.2.1 Opponering/provosering.....	35
4.2.2 Tøys og latter .....	36
4.2.3 Auditiv uro .....	36
4.2.4 Visuell uro.....	37
4.2.5 Psykologisk uro.....	37
<b>5.0 DRØFTING.....</b>	<b>38</b>
5.1 BESKRIVELSE AV URO .....	38
5.2 INDRE OG YTRE MOTIVASJON FOR URO .....	39
5.3 LÆRERANSVAR VERSUS ELEVANSVAR.....	40
5.4 STIGMATISERING OG NEGATIVE ELEVROLLER .....	42
5.5 BEHOVET FOR PAUSER .....	43
5.6 METODEVURDERINGER.....	45
<b>6.0 OPPSUMMERING OG PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....</b>	<b>47</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>49</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>56</b>
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR.....	56
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE .....	58
VEDLEGG 3: SPØRSMÅL I NETTSKJEMA .....	60
VEDLEGG 4: SPØRSMÅL TIL ANALYSEARBEIDET .....	61
VEDLEGG 5: FARGEKODER TIL ANALYSEARBEIDET.....	62

## **1.0 Innledning**

I dette masterprosjektet ser jeg nærmere på temaet uro i klasserommet og har valgt å belyse det fra elevenes perspektiv. Innledningsvis redegjøres det for oppgavens bakgrunn og relevans, og i tillegg presenteres problemstillingen. I det andre kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittelet inneholder aktuell teori og forskning om lærings- og undervisningshemmende atferd, lærer- og elevrollen og ulike behov. Derfra kommer et tredje kapittel som danner grunnlaget for oppgavens metodologiske valg gjort underveis i studien. Funnene fra datainnsamlingen utgjør oppgavens fjerde kapittel. I kapittel fem drøftes funnene opp mot relevant teori og forskning. I dette kapittelet vil jeg også diskutere styrker og svakheter ved metoden. Til slutt vil jeg presentere studiens hovedfunn, som gir grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling.

### ***1.1 Aktualisering***

Uro har alltid vært en del av klasserommet og skolen. Det vil være opp til hver enkelt lærer å tolke hva som bryter med forventningene og normene, og toleransegrensen for hva som er akseptabel uro kan være ulik fra person til person. I noen tilfeller kan mange elever ha blitt forstyrret av uro i klasserommet lenge før læreren velger å gjøre noe med det. Vi er ulike når det gjelder hva vi tåler, og når mange mennesker er i samme rom kan det skape uro og støy. For å gjøre skolehverdagen bedre for alle elever er det relevant å se på årsaker og faktorer til uro, og spesielt viktig vil det være å fremme elevenes tanker og meninger om fenomenet. Barneombudet (2019) påpeker at det er elevene som er ekspertene, som vet hvordan det er å gå på skolen. Derfor er det viktig at de får påvirke sin egen skolehverdag (Barneombudet, 2019, s. 10).

Mange elever mener at bråk i klasserommet går ut over læringen. I en studie utført som en del av Magnar Ødegårds doktoravhandling (2017), framkommer det at seks av ti norske skoleelever mellom 15 og 17 år sier at de blir forstyrret av medelever i klasserommet minst én gang i uken. Halvparten av disse elevene oppga at atferden til medelever var svært forstyrrende. Den mest utbredte forstyrrelsen var medelever som snakket uten lov om ikke-faglige ting. Det kommer også frem i studien at lærere strever med å håndtere dette (Ødegård, 2017).

Elever med behov for spesialundervisning vil være mer sårbare for bråk og uro.

Barneombudets arbeid med fagrapporten *Uten mål og mening?* (2017) er et bidrag til

myndighetene om hva de kan gjøre for å bedre situasjonen til elever som har behov for spesialundervisning (s. 11). I likhet med studien nevnt ovenfor, framkommer det også av denne rapporten at mange opplever at det er mye bråk og negativitet i klasserommet, og at elevene mangler respekt for hverandre. Rapporten påpeker at spesielt elever med lærevansker trenger ro rundt seg for å lære (Barneombudet, 2017, s. 32). Spadafora et al. (2022) skriver i sin studie at forskning om uro i klasserommet har fått økt oppmerksomhet de siste årene (Spadafora et al., 2022, s. 566), og det er bra for det er tydelig at uro er en utfordring vi er nødt til å jobbe med i skolen.

I 2017 trådte nytt regelverk om elevenes skolemiljø i kraft, og ifølge opplæringslovens § 9 A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette sikter blant annet til elevenes psykososiale miljø og understreker skolens plikt i arbeidet med dette (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Et godt læringsmiljø kjennetegnes blant annet av opplevelsen av arbeidsro. Fiskum og Jacobsen (2021) skriver at det i skolen også finnes elever som strever uten at det trengs spesialpedagogiske tiltak eller henvisning til andre etater. Det kan for eksempel være elever som er urolige og strever med å sitte stille, dette er også elever som på en eller annen måte trenger tilpasset opplæring for å få bedre utbytte av undervisningen (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 11). Dette står lovfestet i opplæringsloven § 1-3: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det betyr at tilpasset opplæring hele tiden skal etterstrebtes når elevene er på skolen, og elever som er urolige kan være et tegn på at den tilpasset opplæringen ikke er optimal.

Det er flere som har forsket på forstyrrende atferd i skolen. I artikkelen *Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools* fra 2018 rapporteres det funn fra en komparativ studie av forstyrrende atferd i skoler i Norge og USA. Studien undersøkte elevenes opplevelse av fenomenet uro i timene, og konkluderer med at det trengs ytterligere kunnskap for å håndtere uro og at det er alarmerende at så mange elever i studien hevder å bli forstyrret nesten hver dag (Duesund & Ødegård, 2018, s. 151).

Sørli og Ogden (2014) skriver at det finnes lite forskning som sier noe om omfanget av uro og problematferd i skolen, og tror én forklaring kan være at det er usikkert hvor grensen skal trekkes mellom bråk og uro som skyldes aktive og engasjerte elever, og kaostilstander som hemmer undervisning og læring. Forventningene og toleransegrensene for elevenes atferd varierer mellom lærere og skoler (Sørli & Ogden, 2014, s. 191). Det vil også variere mellom



elevene, og i denne oppgaven har jeg et ønske om å undersøke og fremheve deres opplevelse av fenomenet uro.

Selve begrepet «uro i skolen» finnes det flere definisjoner av og kan gi mange ulike assosiasjoner. Et hovedskille er innagerende og utagerende atferdsvansker, og dette masterprosjektet vil fokusere på den sistnevnte. Slik atferd kan for eksempel vises som mangel på impuls kontroll, forstyrrelser i opplæringen og hyppige konflikter.

## ***1.2 Formål***

På bakgrunn av tidligere forskning og egne observasjoner ønsker jeg å finne ut hva elever opplever som uro i klasserommet og hvordan de beskriver forebyggende og opprettholdende faktorer. Oppgaven vil derfor kunne ha som mål å se på opplevelsen av uro fra flere ulike elevperspektiv og fremme deres beskrivelse av opprettholdende og forebyggende faktorer. Det er elevene selv som kan si noe om hvorfor uro oppstår og også de som kan sitte på eventuelle løsninger på hvordan vi kan jobbe forebyggende med uro i klasserommet.

Som grunnskolelærerstudent og med spesialpedagogikk som masterfag ser jeg behovet for å ivareta elevene som både skaper uro og som blir påvirket av uro. Spesielt ønskelig er det å forstå de bakenforliggende årsakene. Jeg ønsket å studere dette temaet nærmere for å få en bredere forståelse og ha med meg viktig kunnskap om temaet i min arbeidshverdag i skolen. Jeg håper også andre lærere kan kjenne seg igjen, dra nytte av oppgaven og oppleve at den er relevant for deres yrkesutøvelse.

## ***1.3 Problemstilling***

Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

***«Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hvordan beskriver de opprettholdende og forebyggende faktorer?».***

Med opprettholdende faktorer menes faktorer som bidrar til at uroen vedvarer, og med forebyggende faktorer menes faktorer som reduserer faren for at uro skal skje.

## **1.4 Begrepsavklaringer**

### **1.4.1 Uro**

Uro er et begrep som kan bli definert på ulike måter avhengig av kontekst og personer. Spadafora et al. (2022) definerer det som: «*Enhver handling som forstyrrer en harmonisk og samarbeidende læringsatmosfære i klasserommet*» (Spadafora et al., 2022, s. 555-556). I denne oppgaven vil begrepet i størst grad beskrives som nettopp det, en opplevelse av kaos og støy, men det vil også beskrives som en følelse av indre uro eller angst.

### **1.4.2 Konsentrasjon**

Jeg definerer begrepet konsentrasjon som evnen til å fokusere på noe over en lengre periode uten å bli forstyrret. Konsentrasjonen påvirkes av mange faktorer, og for å konsentrere seg krever det at man må opprettholde oppmerksomhet og innsats. I *Pedagogisk ordbok* definerer Bø og Helle (2003) konsentrasjonsvansker som: «*Nedsatt eller manglende evne eller ferdighet til å holde oppmerksomheten rettet mot noe*» (Bø & Helle, 2003).

### **1.4.3 Læringsmiljø**

Læringsmiljø er et begrep som ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11-12). Begrepet blir definert som: «*De samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*». Det blir påpekt hvor viktig et godt læringsmiljø og læreres kompetanse i klasseledelse er for alle elevers utvikling, men spesielt for de elevene som strever faglig og/eller sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4-5). Feldmann (2001) konkluderer med at «*incivility*» i klasserommet bidrar negativt til læringsmiljøet ved å forstyrre lærerens undervisning (Feldmann, 2001, i Spadafora & Volk, 2021, s. 186).

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert med følgende hovedkapittel: Innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Alle hovedkapitlene innledes med en introduksjon som forklarer innholdet i kapittelet.

## **2.0 Teori**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere oppgavens teoretiske grunnlag. I første del av disse fire underkapitlene presenteres teori om lærings- og undervisningshemmende atferd. I de neste underkapitlene kommer jeg inn på lærerrollen og elevrollen, og avslutningsvis kommer et underkapittel om behov.

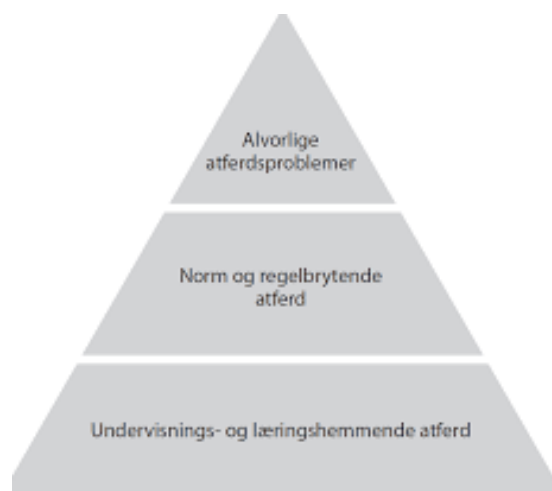
### ***2.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd***

Bråk og uro kan være et utbredt problem, og det kan være vanskelig for lærere å holde på elevenes oppmerksomhet og få dem til å høre etter. I dette underkapittelet vil jeg gå nærmere inn på ulike årsaksforklaringer på uro, og presentere Terje Ogdens (2015) illustrasjon på problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad. Jeg vil også nevne noe om hva for høye eller lave krav kan føre til, og til slutt presenteres teori om atferdsproblemer.

#### ***2.1.1 Årsaker til uro***

Det er mange ganger bevist at uro forstyrrer elevenes læringsmiljø og at det fører med seg konsekvenser. Ogden (2015) mener dette kan forklare hvorfor mange skoler har satt elevenes atferd og et ordnet læringsmiljø på dagordenen. Ifølge «Elevinspektørene» oppga om lag 70% av elevene at det ofte eller noen ganger var plagsomt mye bråk og uro i timene (Ogden, 2015, s. 14). I praksis har jeg erfart at det er utfordrende å undervise i klasserom med mye uro. Det vil også være utfordrende for elevene å konsentrere seg, og konsentrasjon er en forutsetning for læring (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

Noe uro vil være harmløs, mens annen uro vil vises i utagerende atferd. Terje Ogden (2015) har i sin bok *Sosial kompetanse og problematferd hos barn og unge* laget en illustrasjon på problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad. Det første nivået er undervisnings- og læringshemmende atferd, det andre er norm og regelbrytende atferd og det siste nivået er alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015, s. 16).



Figur 2.1.1: Problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad (Ogden, 2015, s. 16).

Uro som er plagsom og forstyrrende vil være lærings- og undervisningshemmende, og det er dette nivået som stemmer best overens med oppgavens resultater. Ogden (2015) definerer det slik: «*Lærings- og undervisningshemmende atferd er 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*». Han mener at slik atferd kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, negative lærer-elev-relasjoner og svak faglig framdrift (Ogden, 2015, s. 14-15).

Ogden (2015) peker også på at det meste av problematferden som registreres i skolen er en reaksjon på det miljøet elevene møter der. Med det mener han alle krav til nøyaktighet, punktlighet og oppmerksomhet (Ogden, 2015, s. 14). Befring og Duesund (2012) mener at den typen problematferd som forekommer hyppigst i skolen er uro, innordningsproblemer og mangeartede former for opplæringsforstyrrende atferd. Sentrale kjennetegn ved barn og unge som viser utagerende atferd i skolen er uro, hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker (Befring & Duesund, 2012, s. 454).

Noen forskere bruker begrepet «incivility» når de snakker om uro i klasserommet, og med dette menes uhøflig eller respektløs oppførsel. Spadafora et al. (2022) mener begrepet dekker et spekter av handlinger, fra å bare forstyrre en klasseromsdiskusjon med en høylytt samtale til å kalle en klassekamerat noe stygt fordi han eller hun ikke var enig i meningen din (Spadafora et al., 2022, s. 555-556). Imidlertid vil uro være en subjektiv opplevelse, og Molnar og Lindquist (2009) peker på nettopp dette, at lærere tolker betydningen av hendelser ulikt da de påvirkes av sosiale faktorer. Det vi oppfatter er et resultat av oppmerksomhet,

tidligere erfaringer og forventninger (Molnar & Lindquist, 2009). Uro i klasserommet kan ha ulike bakenforliggende årsaker, og dette vil bli diskutert senere i teorikapittelet.

### ***2.1.2 Atferdsproblemer***

Det vil være store variasjoner i hva hver enkelt legger i begrepet uro. Noen vil kalle forstyrrende atferd for problematferd eller atferdsproblemer, og Ogden mener slik atferd vil komme til uttrykk på mange måter (Ogden, 2015, s. 2015). Han mener også at det ikke finnes én allment akseptert definisjon eller klare skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd eller mellom normal oppdragelse og disiplinproblemer (Ogden, 2001, i Nordahl et al., 2005, s. 32). Noen elever er høyrøstede, forsøker å få klassen til å le og trekker hverandre opp. Andre er uhøflige og grove i munnen, ønsker oppmerksomhet og gjør alt de kan for å være i fokus. Enkelte elever småprater, fniser og erter andre. Noen er i opposisjon til lærerne, og andre er umotiverte og har vanskeligheter med å konsentrere seg. Noen er stille, lukker seg og overdrevent opptatt med egne tanker og følelser (Ogden, 2015, s. 12). Ulike definisjoner vil se på ulike årsaksforklaringer. Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd er å skille mellom utagerende og innagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35). Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i og fokusere på elever som ofte viser utagerende atferd da det er denne type atferd som i størst grad vil være forstyrrende, skape uro og påvirke andre negativt.

### ***2.1.3 Utagerende atferd***

Det som kjennetegner elever som ofte viser utagerende atferd er ifølge Nordahl at eleven svarer tilbake når læreren irettesetter eleven eller at eleven krangler med lærerne (Nordahl, 2000, i Overland, 2006, s. 14-15). Overland (2006) mener også at de fleste lærerne vil oppleve elever som ofte viser utagerende atferd som forstyrrende for undervisningen og at det er atferd som er vanskelig å endre (Overland, 2006, s. 15). Elever som viser utagerende atferd kan ifølge Kvello ha dårlig selvbilde og ønsker gjerne å få oppmerksomhet, bli sett og få bekræftelse (Kvello, 2013, s. 163). Dette tyder altså på at utagering kan oppstå på grunn av manglende oppmerksomhet. Atferden kan også være årsak til mangel på kontroll av selvregulering, og det å klare å håndtere seg selv og sine egne følelser (Kvello, 2013, s. 172).

## **2.2 Lærerrollen**

I forbindelse med uro i klasserommet vil lærerens oppførsel og tilnærming til elevene spille en stor og sentral rolle. Både Overland (2006), og Fiskum og Rosenlund (2021) peker på akkurat dette, at tilnærmingen til klassen blant annet kan påvirke rolletildelinger og rangeringer blant elever (Overland, 2006, s. 219; Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 228). Jeg vil videre i dette underkapittelet gå nærmere inn på klasseledelse, betydningen av en god elev-lærer-relasjon og hva ulike lærerstiler innebærer.

### **2.2.1 Klasseledelse**

Midthassel (2019) skriver at klasseledelse defineres «*som alt lærer gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring*» (Midthassel, 2019, s. 117). I klasserommet skjer det mange hendelser parallelt og det forventes at læreren skal greie å håndtere alt som foregår samtidig. Doyle kaller dette for klasseromskompleksitet (Doyle, 2006, i Lyngsnes & Rismark, 2015, 134). Lærere skal blant annet sjonglere mellom å håndtere enkeltelever, skape et trygt klasseromsklima, fremme elevers sosiale og faglige læring, undervise i fag og skape arbeidsro. Dette viser at klasseledelse er omfattende og kan være krevende. I motsetning til disiplineringsmetodene som ble utført tidligere, snakker en i dag om atferdsregulering og håndtering av regler og rutiner. Forskningstradisjonen «Classroom Management» er opptatt av hvordan læreren kan forebygge eller håndtere atferd som forstyrrer. Å redusere uønsket atferd, ha tydelige forventninger, fremme engasjement hos elevene og variere undervisningen står sentralt (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 135). Ifølge Lyngsnes og Rismark (2015) er det mange undersøkelser som viser at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den, og mener dyktige klasseledere er flinke til å forhindre at uro oppstår (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 137). En studie gjort av Farrell et al. (2016) peker på at lærere ofte ignorerer forstyrrende atferd for å få mer undervisningstid eller i håp om at atferden etterhvert forsvinner. Imidlertid kan det å ikke ta tak i slik atferd signalisere til elevene at slik atferd er akseptabel, noe som igjen kan oppmuntre til repetisjon. For å forstå hvorfor forstyrrende atferd oppstår, er det viktig å ha innsikt i elevenes holdninger til det (Farrell et al., 2016, s. 578).

Lærernes kompetanse og handlinger er de viktigste faktorene som har betydning for elevenes læring. Gode lærere må ikke bare kunne sine fag, men også kunne lede læringsarbeidet, utvikle gode læringsmiljøer og ha gode relasjoner til elevene. Ifølge Nordenbo (2008) handler klasseledelse i følgende rekkefølge om klare læringsmål, elevstøttende ledelse, elevaktivering

og elevmotivering, organisering av aktiviteter, gode relasjoner til elevene og etablering og håndtering av regler (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 134). Proaktiv klasseledelse handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig. Det handler altså om å være i forkant og å jobbe forebyggende for å unngå problemsituasjoner (Ogden, 2015, s. 144). Ogden (2015) mener proaktiv klasseledelse også bør underbygges av sosial ferdighetsopplæring slik at elevene selv kan kontrollere eller regulere sin atferd for å nå sosiale mål (Ogden, 2015, s. 145).

### ***2.2.2 Relasjon mellom elev og lærer***

Relasjonen mellom elevene og lærerne vil ha stor sammenheng med elevenes handlinger i klasserommet. Betydningen av en god relasjon kan en ikke forakte. Midthassel (2019) peker på at de viktigste relasjonene er nettopp mellom lærer og enkelteleven, fordi det danner basis for lærers relasjon til klassen, og de påvirker relasjonene mellom elevene (Midthassel, 2019, s. 118). Også Ogden (2015) understreker at gode relasjoner er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere (Ogden, 2015, s. 134). Fallmyr (2020) skriver at vi mennesker er flokkdyr som trenger å føle tilhørighet og tilknytning for å lære og utvikle oss. Relasjonsbygging handler om å se elevene, skape trygghet og tillit ved å være tydelig og empatisk, og å vekke positive følelser og ressurser (Fallmyr, 2020, s. 38). En positiv relasjon mellom elev og lærer virker som en beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle psykiske vansker (Fallmyr, 2020, s. 49). Cornelius-White (2007) fant i sin metastudie at det var en sammenheng mellom en positiv lærer-elevrelasjon og elevenes selvbilde, relasjon mellom elever, sosiale tilhørighet og reduksjon av læringshemmende atferd. Væremåten til lærerne som hadde positive relasjoner var kjennetegnet av varme, støtte, innlevelse i elevenes situasjon og en ikke-dirigerende holdning (Cornelius-White, 2007, i Fallmyr, 2020, s. 49).

Det er viktig at læreren anerkjenner elevenes atferd, men det vil være en forskjell mellom å anerkjenne og akseptere. Konflikthåndtering og følelsesguiding er ifølge Fallmyr (2020) viktige redskaper for å vedlikeholde relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 43). Videre skriver han om en utviklende relasjon, og at den preges av en trygghet på at konflikter håndteres uten unnvikelse, og at læreren aksepterer alle følelser, også de som blir ansett som negative. Relasjonen preges av at læreren ser eleven innenfra og utforsker hva følelsene betyr. Fallmyr (2020) mener også at situasjoner med sterke negative følelser gir gode muligheter for å lære

og bli bedre kjent (Fallmyr, 2020, s. 44).

### **2.2.3 Autoritativ lærerstil**

Å være lærer innebærer å legge til rette for at elevene skal kunne utvikle seg både faglig, sosialt og personlig. Hvordan vi er, og hvilken lærerstil vi har er ulikt fra lærer til lærer. Vi er ulike i oppførsel og hvordan vi selv liker å bli ledet. Overland (2006) mener den lærerstilen som ivaretar elever som viser problematferd best er den autoritative. Autoritative lærere skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. En slik lærer er også tydelig og klar, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene (Overland, 2006, s. 180). En kan tenke seg at det er en slik lærer elever med uro trenger, for å bli sett og forstått som den de er. Dette underbygges av det Ogden og Moen (2021) skriver, at å ha autoritet innebærer å spille på lag med elevene. De understreker også at gode relasjoner har stor betydning både for lærerne og elevene. Det vil være viktig for elevene for slik at de kan konsentrere seg bedre, få interesse for skolearbeidet og for å få faglig utbytte (Ogden & Moen, 2021, s. 182-183).

Det er mye som har betydning for elevenes trivsel og læringsmiljø, blant annet har lærerens håndtering av egne og andres følelser mye å si. Selv om forskere og teoretikere ikke er enige om hva emosjonell intelligens er, er det én av flere viktige elevforutsetninger som lærere må ta hensyn til når de skal tilrettelegge for mestring og læring (Fallmyr, 2020, s. 59). Fallmyr (2020) mener god følelshåndtering gir positiv atferd og læring, og at det derfor er mer effektivt enn ren atferdshåndtering. Følelshåndtering er smittsomt, fremmer psykisk helse og er læreren god på det skaper det et godt klima i klassen som igjen vil påvirke elevrelasjonene. Det innebærer å: 1) oppdage følelse, tåle dem og forstå budskapet de formidler og 2) reagere hensiktsmessig på dem (Fallmyr, 2020, s. 54-55). Det vil si at lærerens håndtering av egne følelser har stor betydning for elevenes læringsmiljø.

### **2.2.4 Autoritær lærerstil**

I motsetning til autoritativ lærerstil har vi autoritær lærerstil som ifølge Overland (2006) kjennetegnes av høy kontroll og lite følelsmessig varme. I tillegg er en autoritær lærerstil preget av mangel på kontroll over egne følelser. Han påstår at enkelte lærere er autoritære i utgangspunktet, mens andre kan utvikle denne type lærerstil eksempelvis i situasjoner med problematferd. Overland (2006) skriver videre at det kan skje læreren har skjerpet kontroll ovenfor elever som viser uakseptabel atferd. Det innebærer blant annet at læreren er særlig



oppmerksom på denne elevens atferd, og at denne type atferd raskt blir slått ned på (Overland, 2006, s. 177).

### **2.2.5 Emosjonell støtte**

Pianta et al. (2008) beskriver emosjonell støtte som: «*Lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen*» (Pianta et al., 2008).

Emosjonell støtte kan derfor har stor betydning for elevens opplevelse av skolen, elevens læring og elevenes fysiske og psykiske helse og trivsel. Ifølge Pianta et al. (2003) vil en opplevelse av at læreren er rettferdig, at læreren har realistiske forventninger til elevene, at læreren gir dem støtte og hjelp, og viser at han/hun bryr seg om de være nært forbundet med motivasjon og positiv atferd i klassen (Pianta et al., 2003).

## **2.3 Elevrollen**

Hva er elevenes rolle i forbindelse med uro i klasserommet? Jeg vil under dette delkapittelet komme nærmere inn på sosial kompetanse, forventninger, den selvoppfyllende profetien, konsentrasjon, stigmatisering, roller, motivasjon, emosjonsregulering og elevmedvirkning. Felles for disse begrepene er at de alle er relatert til sosiale og psykologiske aspekter av menneskelig atferd. Alle er viktige, da de påvirker elevenes trivsel, atferd og læring på skolen på ulikt vis.

### **2.3.1 Sosial kompetanse**

Elever som på en eller annen måte ikke føler seg tilpass i klassen eller føler noen tilhørighet i gruppa kan vise atferd som resten av elevgruppa vil ta avstand fra. Sosial kompetanse handler ut fra Weissberg og Greenbergs definisjon om «*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*». De legger vekt på at barn blant annet må kunne fokusere på viktige signaler i sosiale situasjoner, kontrollere sterke følelser og handle kompetent (Weissberg & Greenberg, 1998, i Ogden, 2022, s. 228). Barn er sosiale vesener som søker kontakt, vennskap, anerkjennelse, trygghet og tilhørighet. For å oppnå det må de ifølge Ogden (2022) både kunne tilpasse seg og påvirke andre, og det gjør de gjennom å bruke sine sosiale ferdigheter (Ogden, 2022, s. 208). I klasserommet blir det skapt normer og regler det blir forventet en skal følge, og det kan være mange grunner til at det noen ganger blir vanskelig.

### 2.3.2 Forventninger

Forventninger kan føre til uro hvis de ikke blir oppfylt. Vi kan bli skuffet hvis vi forventer noe, og det ikke går slik vi forventet. Forventninger har ifølge Ogden (2022) mye til felles med regler og rutiner, men har ofte en mer personlig eller emosjonell komponent som viser at lærere har ulike holdninger. Ofte må forventninger leses ut fra hva lærere sier og gjør for det er ikke like vanlig at forventninger blir formidlet direkte. Lærere har forskjellige verdier og ulikt syn på elever som gir utslag i hvilke forventninger de har. Forskning viser at elevene både kan leve opp og ned til lærernes forventninger, både når det gjelder atferd og prestasjoner. Det kan være at lærernes forventninger ubevisst påvirker det de gjør, for eksempel ved måten de underviser på, hvordan de henvender seg til elevene og hvilke oppgaver de gir. Dette er selvoppfyllende profetier (Rosenthal & Jacobsen, 1968). Ogden (2022) peker på at forventninger som er høye, men realistiske kan få elever til å strekke seg og prestere så bra som de har forutsetninger til. Lærere må samtidig være fleksible og observante slik at de kan endre forventningene ut fra elevenes atferd og prestasjoner (Ogden, 2022, s. 127-128). Det kan også være en positiv sammenheng mellom forventninger og uro, da forventninger også kan gi elevene en følelse av motivasjon og lyst til å jobbe hardt for å oppnå det de ønsker.

Hvis læringsaktivitetene oppleves for enkle eller på motsatt side, uoppnåelige, kan det resultere i urolige elever. I kapittel 1.3 i *Veilederen Spesialundervisning* står det at mange elever blir møtt med lave forventninger og at de ikke får god nok mulighet til å utvikle seg. Det blir også påpekt at elever må møte et høyt ambisjonsnivå og mestringsforventninger. Kravene og forventningene må være realistiske, men samtidig ha nok utfordringer slik at elevene har noe å strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5). I NOU 2014: 7: *Elevenes læring i fremtidens skole* står det at læreres forventninger til den enkelte elev også påvirker læringen. Dette underbygger påstanden om at alle elever bør møte forventninger om innsats og hardt arbeid og bli utfordret til å utvikle seg videre. Dersom forventningene er for høye og oppleves uoverkommelige for eleven, kan det bidra negativt for læringen, selvoppfatningen og motivasjonen (NOU 2014: 7, s. 34). Å gi elever oppgaver og aktiviteter de er i stand til å mestre er viktig for å bygge et positivt selvbylde, bidra til et sunt psykososialt miljø og for å bedre elevenes skolehverdag. Bekkhus mener mestring ikke bare bør bli forklart som en automatisert respons for å overleve, men at det også bør forstås i sammenheng med ungdommenes identitetsbygging og selvbylde (Bekkhus, 2008, s. 147).

### 2.3.2.1 Den selvoppfyllende profetien

Rosenthal og Jacobsen (1968) har forsket på betydningen av læreres forventninger til elevene, og fant i sin studie at hvis lærere har høye forventninger til elevene fører det til bedre elevresultater. Hvis lærere på motsatt side har lave forventninger til elevene vil det føre til dårligere elevresultater (Rosenthal og Jacobsen, 1968). Fiskum og Rosenlund (2021) skriver om akkurat dette, og bruker begrepet selvoppfyllende profetier. De mener at lærernes forventninger til elevene påvirker deres selvoppfatning, og at dette igjen kan føre til at forventningene oppfylles (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231). Videre påpeker de hvor viktig det er at lærerne har en positiv forventning til elevene, da forskning viser at negative forventninger har en større påvirkningskraft på elevenes selvoppfatning enn det positive forventninger har. Læreres forventninger til elevene kan komme til uttrykk blant annet ved bruk av kroppsspråk og på hvilke oppgaver de gir elevene. Dette vil påvirke elevenes oppfatning av hva de kan mestre, som videre vil ha innvirkning på deres måte å håndtere ulike utfordringer på (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 232). Dette kan også forstås gjennom det Røkenes og Hanssen (2002) skriver: «*I en trygg relasjon mellom en bruker og en fagperson kan fagpersonens eventuelle kritiske kommentar til brukerens atferd bli tatt imot og vurdert som omtanke og hjelp*» (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 178).

### 2.3.3 Stigmatisering

Stigmatisering kan føre til uro i klasserommet og uro i klasserommet kan føre til stigmatisering. Goffmann beskriver i starten av boken sin *Stigma: Notes on the management of spoiled identity* hvordan begrepet stigma opprinnelig ble brukt av grekerne: «*The Greeks, who were apparently strong on visual aids, originated the term stigma to refer to bodily signs designed to expose something unusual and bad about the moral status of the signifier*». (Goffmann, 1968). Begrepet sosialt stigma brukes om noe som viser en egenskap som gjør at personer ikke kvalifiserer for full sosial aksept. Det finnes tre ulike former for stigma; stigma knyttet til utseende, til slekt og opphav og til avvikende atferd. Fiskum og Rosenlund (2021) taler om stigmatiserende avvik knyttet til atferd og påpeker at de både kan være små og store, og at en konsekvens av det er at de kan være vanskelige å oppdage og forstå (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 230). Det er viktig å unngå at noen blir negativt stemplet, for det kan ta lang tid å fjerne hvis et stigma allerede er blitt etablert. For noen som blir stigmatisert kan deres indre stigmaprosess bli så påvirket at de til slutt blir å føle seg annerledes, og det kan føre til en påtatt atferd som i stedet for å fjerne stigmaet får motsatt effekt (Fiskum &

Rosenlund, 2021, s. 231). Dette kan kanskje føre til at man utvikler negative holdninger til seg selv.

Ved å bli kalt «bråkmaker», «urokråka» eller «trøbbelmaker» blir en satt en negativ merkelapp på. Overland (2006) peker på flere negative konsekvenser av denne stemplingen. Eksempelvis kan læreren bli mer oppmerksom på hva eleven gjør og glemmer hva de andre foretar seg, eller læreren lett kan feiltolke atferd. I tillegg kan stempling bli en selvoppfyllende profeti fordi eleven kan oppleve å få skylda for noe han ikke har gjort og det kan resultere i at eleven reagerer på en måte som bekrefter merkelappen (Overland, 2006, s. 171). Overland (2006) mener også at lærere kan motvirke stigmatiseringsprosessen ved å gi de utstøtte elevene positiv oppmerksomhet, fokusere på sosial kompetanse og forebygge mobbing og trakassering (Overland, 2006, s. 216-217).

#### **2.3.4 Roller**

I en klasse, eller en gruppe, vil det finnes ulike roller. Rolle er et sosiologisk begrep som defineres slik: «*Forventninger som knyttes til en rolleutøver*» (Lauvås & Lauvås, 1994, i Overland, 2006, s. 219). Ulike roller i elevgruppen vil påvirke hvordan elever fungerer i samspill med andre elever, og nettopp dette er blitt forsket på av Fiskum og Rosenlund (2021). De mener lærerne i tillegg til å hjelpe enkeltelever med å utvikle sin atferd i en mer positiv retning, også må påvirke elevens rolle i klassen til å bli mer positiv. Både Overland (2006), og Fiskum og Rosenlund (2021) peker på betydningen lærernes tilnærming til klassen har, og at den kan påvirke rolletildeling og rangeringer blant elever (Overland, 2006, s. 219; Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 228). Videre skriver Fiskum og Rosenlund at lærerne så tidlig som mulig må motvirke at enkeltelever får roller som er ugunstige for deres utvikling (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 226-227). Det vil dermed være viktig at lærere er oppmerksomme på hvordan ulike roller kan påvirke uro i klasserommet.

#### **2.3.5 Emosjonsregulering**

Uro i klasserommet kan føre til en rekke negative følelser for elevene, og dette kan igjen påvirke deres evne til å regulere følelsene sine på en hensiktsmessig måte.

Emosjonsregulering blir ifølge Fiskum og Jacobsen (2021) utviklet ved at omgivelsene i starten setter rammer og grenser, men at barna etterhvert utvikler den kognitive ferdigheten og tar over reguleringen selv. Dette mener de er viktig for at barna skal kunne regulere

emosjonene selv på gode og funksjonelle måter, og målet er at reguleringen skal balansere individuelle behov og samfunnets krav og forventninger (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 98). De bruker følgende definisjon på begrepet: «Å regulere en emosjon betyr at den kraften som aktiveres i nervesystemet, møter kognisjon og skaper forståelse og retning på oppmerksomhet og atferd» (Saarni et al., 1998, i Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 92). Ofte når elevene over lengre tid har regulert sine emosjoner, er det behov for avspenning. De trenger avbrekk fra krevende reguleringsprosesser. Da kan en roe ned med et smalere fokus, eksempelvis lytte til ei bok eller ha en avslapningsøvelse. En annen måte å ta pause på er at de får muligheten til å være fysisk aktive. Fiskum og Jacobsen (2021) understreker dette, at man som lærer må tenke over når elevene er minst regulerte (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 105). Dette kan for eksempel være fredag etter lunsj, for da er de fleste slitne og klar for helg.

### **2.3.6 Konsentrasjon**

Elever som sliter med å konsentrere seg kan bli urolige og søke andre aktiviteter. I skolen blir det forventet at elevene skal gjøre oppgaver og aktiviteter som krever konsentrasjon, også over lang tid noen ganger, og det å være mentalt konsentrert krever i stor grad selvkontroll og motivasjon. Hvidsten & Wilhelmsen (2018) ser på dette som en utfordring i skolen, da mange oppgaver og aktiviteter er obligatoriske og lite tilpasset den enkeltes motivasjon og lyst. Konsentrasjon er en forutsetning for læring, både det å være selektiv, utholdende og ha evne til å konsentrere seg om flere ting på samme tid (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). Befring (2020) peker på at konsentrasjon er en krevende prosess, da det først handler om å feste oppmerksomheten på noe bestemt, og deretter vil det være behov for å opprettholde den oppmerksomheten over tid (Befring, 2020, s. 175). Csikszentmihalyi (2014) mener imidlertid at konsentrasjonen kan holdes over tid hvis bare lyst, motivasjon, ferdigheter og frivillighet er til stede (Csikszentmihalyi, 2014, i Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

### **2.3.7 Motivasjon**

Mye uro og forstyrrelser i klasserommet kan påvirke elevenes læring og motivasjon negativt. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at motivasjon har klar betydning for læring, at motivasjon fremmer læring indirekte, gjennom innsats, utholdenhet, konsentrasjon og adekvate læringsstrategier. De skriver også at motiverte elever er flinkere til å regulere sin egen læringsatferd og bruker arbeidsstrategier som er læringsfremmende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 12-13). Schunk, Pintrich og Meece (2010) definerer motivasjon som «... the

*process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*” (Schunk, Pintrich & Meece, 2010, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Ifølge deres definisjon er motivasjon nødvendig for å sette i gang en aktivitet og holde den ved like, og det blir også lagt vekt på at motivert atferd er målrettet. Skaalvik og Skaalvik (2015) mener motivasjon består både av kognisjoner, emosjoner og atferd. I dette menes hva elevene tenker, hvilke mål de har, interesse og engasjement, konsentrasjon, oppmerksomhet og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

### 2.3.7.1 Indre og ytre motivasjon

Det har lenge vært skilt mellom indre og ytre motivasjon, og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon. Fokuset i denne teorien er ikke bare rettet mot *hvor* motivert elevene er, men også mot *type* motivasjon. Ryan og Deci mener det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon er interesse, og skriver at indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant og at arbeidet med det gir tilfredsstillende og glede. Denne gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, og ikke i eksempelvis ros eller ytre belønning. De mener også at en får det beste læringsresultatet om en er indre motivert (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). På motsatt side finner vi ytre motivasjon, og Ryan og Deci skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer en følelse av at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Dette kan for eksempel være om en elev arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en eller annen form for straff. Et annet eksempel på kontrollert ytre motivasjon er hvis en elev jobber av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam. Med autonom ytre motivasjon mener de at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd så vel som verdien ved å lære skolefagene. De mener elevene nå ikke bare jobber for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

### 2.3.7.2 Elevmedvirkning

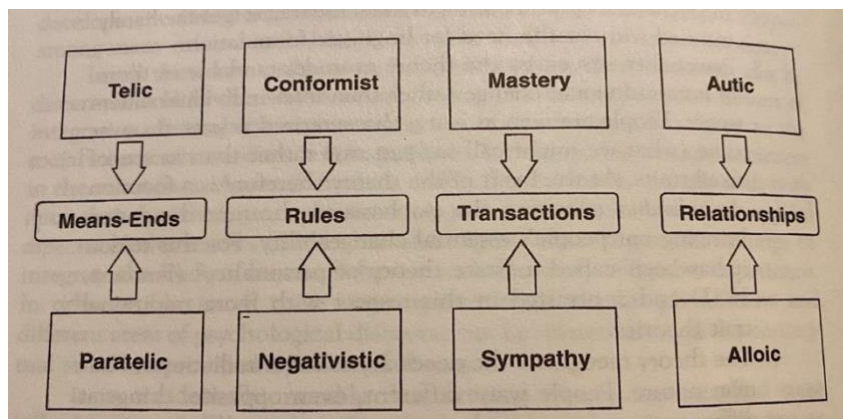
Ved at læreren skaper et læringsmiljø som legger til rette for elevmedvirkning, kan uro i klasserommet reduseres og elevene kan bli mer motiverte og engasjerte. I kapittel 3 i overordnet del står det i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø at elevmedvirkning må prege skolens praksis. Det står blant annet at: «*Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag*»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Også opplæringsloven § 1-1 slår fast at: «*Elevane og lærlingane skal lære og tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Det skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Elevmedvirkning kan betraktes som en demokratisk påvirkning på både formelle og uformelle avgjørelser i skolehverdagen. Det vil være en avgjørende faktor for å gi elevene mulighet til å delta i en prosess som kan påvirke skolehverdagen deres (Solhaug & Børhaug, 2012). Elevmedvirkning vil være viktig av flere grunner, og Barneombudet (2019) mener det er noe som må gjennomsyre skolens kultur og struktur (Barneombudet, 2019, s. 4). Det blir påpekt at elevmedvirkning fremmer helse, trivsel og læring ved å støtte elevenes opplevelse av tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse. Elever har rett til å bli hørt i alle saker som angår dem, og voksne har plikt til å ta elevenes synspunkt på alvor. I tillegg skal skolen forberede elevene på å delta i det demokratiske samfunnet, og da vil praktisk deltakelse i demokratiske prosesser gi økt forståelse for hvordan demokratiet fungerer (Barneombudet, 2019, s. 8).

### ***2.3.8 Apters metamotivasjonsteori***

For å forebygge uro i klasserommet og bidra til å øke elevmotivasjonen kan lærere jobbe med å skape et trygt og strukturert læringsmiljø hvor alle elever føler seg respektert og inkludert. Apter (2001) mener at hvis vi undersøker subjektiv opplevelse nøye, finner vi at den på et visst analysenivå har en rekke egenskaper som er universelle og vesentlige for selve opplevelsen. Disse er en uunngåelig del av alles subjektive opplevelse til enhver tid. Han mener det er mulig å identifisere fire slike erfaringsdomener i en motivasjonsmatrise, og hver erfaringsdomene består av et par. Det første handler om midler og mål, det andre om regler og forventninger, det tredje om transaksjoner og det fjerde om forhold (Apter, 2001, s. 6). Det er de to første, om midler og mål, og om regler og forventninger jeg mener er relevant for mitt masterprosjekt.

Det første erfaringsdomenet taler om det teliske og parateliske stadiet, hvor den sistnevnte er en motivasjon der man ikke er orientert mot et bestemt mål. Det er fordi det skal gi mening her og nå. I dette stadiet mener Apter (2001) at aktiviteten må gi mening og at en negativ følelse er kjedsomhet. Det er alltid, på et eller annet nivå av bevissthet en følelse av hvor en er på vei og hva en må gjøre for å komme dit. I det teliske stadiet kan vi jobbe fokusert mot et mål, og vi ønsker ikke uforutsigbarhet og stress. Det andre erfaringsdomenet er det konformistiske-negativistiske paret, og det omhandler hvordan vi tolker regler og forventninger som gjelder hver enkelt av oss (Apter, 2001, s. 6-7).



Figur 2.3.8: Metamotivasjonsmatrisen (Apter, 2001, s. 6).

## 2.4 Behov

Skolen skal dekke mange av elevenes behov. Behovet for tilhørighet og behovet for å bli sett er kanskje blant de viktigste. Et annet viktig behov handler om å lykkes i skolen, og det forutsetter at elevene får utfordringer de er i stand til å mestre, samt bekreftelse på det de har fått til. I tillegg er behovet for tilknytning og behovet for utforskning viktig. Videre presenteres teori som argumenterer for nettopp dette.

### 2.4.1 Fysiologiske og psykologiske behov

Uro kan for eksempel skyldes manglende dekning av primære behov som søvn og mat. Maslows behovspyramide søker å finne frem til grunnleggende behov som kan forklare vår atferd og motivasjon. For at elevene skal kunne virkeliggjøre sine mål er alle de lavere nivåene tilfredsstilt, og de søker utfordringer og har trang for å utvikle og bruke sine evner. Behovet for tilhørighet og kjærlighet kalles også sosiale behov, og det innebærer å føle nærhet til andre og å være integrert i gruppa vi tilhører. Det handler også om å gi og motta omsorg og å føle seg akseptert av miljøet (Befring, 2014). Vi har alle et behov for å bli likt, respektert og verdsatt. Behovspyramiden er relevant for uro i klasserommet fordi den gir innsikt i hva som kan være årsakene, da uro kan skyldes at noen eller alle disse behovene ikke er tilfredsstilt. Også Lichtenberg (1992) har sett på våre behov, nærmere bestemt psykologiske behov, og satt de i ulike motivasjonsområder. De tre viktigste psykologiske behovene som alle elever trenger å få dekket er behovet for tilknytning og tilhørighet, behovet for utforskning og mestring og behovet for autonomi/selvstendighet og selvhevdelse (Lichtenberg, 1992, i



Fallmyr, 2020, s. 65). Dekning av primære og psykologiske behov vil være med på å redusere uro og atferd som blir sett på som forstyrrende.

#### 2.4.2 Trygghetssirkelen

Dersom det er mye uro og konflikter i klasserommet, kan elevenes opplevelse av trygghet svekkes. Å skape gode relasjoner og en trygg tilknytning er viktig for en god relasjon mellom lærer og elev. For å skape gode relasjoner og ivareta elevenes behov for omsorg og trygghet må vi forså hvilke behov barna har. Når vi forstår hvilke behov de har, og også hva som ligger bak elevenes atferd, har vi mulighet til å støtte og hjelpe elevene på gode måter. I trygghetssirkel-tenkningen legges det vekt på at voksne skal være gode overfor barna, men like mye at de skal være større, sterkere og klokere enn barna. Å være større innebærer å kunne ta ledelsen i klassen, å være sterkere dreier seg om å bevare roen selv om barna blir urolige, og å være klokere innebærer å kunne balansere godhet med det å være større og sterkere (Brandtzæg et al., 2017, s. 30).

Trygghetssirkelen illustrerer dette på en god måte. Den ble utviklet av Kent Hoffman, Glen Cooper, Bert Powell og Bob Marvin, og kan forstås som både en tilnærming, en modell og en konkret metode for å utvikle trygg tilknytning. Jeg har valgt å bruke Brandtzæg et al. sin tolkning av modellen. Modellen brukes i skolen og viser to behov vi mennesker har; behovet for tilknytning og behovet for utforskning. Disse behovene henger sammen og påvirkes gjensidig (Brandtzæg et al., 2017, s. 30).



Figur 2.4.2: Trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2017, s. 30).

## **3.0 Metode**

Dette kapitlet vil redegjøre for mine metodologiske valg som er foretatt underveis i studien. Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og de viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen et al., 2021, s. 21). Først vil jeg presentere mine vitenskapsteoretiske betraktninger. Deretter beskriver jeg intervju som metode og begrunner hvorfor metoden ble valgt. Videre vil utvalg og forforståelse bli presentert. Deretter vil jeg beskrive analysen, og videre argumentere for kvaliteten i forskningsprosjektet med tanke på reliabilitet, validitet og studiens overføringsverdi. Mot slutten vil kapitlet presentere mine refleksjoner rundt forskningsetikk.

### ***3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger***

Vitenskap betyr kunnskap, og vårt syn på kunnskap kan påvirke hvilken informasjon vi ser på som nødvendig for å skape kunnskap. Målet med vitenskapsteori er å bygge bro mellom metode og sikker kunnskap (Høgheim, 2020, s. 18). I all forskning ligger det vitenskapsteoretiske betraktninger i bunn. Slike betraktninger forteller oss noe om forskerens innfallsvinkel til fenomenet som studeres (ontologi), hvilke spørsmål som skal studeres (epistemologi) og hvilke metoder som må benyttes for å kunne gjøre dette (metodologi) (Krumsvik, 2014, s. 57). Vitenskap kan deles inn i tre områder; humaniora, naturvitenskap og samfunnsvitenskap (Fuglseth, 2018 s. 246). Mitt forskningsprosjekt plasseres innenfor samfunnsvitenskapen da jeg har forsket på mennesker i samfunnet. Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten folk opplever, og hensikten med forskningen er å få kunnskap om denne virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 25).

#### ***3.1.1 Ontologi og epistemologi***

Ontologi er læren om det som eksisterer, altså teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut (Nyeng, 2012, s. 37). Det sentrale ontologiske spørsmålet er om det finnes en absolutt sannhet eller flere. Jeg tror det helt klart finnes flere sannheter. Min ontologiske tilnærming er at hvert enkelt menneske konstruerer sin egen virkelighet, noe som gjør at situasjoner kan oppleves ulikt fra person til person. Alle elevene som deltar i forskningsprosjektet mitt har sin egen opplevelse av virkeligheten, og gir meg sine svar. Når jeg finner svar på min problemstilling så er det elevenes opplevelser og erfaringer jeg tar tak i. En elevs sannhet

trenger forresten ikke å være sann for å være denne elevenes sannhet. Elevenes sannhet kan gi et sammensatt bilde og ulike verktøy som lærere kan ta med seg i sin klasseledelse.

Epistemologi er læren om kunnskap og hvordan den oppnås (Nyeng, 2012, s. 37). Mitt epistemologiske perspektiv forutsetter at den kunnskap jeg søker blir konstruert i møtet mellom meg som forsker og informantene mine. Den kunnskapen jeg søker oppstår i møte mellom meg og elevtekstene. Jeg starter kanskje noen tankeprosesser hos elevene gjennom spørsmålene, men den kunnskapsutviklingen ville sikkert vært enda større dersom vi hadde pratet sammen. Kunnskap konstrueres ikke bare gjennom språk, men også gjennom stillhet kan kunnskap konstrueres mellom forsker og informant. Jeg oppnår økt kunnskap underveis i arbeidet med å tolke det innkomne materialet.

### ***3.2 Valg av metode***

Metoden jeg har valgt for denne masteroppgaven baserer seg på problemstillingens ønske om å få tilgang til elevenes tanker om og opplevelser av uro i klasserommet. Derfor ville det være naturlig å gå for kvalitativ metode. Jeg som forsker ønsket å danne meg et bilde av informantenes perspektiv innenfor det aktuelle forskningsområdet. Grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode over kvantitativ er nettopp fordi jeg ønsket å gå i dybden på elevenes innerste tanker og opplevelser av uro i klasserommet.

#### ***3.2.1 Kvalitativ forskning***

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres som kvalitativ eller kvantitativ, etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som benyttes. Kvalitative metoder brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter i sosiale fenomener, og i kvalitativ forskning arbeider man ned rikholdige skriftlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). Noen kaller dette for «myke data», fordi man får et rikt datamateriale som ofte gir masse og dyptgående informasjon om det man forsker på, som må tolkes og analyseres av forskeren (Høgheim, 2020, s. 29). Det er også hensiktsmessig når jeg ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannessen et al., 2021, s. 23). De relevante dataene er subjektive opplevelser, fordi det er disse som kan oppleve den kvalitative forskningens mål om å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger, og dette kan ifølge Nyeng (2012) sies å være det fenomenologiske grunnlaget for all bruk av kvalitativ metode (Nyeng, 2012, s. 72).

Kvalitative metoder er fremfor alt knyttet til begrepsdannelse, til å avdekke summen av de kvaliteter som samlet sett gjør et sosialt fenomen til det det er. Ved at jeg stilte åpne spørsmål ville jeg få stor variasjon i datamaterialet, og dette er ifølge Nyeng (2012) noe man ønsker i kvalitativ metode. Det er dette som ligger i det å gå i dybden, å si mye om lite. Normalt omtales dette som at man utfører intensive heller enn ekstensive studier for å komme frem til en best mulig fremstilling av et sosialt fenomen. Best mulig vil i denne sammenhengen bety detaljrik, nyansert og forståelsesskapende (Nyeng, 2012, s. 73).

### ***3.2.2 Fenomenologi som forskningsdesign***

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Johannessen et al. (2021) skriver at en må forstå mennesket om en skal forstå verden. Det er mennesket som konstruerer virkeligheten. Fenomenologiske studier søker etter essensen i menneskers levde erfaringer, og mennesket må studeres som et handlende, opplevende, følende og forstående individ. Dette krever at jeg som forsker grundig fanger opp og beskriver hvordan elevene opplever fenomenet uro. Målet med fenomenologisk metode er nemlig det, å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont (Johannessen et al., 2021, s. 167).

Første steg når jeg skulle forberede denne fenomenologiske studien var å finne ut hvilket fenomen jeg ønsket å undersøke, og i mitt tilfelle var det uro. Her var jeg opptatt av elevenes subjektive opplevelse. Videre måtte jeg finne informanter, og i teorien er det ingen nedre grense for hvor mange informanter jeg kan velge, men i en fenomenologisk studie er det vanlig å velge et mindre antall. I tillegg måtte informantene ha noe til felles, og i min studie var det at de alle er elever som går i 7.klasse, for fenomenologi vil fange opp fellestrekk i en levd opplevelse i en bestemt gruppe (Johannessen et al., 2021, s. 168).

Fenomenet uro oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, interesser og forståelse. På denne måten kan en si at ens oppfatning av fenomenet vil verken være riktig eller feil. En informant i min studie opplever uro på én måte, og en annen informant opplever uro på en annen måte. Alle opplevelsene av fenomenet vil være like sanne, eller kan for meg konstrueres som sanne hvis de fokuserer på å gi meg et svar de tror jeg ønsker å få. Begrepet opplevelse er fast i problemstillingen min, og derfor er fenomenologi en sentral tilnærming i forskningsprosjektet mitt.

### **3.2.3 Induktiv tilnærming**

Studien har en induktiv tilnærming, som innebærer at jeg har tatt utgangspunkt i empirien. Jeg har studert virkeligheten for å danne meg et mest mulig korrekt bilde av den uten at jeg har lagt bestemte forventninger til grunn for arbeidet. Med induktiv forskning menes forskning hvor forståelsen av et fenomen er et mål i seg selv, og ved en slik tilnærming utarbeider man arbeidshypoteser som man forsøker å finne støtte for, slik at man etterhvert kan utarbeide mer generelle oppfatninger av hvordan ting henger sammen (Nyeng, 2012, s. 59). I forskningsprosjektet var jeg opptatt av å få tak i forskningsdeltakernes opplevelse av fenomenet og virkeligheten.

### **3.2.4 Strukturert skriftlig intervju**

I mitt masterprosjekt har jeg benyttet meg av et strukturert skriftlig intervju for å samle inn datamateriale. Ifølge Johannessen et al. (2021) er kvalitative intervjuer den dominerende formen for datainnsamling i kvalitativ forskning. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt, og som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer (Johannessen et al., 2021, s. 105). Forfatterne beskriver i boka intervju som en samtale, men i min masteroppgave blir materialet et skriftlig intervju. Kvalitative intervjuer er egnet når vi ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelser, følelser, erfaringer, meninger, holdninger, refleksjoner og oppfatninger knyttet til et fenomen. Jeg tenker at det er hensiktsmessig da elevene fikk stor frihet til å uttrykke seg skriftlig. Sosiale fenomener er komplekse, og et slikt kvalitativt skriftlig intervju gjorde det mulig å få frem kompleksitet og nyanser (Johannessen et al., 2021, s. 106).

Ifølge Johannessen et al. (2021) er det i strukturerte intervju fastlagt både tema, spørsmålene og rekkefølgen. Dette kan likne på intervjuer basert på forhåndskodede spørreskjemaer. Forskjellen er at spørsmålene i kvalitative intervjuer stort sett er åpne. Det er ikke formulert svaralternativer på forhånd, og informantene skal svare på spørsmålene ved bruk av egne ord. Jeg som forsker har mindre innvirkning på hvordan informantene svarer, og svarene viser hvordan informantene har forstått spørsmålene. På denne måten ville jeg få mer utfyllende svar enn ved forhåndskodede spørreskjemaer (Johannessen et al., 2021, s. 109).

Forskningsintervjuet var strukturert og skriftlig, hvor jeg som forsker hadde planlagt hvilket tema som skal tas opp (Sollid, 2013, s. 128). Spørsmålene kunne da utformes på mange måter, og jeg valgte å formulere åpne spørsmål (se vedlegg 3).

### **3.3 Utvalg**

Jeg har studert grunnskolelærerutdanning 5. – 10.trinn og ønsket å se nærmere på fenomenet i 7.trinn. Jeg mente det måtte være en viss alder på elevene for at de skulle kunne reflektere rundt spørsmålene jeg ønsket svar på. For å rekruttere informanter til forskningsprosjektet mitt sendte jeg ut e-post til rektorer med informasjon om prosjektet (se vedlegg 1). Jeg ønsket å finne deltakere til prosjektet ved ulike skoler, og hadde som utgangspunkt å ta kontakt med rektorer i to ulike kommuner, noe jeg kom i mål med. Rektorene bidro videre med å engasjere kontaktlærerne på trinnet. Jeg ønsket å få innblikk fra flere deltagere fra ulike skoler, men fra samme klassetrinn. Jeg endte opp med til sammen 39 informanter.

#### **3.3.1 Barn som informanter**

I min masteroppgave har jeg elever som informanter. Spørsmålene de svarte på var åpne og så lite førende og kompliserte som mulig. Det var fordi jeg ville at elevene skulle skrive om fenomenet uten at jeg hadde lagt noen føringer på hva de skulle svare. Elevene ble eksplisitt forklart studiens hensikt slik at de forsto at de og deres svar var viktige. Studien hadde tross alt ikke vært mulig uten dem og deres svar. Eide og Winger (2003) i Nilssen (2012) minner oss om at når vi skal søke barns forståelseshorisont i en faglig sammenheng, er det viktig at vi reflekterer over hvordan vi vil møte barnet gjennom hele forskingsprosessen (Nilssen, 2012, s. 151).

Barn har rett til å bli hørt i forskning, og NESH påpeker at barnas stemme er viktig. Selv om foresatte synes det er greit at deres barn deltar, har barn alltid rett til å nekte å delta i forskning. Dette kan uttrykkes på forskjellige måter avhengig av alder og utvikling. Forskere må forstå og respektere barnets nektelseskompetanse. NESH fremhever også at forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig, og at i slik forskning er barn og unge selv i stor grad sentrale bidragsytere (Nilssen, 2012, s. 150; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Foreldrene fikk også et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 2) og det var anonymt hele veien. Det var dermed ikke nødvendig med søknad til NSD. Elevene hadde også selvfølgelig mulighet til å si nei til å delta.

#### **3.3.2 Pilot**

Å kjøre et pilotprosjekt var hensiktsmessig for å oppdage feil eller mangler ved prosjektets design før det egentlige prosjektet ble satt i gang. For å teste om de utvalgte spørsmålene var

hensiktsmessig å spørre en målgruppe på 12-13 år ba jeg en 6.klassing om å se på og diskutere spørsmålene. Eleven i piloten var litt yngre enn klassetrinnet jeg intervjuet, med den hensikten at spørsmålene i størst mulig grad skulle kunne forstås av alle i målgruppa, og at de elevene med lavt ordforråd også skulle få til å delta. Dette gjorde jeg for å sjekke hvordan spørsmålene av en 6.klassing ble oppfattet og for å sjekke om jeg ut fra spørsmålene kom til å få samlet nok empiri. Dette resulterte i at 6.klassingen kom med alternativer eller forbedringspotensialer til spørsmålene. Eksempelvis foreslo eleven ordet «forbinder» i stedet for «tenker». Det var fordi eleven ikke skjønnte spørsmålet slik det sto. Tenker er jo egentlig et enklere ord enn forbinder, men eleven skjønnte ikke hva jeg spurte etter da. I tillegg foreslo eleven å legge til «forklar og gi eksempler» etter det første spørsmålet. Resterende spørsmål mente eleven var litt gjentakende, men at de også kunne være gode for at elevene skulle huske alle sidene av det. Dette var til stor hjelp og jeg valgte å endre på det eleven foreslo (se vedlegg 3).

### ***3.3.3 Gjennomføring av intervjuene***

De skriftlige intervjuene ble gjennomført i skoletiden, og det var klassens lærere som introduserte masterprosjektet for elevene. Jeg hadde skriftlig kontakt med lærerne over e-post, og ba de forklare elevene at det var anonymt å delta, at deres svar var med i forskning og at svarene deres var verdifulle. Lærerne ga informasjonsskrivet til foresatte, og i dette skrivet sto det blant annet at de måtte varsle kontaktlærer om de ikke ønsket at barnet deres skulle delta i forskningsprosjektet (se vedlegg 2). Jeg har regnet på gjennomsnittstiden elevene brukte på å svare på spørsmålene i nettskjemaet, og den er på ca. fem og et halvt minutt. Eleven som brukte kortest tid brukte 1 minutt og 38 sekunder og eleven som brukte lengst tid brukte 16 minutter og 58 sekunder på å svare.

### ***3.4 Forforståelse og bakgrunnskunnskap***

Gilje & Grimen (1993) mener at når vi som forskere observerer, intervjuer eller tar fatt på en bunke med skriftlig materiale, så møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet vi har fra før (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Gadamer kaller nettopp dette, det vi bringer med oss inn i situasjonen, for fordommer eller forforståelse. Denne forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som for eksempel verdier, erfaringer, kunnskap og holdninger til

området vi skal studere (Gadamer, 1989, i Nilssen, 2012, s. 68). Min forforståelse ville være nødvendig for å forstå elevsvarene. Grunnen til det er fordi jeg måtte starte med noen ideer om hva jeg skal se etter, hvis ikke hadde jeg ikke visst hva jeg skulle ha rettet oppmerksomheten min mot.

Det å være bevisst sin forforståelse handler ikke bare om å være klar over at den bestemmer hva vi ser og forstår, men også at den kanskje har størst betydning der den kommer til kort, når vi erfarer at verden ikke er slik vi tenker den burde være (Nilssen, 2012, s. 70). På denne måten kan forskeren risikere å havne på villspor. Vi må som forskere være forberedt på at materialet vi har samlet inn har noe å fortelle oss som ikke stemmer overens med forforståelsen (Nilssen, 2012, s. 68-69). Jeg har erfaring med uro i klasserommet både fra egen skolegang og fra praksis, men har vært opptatt av å legge mine tanker til side slik at min forforståelse ikke skulle ha for stor påvirkning av noen deler av prosjektet. Forforståelsen min har likevel blitt formet av dette, og også av at jeg har lest masteroppgaver, fagartikler og bøker som omhandler temaer jeg berører i denne studien. Jeg har stilt meg åpen for ny kunnskap og beskrivelser som kom frem av prosjektets resultater. Jeg har også vært klar over at min forforståelse er redigerbar i og med at jeg i møte med forskningsdeltakernes erfaringer kunne endre min forforståelse. Likevel ønsker jeg å nevne at min forforståelse *kan* ha innvirkning på prosjektet, gjennom valg tatt i forbindelse med tema, teori, metode og analyse som oppgaven er bygd på.

Det vil si at jeg måtte regne med at jeg kunne få svar som ikke stemte overens med min forforståelse, og måtte være åpen for alle svar jeg får. Kunnskap er foranderlig, og jeg stilte meg mottakelig til det forskningsdeltakerne ville dele. Jeg kunne i forkant ha tanker om hva jeg tror elevene tenkte om uro, men elevene la kanskje noe helt annet i begrepet. Som eksempel tenkte jeg i forkant at uro blant annet er når elever lager støy og snakker mens det drives undervisning eller elevene skal jobbe med oppgaver, mens elever eksempelvis kan tenke at uro også kan være når læreren snakker med en annen lærer.

### **3.5 Dataanalyse**

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen analyserte jeg den. Det innebar at jeg trakk ut perspektiver, betydninger og sentral informasjon for å kunne besvare eller belyse det jeg ønsket svar på. Høgheim (2020) beskriver det som å bryte ned en sammensatt helhet i ulike deler og undersøke hver dels mening og delenes gjensidige forhold (Høgheim, 2020, s. 199).



Det er to ulike analyser i denne oppgaven. Den første består av mine tolkninger av elevsvarene, og er inspirert av en diskursanalyse. Den andre er en analyse inspirert av konstant komparativ metode.

### **3.5.1 Første analyse av datamaterialet**

Jeg begynte analysearbeidet med å legge alle spørsmål og svar i ei wordfil, med elevsvarene vannrett og hvert spørsmål i nettskjemaet loddrett. Denne delen av analysen er til en viss grad inspirert av en diskursanalyse, og dette er relevant fordi «*mening ligger til grunn for handling*» (Bratberg, 2021, s. 40). En diskurs er en samling av ord eller tegn vi bruker når vi skriver (Johannessen et al., 2021, s. 244). Diskursanalyse retter forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive forestillinger speiles gjennom språk, og ethvert utsagn tolkes i lys av noe en alt vet eller mener en vet (Bratberg, 2021, s. 41). Etter å ha lest alle elevsvar stilte jeg meg selv noen spørsmål. Eksempel på slike spørsmål var: «Hvordan beskriver elevene uro?» og «ser elevene på uro som noe negativt eller positivt?». Et annet eksempel på et slikt spørsmål var: «Hvilken elevatferd fremstår som riktig?». Dette ønsket jeg å finne svar på og bestemte meg for å utarbeide flere spørsmål til det første analysearbeidet (se vedlegg 4). Disse spørsmålene har jeg analysert ut fra hvordan elevene ser på uro, og ikke hele problemstillingen. Spørsmålene ble besvart ved at jeg tolket og analyserte elevsvarene, elev etter elev. Dette gjorde også at noe kunne kvantifiseres. Eksempelvis hvor mange elever som så på uro som noe negativt. Dette gjorde jeg for å bli godt kjent med datamaterialet, og for å få svar på deler av problemstillingen.

### **3.5.2 Koding og kategorisering av datamaterialet**

Videre fortsatte jeg analysearbeidet med å kode og kategorisere. Jeg har valgt en analyse inspirert av konstant komparativ metode, da denne metoden egner seg godt for min åpne og undersøkende problemstilling. Metoden egner seg godt fordi den spesifikke tilnærmingen innebærer at det benyttes systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, og forskerens kreativitet er til stede i analyseprosessen. Forskerens kreativitet blir utfordret når forskeren kontinuerlig må sammenligne data for å gjøre oppdagelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140-141). Metoden innebærer å kode og kategorisere innsamlet datamateriell, og det er ifølge Nilssen (2012) kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. Nevnt innledningsvis i metodekapittelet bygger oppgaven på en induktiv

tilnærming, der jeg tar utgangspunkt i empirien. Første trinn i den komparative analyseprosessen er åpen koding, og Nilssen (2012) skriver at denne analyseprosessen er inspirert av «grounded theory». Denne teorien ble utviklet av Glaser og Strauss (1967) på 1970-tallet, og innebærer tre kodefaser: Åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79).

Første fase i kodingen er åpen koding, og i denne delen kodet jeg ytringer gjennom en nøye gjennomgang av det allerede analyserte datamaterialet. Jeg tok for meg første kolonne som handlet om hva elevene så på som uro (se vedlegg 4). I denne fasen ble det utarbeidet en mengde koder. Disse ble igjen gruppert inn i et mindre antall koder, og det gjorde jeg for at datamengden skulle være håndterbar. Denne prosessen kalles for aksial koding, og i denne fasen er målet å sette kodene fra den åpne kodingen inn i en kontekst (Dalen, 2013, s. 65). Som eksempel ble «løping» til kode «fysiske forstyrrelser». Helt til slutt reduserte jeg disse ved å finne kjerne kategorier som jeg relaterte til de tidligere kodene. Denne jobben betegnes som fase 3, selektiv koding. I denne fasen skal man finne fram til kjerne kategoriene som skal inneholde funnene (Dalen, 2013, s. 66). Eksempelet nevnt ovenfor ble til kategori **visuell uro**. Et annet eksempel på denne kodingen sees gjennom sitatet under, skrevet av en elev under spørsmålet om hvilken uro som forstyrret han mest: «At folk snakker i munnen på hverandre». Den første åpne kodingen ble derfor «snakke når man ikke skal». Etter sammenligning og videre analyse kom hovedkategorien **opponering/provosering**. De kategoriene jeg satt igjen med er å relatere som prosjektets hovedkategorier som vil være med å besvare oppgavens problemstilling.

Som redskap i analyseprosessen benyttet jeg en tabell i word med 3 kolonner. En kolonne med tekst av hva elevene så på som uro, en kolonne med åpen koding og en kolonne med aksial koding. Jeg markerte med fargekoder for å skille mellom kodene underveis (se vedlegg 5). Gjennom kodingsprosessen endte jeg opp med 5 hovedkategorier: Opposering/provosering, tøys og latter, auditiv uro, visuell uro og psykologisk uro. Disse kategoriene ga meg utgangspunkt for oppgavens resultat- og drøftingskapittel.

### ***3.6 Kvalitet i forskningen***

Under hele arbeidet med masteroppgaven har jeg tatt valg som har påvirket forskningsarbeidet. Det at jeg konsekvent har vært åpen om og tydelig i valg jeg tar for mitt prosjekt tror jeg har vært viktig og avgjørende for kvaliteten på sluttresultatet. Noen velger å

bruke begrepene reliabilitet og validitet, mens andre velger å bruke begrepene holdbarhet/pålitelighet og gyldighet/troverdighet. Det er ulike meninger knyttet til disse begrepene blant forskere, men jeg vil videre i oppgaven bruke begrepene reliabilitet og validitet.

### **3.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler ifølge Nyeng (2012) om hvor robust en undersøkelse er, eller om dataene er til å stole på. Nøyaktighet eller målesikkerhet er andre ord vi kan bruke for å beskrive det. Reliabilitet er nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for god forskning. De som leser prosjektet bør kunne stole på resultatet, og på at forskningen er korrekt utført for at studien skal ha relevans og styrke (Nyeng, 2012, s. 105). Johannessen et al. (2021) mener slike krav om reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig, for at det ofte er samtalen som styrer datainnsamlingen. Men i akkurat denne studien vil det være det, da det benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. En annen forsker kan forsøke å gjennomføre samme prosjekt med samme metode, men ingen andre forskere har likevel samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og dermed kan ingen andre tolke materialet på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). Resultatene ville dermed ha blitt ulike da vi tolker ut ifra våre egne forutsetninger og vår egen forforståelse.

Det viktigste med reliabilitet er at jeg er transparent og nøyaktig. Det er viktig at jeg beskriver grundig hva jeg har gjort og hva som er min forforståelse. Da skal en annen forsker kunne kopiere studien min, og gitt at han eller hun legger omtrent samme utvalg og omtrent samme forforståelse til grunn, vil resultatet bli ganske likt.

### **3.6.2 Validitet**

I kvalitative studier vil validitet dreie seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og hvorvidt den representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Svarer det jeg har samlet inn til oppgavens formål og problemstilling? Nyeng (2012) taler om begrepsvaliditet, og mener at det handler om at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke, og ikke noe annet. Samtidig minner han om at det er et ideal å strebe etter, men at det ikke er et absolutt krav som må oppfylles. Når jeg innhenter data om et bestemt fenomen, vil jeg aldri kunne være sikker på at jeg ikke samtidig får med noe mer (Nyeng, 2012, s. 109). Spørsmålet er om informantene

forsto spørsmålene og om jeg forsto svarene deres. Dette påpeker hvor hensiktsmessig det vil være å kjøre en pilot i forkant. Dersom elevene ikke hadde forstått spørsmålene, kunne de ha svart på noe annet, og da hadde jeg ikke undersøkt det jeg mente å undersøke.

Det er flere faktorer jeg måtte være bevisst kunne bidra med å styrke oppgavens validitet, for eksempel hvordan selve spørsmålene var formulert. Om det ble stilt gode spørsmål som ga relevante og fyldige svar ville for meg være avgjørende i denne masteroppgaven. Dette var spesielt viktig siden det ble stilt få men åpne spørsmål. Og at spørsmålene var både åpne og nært studiens problemstilling, gjorde at jeg kunne regne med å få svar og resultat i retning av studiens hensikt. Dersom jeg hadde stilt detaljerte spørsmål omkring uro, er det ikke sikkert jeg ville fått så valide svar. At jeg kjørte en pilot som gjorde det mulig å justere spørsmålene, var med på å øke oppgavens validitet. En validitets-risiko med mitt prosjekt var dersom jeg hadde mange informanter som var dårlige til å lese og skrive. Lesing kunne man kompensere for ved at det var en lærer tilstede i rommet. Skrivning var verre, men det kunne trolig føre til at de ikke skrev så mye, og da truet det kanskje ikke validiteten så mye.

### ***3.6.3 Overføringsverdi***

En undersøkelses overførbarhet eller overføringsverdi dreier seg om hvorvidt man lykkes med å etablere begreper og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 257-258). Det vil være vanskelig å argumentere for at denne undersøkelsen er generaliserbar. Utvalget er for lite og forskerens subjektivitet kommer tydelig frem gjennom ulike elementer, særlig gjennom valg av teori og analyse. Likevel mener jeg oppgavens resultat vil ha en overføringsverdi til lignende situasjoner, da oppgaven baserer seg på noe som eksisterer på det generelle plan. Andre mennesker i lignende kontekster kan bruke undersøkelsen for å danne seg forventninger om hva som kan skje i lignende situasjoner med lignende mennesker. I tillegg kan det gi mange forklaringer og forslag til ulike tiltak.

### ***3.7 Forskningsetikk***

I arbeidet med masterprosjektet mitt har jeg alltid vært forberedt på at det stadig kunne dukke opp etiske problemstillinger. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, fremme ansvarlig forskning,

forebygge uredelighet og avklare etiske dilemmaer (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Høgheim (2020) peker også på at de aller fleste forskere må gjøre noen etiske refleksjoner rundt prinsippet om informert samtykke. Dersom respondentene mine hadde fått for mye informasjon om hva det forskes på, eller at jeg som forsker la ord i munnen på dem, kunne det ha påvirket forskningsfunnene. Jeg kunne ikke gjøre noe som påvirket eller farget svarene deres. Jeg ønsket jo at respondentene skulle komme med sine egne og ærlige svar, for det er tross alt de jeg er ute etter. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at informert samtykke handler om at deltakerne får tilstrekkelig informasjon til å vurdere om de vil delta eller ikke (Høgheim, 2020, s. 91).

Jeg skriver masteroppgaven min i spesialpedagogikk, og Høgheim (2020) peker på at i forskning innenfor pedagogikk og didaktikk er barn og unge en relevant populasjon. Det er det også i mitt tilfelle. Han påpeker at det er viktig at man som forsker kjenner til at barn har særlig krav på beskyttelse, fordi de antas å ha begrenset evne til å ta et overveid valg om å delta i forskning (Høgheim, 2020, s. 89). Nyeng (2012) mener et slikt krav om fritt, informert samtykke er ekstra utfordrende når de man forsker på er barn og unge, som ikke alltid kan vite sitt eget beste eller evner å uttrykke det (Nyeng, 2012, s. 161). På grunn av at jeg behandlet fullt ut anonyme opplysninger, trengtes ikke søknad til NSD. Uansett hvilken metode en hadde valgt, har likevel alle forskere taushetsplikt om data som samles inn. Dette betyr at informasjon ikke skal deles med andre enn det som er avtalt på forhånd (Høgheim, 2020, s. 90).

En annen faktor jeg tenkte over på forhånd var eventuelle konsekvenser det kunne ha for elevene å tenke og skrive om fenomenet uro. Eksempelvis hvis dette forskningsprosjektet var med på å starte ugunstige tankeprosesser som ville påvirke noen i negativ forstand. Jeg kan bringe vanskelige tema inn på banen hos de som er med i prosjektet. Ved å få spørsmål om årsaker og forebyggende faktorer til uro kan det være at noen enten følte seg truffet eller at noen i den sammenhengen ble tenkt på. Jeg ønsket ikke at dette skulle ødelegge for noen, heller tvert i mot. Spørsmålene var som nevnt åpne, jeg spurte ikke om hvem, men jeg spurte etter hva som forårsaker uro og hvordan det kunne jobbes forebyggende med. Det har jeg gjort for å unngå at det blir negativt fokus omkring enkeltelever. Jeg håper de svarte så godt de kunne og at de forsto at ved å bidra kan lære noe selv samt lære andre noe. Spesielt viktig var konteksten. Elevene måtte føle seg trygge på at sannheten kunne sies og at de ikke trengte å kamuflere sine meninger. NESH påpeker at forskningsetikk også omfatter mer alminnelige normer, og den grunnleggende verdien i denne sammenhengen er menneskeverdet, som blir

ivaretatt gjennom tre prinsipper, blant annet *beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning* (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

Retningslinjene til NSD for nettbaserte spørreundersøkelser er som følger: «Dersom du skal samle inn data via spørreundersøkelser, omfattes dette av loven dersom spørreskjemaet: inneholder opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte og/eller på noe tidspunkt i prosessen knyttes til identifiserende opplysninger om respondenten (f.eks. IP-adresse, e-postadresse, informasjonskapsler, nettleserinformasjon eller lignende)» (NSD, u.å.). Nettskjema.no er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. Det er en selvbetjent skjema-løsning for alle som har avtale om bruk og Nord Universitet er et universitet som har det. Både studenter og ansatte kan bruke det, med forutsetning om at innsamlingen er ansatt eller studierelatert. Jeg logger inn med FEIDE-brukeren for å få tilgang (Nettskjema, u.å.). Anonymisering innebærer ifølge NESH «å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Elektroniske spørreundersøkelser kan gjennomføres anonymt ved bruk av en såkalt «anonym løsning». Det vil si at det ikke samles inn IP-adresse eller andre elektroniske spor. På NSD sine nettsider står det at de fleste store leverandørene, som for eksempel «Nettskjema», har denne muligheten (NSD, u.å.).

## **4.0 Resultater**

I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra min undersøkelse. Funnene er delt opp i 2 underkapittel, som favner både det første analysearbeidet og resultatene etter bruk av konstant komparativ metode. I underkapittel 1 er svarene basert på spørsmålene jeg selv utarbeidet til datamaterialet (se vedlegg 4). Her vil jeg gå nærmere inn på hva elevene mener er læreres rolle i arbeidet med å forebygge uro, hvilke roller elevene har svart ut fra og hva elevene mener er riktig elevatferd. Underkapittel 2 er basert på elevsvar fra et spørsmål fra nettskjemaet og de er analysert med konstant komparativ metode. Det er tatt utgangspunkt i følgende spørsmål fra nettskjemaet: «Hva forbinder du med uro i klasserommet? Forklar og gi eksempler», der elevene skrev utfyllende svar. Dette underkapitlet inneholder 5 kategorier, og som nevnt i metodekapitlet er disse å relatere som prosjektets hovedkategorier. Ulike sitat vil bli presentert for å gi et mangfoldig innblikk i det elevene beskrev. Jeg vil videre i dette kapitlet benevne elevene som informant 1, 2, 3 ..., og vil også bruke begrepene «eleven» eller «han».

### ***4.1 Resultater del 1***

I nettskjemaene hadde elevene mange tanker rundt hva årsakene til uro er, og hva som bør gjøres for å forebygge det. Som oppsummering på elevenes opplevelse av hva som skaper uro er det både faktorer utenfor dem selv, som for eksempel snakking uten at det er greit og indre uro. Snakking når man ikke skal snakke var et klart og nevneverdig hovedfunn. Etter å ha tolket og analysert elevsvarene er det gjennomgående at de fleste ser på uro som noe negativt. Likevel var det ingen som nevnte noe om at uro kan være forårsaket av at øktene for eksempel var for lange eller at undervisninga enten var for vanskelig eller kjedelig. Få viste forståelse for at noen bidro til uro. Det var heller ingen som nevnte noe som kan relateres til positiv uro, men i den sammenheng må det påpekes at det kan ha noe med hvordan spørsmålene var formulert.

#### ***4.1.1 Lærers rolle***

Lærers rolle har stor innflytelse på elevenes hverdag, og mange av elevene har klare meninger om hva læreren bør gjøre for å hindre uro i klasserommet. Gjennomgående i elevsvarene virker det som at de ønsker tydelige lærere som vet å sette grenser, da det er en kollektiv enighet om at læreren skal si ifra til de som ikke hører etter eller følger reglene. De

skriver blant annet at læreren bør «*si ifra til de som bråker at de skal være stille*» og «*si ifra til de som ikke rekker opp hånda*». Det er også gjennomgående i elevsvarene at de ønsker at læreren skal holde seg i klasserommet. Det er tydelig at det raskt blir uro hvis læreren forlater klasserommet. Noen elever har også som forslag at læreren kan sette de som snakker mye med hverandre litt fra hverandre, eller å plassere de som lager uro på eget rom.

Informant 19 derimot, mener læreren kan la elevene være med å bestemme læremåter, slik at det blir gøyere å lære, og at en ringvirkning av det er at de vil konsentrere seg bedre. Eleven kommer med forslag om å være ute i naturfag, i stedet for å sitte inne og lese i læreboka. Han foreslår også mer muntlig aktivitet, slik at man ikke har et like stort behov for å prate uten lov. Også informant 23 nevner noe om elevmedvirkning. Han mener læreren bør snakke mer med elevene og prøve å få de til å forstå. Fellestrekket i dette er at elevene må føle at de blir hørt av læreren. Dersom elevene får bidra med å velge undervisningsmetode slik at de synes det er interessant, vil det også bli mindre uro, da elevene liker det de driver med. Det er ikke synonymt med at all undervisning må være praktiske eller muntlige oppgaver, eller at det treffer enhver elevs interesse, men at det vil bidra med å hindre noe uro. Noe annet én elev trakk fram var at lærerne kunne gi belønninger for å hindre uro i klasserommet: «*Kanskje hvis klassen vet at de får en belønning i slutten av timen, men bare hvis de er rolige og hører etter*».

Som tidligere nevnt mener mange elever at læreren bør si ifra til de som ikke hører etter eller følger reglene, mens noen elever mener det er kjefting som skal til. Det er også flere elever som mener læreren kan bidra med å hindre uro ved å være streng og bestemt. To informanter mener læreren må bli «*sur til slutt*» for at det skal hjelpe.

Ut fra det første analysearbeidet kan det tyde på at elevene ønsker ytre kontroll fra læreren. Gjennom tolking av elevsvarene i analyseskjemaet, var det ene underspørsmålet til lærerens rolle: «*Ytre kontroll eller motiverende/støttende?*». Etter en opptelling på hvor mange det sto «*ja*» på (se vedlegg 4) og kom til slutt frem til 28 av 39 elever. 2 elever på «*nei*» og 9 elever på ukjent. De to elevene som har svart «*nei*» mener at læreren skal «*la elevene være med på å bestemme læremåter ...*» og «*snakke mer med oss og få oss til å forstå ...*».

#### **4.1.2 Hvem snakker?**

Ett av spørsmålet i analyseskjemaet jeg utarbeidet til datamaterialet var: «*Hvem snakker?*». Med det menes hvilken rolle eller elev som har gitt svar på spørsmålene. Etter å ha forsøkt å



svare på det sitter jeg igjen med et inntrykk av at de fleste elevene har svart som pliktoppfyllende og/eller regelorienterte elever. Hvis det er tilfelle, er det spesielt at samtlige refererer til «noen», men at ingen har svart som en «bråkmaker», «urokråke», eller tatt på seg rollen som den som skaper uro i klasserommet. De aller fleste ser ut til å reagere på uro i klasserommet, men ingen i klassen ser ut til å se på seg selv som at de lager støy. Det motsatte var: «Hvem er det som ikke får snakke?» og det var dermed gjennomgående «den som bryter med reglene».

#### **4.1.3 Riktig atferd?**

Et annet spørsmål i analyseskjemaet var: «Riktig atferd?». Med det menes hva jeg tror hver enkelt mener er riktig elevatferd i klasserommet, ut fra hva de har svart på spørsmålene. De aller fleste mener at riktig atferd enten er å følge regler, høre etter, sitte stille eller ikke snakke. Dette fordi de blant annet skrev at elevene bør «*snakke mindre med hverandre og høre på det læreren sier*» for at det ikke skal bli urolig i klasserommet. Andre skrev at elevene måtte holde kjeft, rekke opp hånden, ikke snakke, sitte stille, ikke bry seg, høre etter, følge med, ta hensyn, engasjere seg mer i faget og å ikke bry seg om den som distraherer, snakker eller flirer. På bakgrunn av blant annet disse svarene er det å følge regler, høre etter, sitte stille eller ikke snakke riktig elevatferd i klasserommet. Noen elever mener også at elevene bør ha mer respekt for lærerne.

#### **4.2 Resultater del 2**

I nettskjemaet skulle elevene forklare hva de forbandt med uro i klasserommet og komme med eksempler. Dette fordi selve opplevelsen av uro var en del av min problemstilling som jeg ønsket svar på. Mange elever nevner at de forbinder uro med at noen snakker uten lov eller når elever snakker i munnen på læreren.

##### **4.2.1 Opposering/provosering**

Informant 29 mener «*det blir urolig i klasserommet fordi det er noen som tror at de kan gjøre hva de vil og bryr seg ikke når læreren sier ifra*». Informant 17 forbinder uro med «*at det er elever som snakker, flirer eller distraherer andre i en skoletime*». Samme informant trekker fram når noen begynner og andre elever henger seg på. Også informant 12 nevner dette med å

kaste seg på bølgen, at det er enkelt at flere blir urolige hvis én har begynt. Informant 1 skriver at den type uro som forstyrrer han mest blant annet er «*noen som snakker når de ikke skal og nekter å gjøre ting, eller når «noen roper uten lov»*».

Fellestrekket i disse sitatene er at det er snakking uten lov som forstyrrer mest. Når man snakker uten lov, snakker i munnen på læreren eller medelever, flirer, roper eller nekter å gjøre ting er man i opposisjon. Man følger ikke de normene og reglene som er satt i klasserommet, og det vil være med på å provosere medelever og/eller læreren.

#### **4.2.2 Tøys og latter**

Informant 2 mener det blir urolig i klasserommet «*når folk har det artig*». Eleven refererer til humor og er den eneste eleven etter det første analysearbeidet jeg ikke tror forbinder uro med noe negativt. Da han ikke hadde skrevet noe annet enn det, vet jeg ikke hvilke artigheter han refererer til, men jeg kan tenke meg til fliring og leking som eksempel. Mange elever forbinder uro i klasserommet med nettopp det, når noen «*flirer*». Fliring er altså et hovedfunn, og i likhet med snakking nevnt mange ganger.

Samtidig som elevene skulle skrive hva de forbandt med uro i klasserommet skulle de forklare og komme med eksempler. Informant 33 kommer med dette eksempelet: «*Kasting av viskelær*», og informant 28 skriver: «*Sparke fotball i timen*». Disse sitatene kunne også kanskje blitt plassert under hovedkategorien opponering/provosering, men er etter analysearbeidet tolket som tøys.

#### **4.2.3 Auditiv uro**

I tillegg til at snakking og fliring er gjennomgående elementer som blir nevnt i forbindelse med årsaker til uro blir også irriterende lyder nevnt opptil flere ganger under spørsmålet om hvilken type uro som forstyrrer mest. Dette kom under hovedkategorien auditiv uro, da det er uro med lyd. Smatting og høy pusting ble også notert, og dette er naturlige lyder, men likevel er det noen som blir forstyrret av det. «*Lyder fra dupperingser*» er også gjennomgående. Det kan kanskje være at noen sitter og fikler med gjenstander. I tillegg blir «*noen som lager lyder med blyanten eller til og med plystrer*» nevnt. Plystring kunne også ha blitt plassert under hovedkategorien opponering/provosering, men er etter analysearbeidet tolket som auditiv uro. «*Når noen holder på med neglene*» var det også noen som skrev, og da ser jeg for meg at noen trommer med fingrene i pulten. Det kan også være at noen filer neglene i klasserommet.

Det skaper i alle fall lyd som elevene kategoriserer som uro og som de opplever som forstyrrende.

#### **4.2.4 Visuell uro**

Et annet funn i empirien er visuell uro. Med visuell uro som hovedkategori menes uro vi kan oppfatte med synet, som ikke nødvendigvis er med lyd. Det kan være inntrykk bare øynene oppfatter, men som likevel er forstyrrende. Dette kan være både inne i klasserommet og utenfor. Informant 15 skriver at «*når noen er utenfor vinduet*» er uro som forstyrrer han mest, mens informant 20 forbinder uro i klasserommet med når «*noen gjør tegn med noen som sitter langt unna*». Begge disse sitatene kan være opplevelser av uro uten bruk av lyd, som tydelig er med på å forstyrre andre.

#### **4.2.5 Psykologisk uro**

Psykologisk uro er den siste hovedkategorien som ble funnet i empirien. En kan også kalle det emosjonell uro. Med psykologisk uro menes uro som er større enn *bare* fysiske forstyrrelser. Dette kan ses gjennom det informant 25 skriver. Han skriver at den uroen som forstyrrer han mest er «*at vi kan dø når som helst*». Dette kan oppleves som indre uro og er for denne eleven med på å skape uro. «*Forskjellsbehandling*» og «*krangling*» ble også nevnt som elementer som skapte uro for elevene.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra resultatdelen opp mot relevant teori og forskning. Til å begynne med vil jeg kort presentere prosjektets hovedfunn. Kapitlet er delt inn i flere delkapittel. Først drøftes elevenes beskrivelse av uro, indre og ytre motivasjon, hva er lærerens ansvar og hva er elevenes ansvar. Videre drøftes stigmatisering og negative elevroller, og avslutningsvis drøftes behovet for pauser. Gjennom drøftingen forsøker jeg å svare på oppgavens problemstilling:

*«Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hvordan beskriver de opprettholdende og forebyggende faktorer?».*

De aller fleste elevene skriver at de blir forstyrret av uro, men ingen av de 39 informantene tar på seg rollen som den som forstyrrer, og det er ett av hovedfunnene i denne studien. Den utbredte uroen var snakking når man ikke skulle snakke, fliring, hvisking mens de hadde undervisning og vandring rundt i klasserommet. I tillegg er et hovedfunn at samtlige elever ønsker strenge og bestemte lærere som vet å sette grenser.

### 5.1 Beskrivelsen av uro

Ut fra elevsvarene hadde de mange tanker rundt uro, og mange meninger om hva læreren og elevene kunne gjøre for å hindre uro i klasserommet. Snakking når man ikke skulle snakke, fliring, hvisking og vandring er som tidligere nevnt studiens hovedfunn. Ogden (2015) kaller slik atferd lærings- og undervisningshemmende atferd, og mener dette fører til manglende arbeidsro/arbeidsinnsats og dårlig læringsmiljø (Ogden, 2015, s. 14-15). Mange elever svarte at de forbandt uro med blant annet: «At noen snakker i timen», «at noen lager høye lyder», «krangling», «kasting av viskelær», «gåing i klasserommet» og «når noen sparker fotball i timen». Spadafora et al. (2022) har i motsetning til Ogden (2015) en bredere definisjon på fenomenet, og mener at det er: «Enhver handling som forstyrrer en harmonisk og samarbeidende læringsatmosfære i klasserommet». Det betyr at uro kan oppfattes ulikt, og bli beskrevet fra forskjellige perspektiver. Uro er en subjektiv opplevelse og det vil være opp til hver enkelt å definere begrepet. Dette får en til å tenke på selve handlingene elevene beskriver her. Hva kan være grunnen til at noen snakker midt i timen når de ikke skal, at noen kaster

viskelær i klasserommet eller at noen sparker fotball i timen? Det er åpenbart at disse handlingene betyr noe, og det hadde vært interessant å utforske hva som ligger bak dem.

De fleste forbinder og beskriver uro som fysiske forstyrrelser, men noen forbinder det også med psykologisk eller emosjonell uro. Dette var et interessant funn. Eksempler på dette kan ses gjennom følgende svar: «*At vi kan dø når som helst*», «*forskjellsbehandling*» og «*krangling*». De nevnte sitatene refererer til følelsesmessig stress eller angst som vil være med på å påvirke elevenes trivsel og læring i skolen. Dette krever emosjonell støtte (Pianta et al., 2008). Emosjonell støtte kan hjelpe elever med å håndtere ulike utfordringer ved å gi dem en følelse av støtte og trygghet. I tillegg kan emosjonell støtte bidra til å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø som fremmer sosial mangfoldighet og respekt for forskjellighet. Lærere som er gode på emosjonell støtte bryr seg, lytter til elevene, oppmuntrer elevene og respekterer deres idéer og meninger. Dette er nært forbundet med motivasjon og positiv atferd i klassen (Pianta et al., 2003). Det kan også bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement for å lære på skolen.

## ***5.2 Indre og ytre motivasjon for uro***

De fleste elevene hadde tanker om hva som kunne gjøres for å hindre uro i klasserommet. Informanten som foreslår at læreren kan la elevene være med på å bestemme læremåter slik at det blir gøyere, som igjen vil bidra til at de konsentrerer seg bedre, refererer til indre motivasjon. Også informanten som mener læreren bør snakke mer med elevene og prøve å få de til å forstå er indre motivert. Dette er i tråd med tidligere forskning gjort av Ryan og Deci (2009), som påstår at man oppnår best læringsresultat om en er indre motivert (Ryan og Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, og ikke i ytre belønning. Dette samsvarer også med Csikszentmihalyis (2014) påstand om at konsentrasjonen kan holdes over tid hvis lyst og motivasjon er til stede (Csikszentmihalyi, 2014, i Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

Det er læreren som i hovedsak har styringen på hva som foregår i klasserommet, men det er viktig at elever også får være med på å medvirke. Ved å la elevene være med på å bestemme, også kalt elevmedvirkning, kan øke deres indre motivasjon. Autonomi handler ikke bare om å få lov til å ta valg, men også om at aktiviteten/fagtemaet betyr noe for en. I tillegg vil de føle et større eierskap og engasjement for det de lærer. Dette underbygges av det Barneombudet (2019) skriver: «*Ved å støtte elevenes opplevelse av tilhørighet, kompetanse og medbestemmelse i skolen, rapporterer ungdom selv om bedre psykisk helse og større*

*akademisk initiativ*» (Barneombudet, 2019, s. 8). Det kan også ses i sammenheng med Deci og Ryans teori om at alle mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov: selvbestemmelse, mestring og tilhørighet (Deci & Ryan, 2017). Når elevene er indre motivert, er de mer sannsynlig å ta initiativ til å delta aktivt i sin egen læring, og dermed også øke sin egen motivasjon og engasjement. En ringvirkning av det igjen kan være at de også vil være mer åpne for samarbeid med andre elever og lærere.

En annen elev foreslo belønning, og mente at det kunne bidra med å hindre uro i klasserommet. Ut fra Ryan og Decis skille, kalles dette for kontrollert ytre motivasjon, da eleven vil arbeide for å oppnå en belønning (Ryan og Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Belønninger kan også være immaterielle, som for eksempel ros, anerkjennelse eller en følelse av prestasjon. Belønninger vil både ha positive og negative innvirkninger på elevenes motivasjon. Positiv ved at de kan øke elevenes motivasjon og engasjement, men negativ hvis det blir den eneste motivasjonskilden.

Indre og ytre motivasjon kan også til en viss grad sees i sammenheng med Apters metamotivasjonsteori (Apter, 2001, s. 6). Paratellisk aktivitet kan være forbundet med indre motivasjon og telisk aktivitet kan være knyttet til ytre motivasjon. Når man er indre motivert er man motivert av selve aktiviteten og følelsen av mestring, og i paratelliske aktiviteter er prosessen det viktigste. Er man ytre motivert ønsker man å oppnå en belønning på lengre sikt, og det kan forbindes med teliske aktiviteter, der det å oppnå et bestemt resultat er det viktigste (Apter, 2001, s. 6; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67).

Det vil være viktig at elevene noen ganger opplever mestring. Mestring kan elevene eksempelvis oppleve ved å få være med på å medvirke, og som tidligere nevnt var det to elever som mente at elevene måtte få være med å bestemme læremåter. Csikszentmihalyi mener elevene beveger seg i en sone av flyt når lærerne tilpasser opplæringen i skjæringspunktet mellom elevenes evner og forutsetninger og oppgavens vanskelighetsgrad. Dette kaller han flytsonen, og mener at å være i en slik sone gir en indre motivasjon og en opplevelse av lykke (Csikszentmihalyi, 2002, i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 29). Dette samsvarer med Bekkhus (2008) sin teori om at mestring også bør forstås i sammenheng med selvbilde og identitetsbygging (Bekkhus, 2008, s. 147).

### **5.3 Læreransvar versus elevansvar**

Både lærerens ansvar og elevenes ansvar spiller en viktig rolle når det kommer til å håndtere

uro og uønsket atferd i klasserommet. Det krever et samarbeid mellom lærere og elever for å skape et trygt og positivt læringsmiljø der alle kan trives og lykkes. Elevene fikk spørsmål både om hva de mente læreren og elevene kunne gjøre for å hindre uro i klasserommet. Under spørsmålet om hva de mente læreren kunne gjøre for å hindre uro i klasserommet var det tydelig at samtlige ønsket en streng og bestemt lærer som setter grenser. Dette kan også forklares ved at de ønsket ytre kontroll fra læreren. En autoritativ lærer kan ifølge Overland (2006) fremstå som en autoritet for elevene, på en positiv måte. Mens en autoritær lærer kjennetegnes av høy kontroll og lite varme (Overland, 2006, s. 177). Elevene ønsker blant annet at læreren skal holde seg i klasserommet, plassere de som lager uro på eget rom, si ifra til de som ikke hører etter eller følger reglene. Flere skrev også at læreren burde være streng, og få sin respekt. Ut fra elevsvarene kan en tolke det dit at de ønsker ytre kontroll fra læreren, og det kan være mange grunner for dette. Elever som ønsker ytre kontroll fra læreren kan føle seg usikre eller utrygge når de ikke vet hva som forventes av dem, og kan derfor ønske seg tydelige regler å følge. Andre elever kan ha vansker med selvregulering, og derfor ha behov for ytre påminnelser og konsekvenser for å holde seg på rett spor. Dette er i tråd med behavioristisk tenkning, som går ut på at mennesker tilpasser sin atferd til de stimuli de utsettes for (Jacobsen & Thorsvik, 1997, s. 300). Begrepet «behavior» betyr jo atferd, og behavioristene er opptatt av å beskrive atferd.

Dette med ytre kontroll kan også forstås på en mer positiv og effektiv måte. Gjennom svarene på hva de mente elevene kunne gjøre for å hindre uro i klasserommet, kom det blant annet fram at elevene må: «Høre på det læreren sier», «gjøre det vi får beskjed om», «ikke prate» og «være stille». Elever som mangler motivasjon for skolearbeidet, kan se på læreren som en nødvendig pådriver for å holde dem i gang. I slike tilfeller kan lærerens kontroll være bra for å opprettholde elevenes engasjement i læringen. Samtidig vil det være viktig å styrke elevenes indre motivasjon og ansvar for egen læring. Det vil videre bidra til å utvikle deres selvstendighet og evne til å ta egne valg. Det er rimelig å hevde at dette også har sammenheng med en god relasjon, da Fallmyr (2020) mener relasjonsbygging nettopp handler om å skape trygghet og tillit ved å være tydelig og empatisk (Fallmyr, 2020, s. 38). Dette er videre i tråd med det Overland (2006) skriver om autoritativ lærerstil: «Den autoritative lærer uttrykker sine forventninger til elevene klart og tydelig, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene» (Overland, 2006, s. 231). Skårderud og Duesund (2014) hevder begrepet mentalisering er relevant for å nærme oss de urolige elevene. De mener en mentaliserende holdning fra pedagoger til urolige elever vil innebære å undersøke om det er

noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør.

Mentalisering handler ifølge Skårderud og Duesund (2014) om å utvise genuin interesse for hva som skjer *i* mennesker og *mellom* mennesker (Skårderud & Duesund, 2014, s. 60). Det kan være hensiktsmessig å bruke ytre kontroll i situasjoner der elever trenger å lære grunnleggende atferdsmessige normer og regler. Imidlertid kan det ha negative konsekvenser over lengre tid.

Ytre kontroll kan for noen elever føles trygt. Det kan oppleves forutsigbart og trygt når en vet hva det er som kreves av seg. For når en opplever manglende kontroll over ytre faktorer kan det føre til økt usikkerhet og angst, og det kan igjen påvirke ens oppfatning av trygghet. Vi alle har behov for å oppleve omsorg og trygghet, og å føle tilhørighet. Spesielt har sårbare elever et stort behov for det. Det krever lærere som forstår hvilke behov hver enkelt elev har, og at de forstår hva som ligger bak elevenes atferd. Trygghets sirkelen illustrerer det godt ved å vise hvordan trygghet, tilknytning og utforskning er grunnleggende for å utvikle positive relasjoner og trivsel (Brandtzæg et al., 2017, s. 30). Å oppleve trygghet er en forutsetning for å ha det bra sammen med andre, og ifølge Overland (2006) er trygghet en følelsestilstand som vises gjennom atferd eller handlinger (Overland, 2006, s. 231).

Ut i fra analysen mener elevene at riktig elevatferd er å følge regler, høre etter, sitte stille eller ikke snakke. De skrev blant annet at elevene måtte: «*Holde kjeft*», «*rekke opp hånden*», «*ikke bry seg om den som distraherer, snakker eller flirer*» og «*snakke mindre med hverandre og høre på det læreren sier*» for å hindre uro i klasserommet. Heller ikke under dette spørsmålet var det ingen som «*talte*» for seg og forklarte hvorfor han/hun var urolig. Igjen kan dette tyde på at de har svart ut fra hva de tror en lærer ønsker å høre.

#### **5.4 Stigmatisering og negative elevroller**

Det mest overraskende funnet var at de fleste svarte som pliktoppfyllende og/eller regelorienterte elever. Så og si alle refererer til «noen», men ingen har tatt på seg rollen som bråkmakeren. I og med at alle skriver om «noen», er det tydelig at det finnes elever som skaper uro i klasserommet, og det er det vel i de fleste klasserom. Med tanke på at det var anonymt å delta i forskningsprosjektet var det overraskende at ikke noen ville «*tale for seg*» og komme med meninger om hvorfor de skaper uro. Dette kan ses i sammenheng med det Overland (2006) peker på, at en blir satt en negativ merkelapp på ved å bli kalt «*bråkmaker*», «*urokråka*» eller «*trøbbelmaker*» (Overland, 2006, s. 171). Det er tydelig at slike kallenavn er assosiert med noe negativt, og det kan derfor være vanskelig å påta seg en slik rolle. For i en



klasse vil det bestandig finnes ulike roller, og disse vil igjen påvirke hvordan elever fungerer i samspill med hverandre. Samtlige elever mener læreren bør slå ned på uakseptabel atferd, og dette samsvarer med det Fiskum og Rosenlund (2021) mener, at lærerne må hjelpe enkeltelever med å utvikle sin atferd i positiv retning (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 228). Lærere må så tidlig som mulig motvirke at enkeltelever får roller som er ugunstige for deres utvikling.

Noen elever foreslo at læreren kunne plassere den/de som skaper uro på gangen eller på et eget rom, som et tiltak læreren kunne gjøre for at det ikke skal bli urolig i klasserommet. Dette kan føre til stigmatisering av eleven(e). Å bli plassert på eget rom kan oppfattes av eleven og andre som en slags straff eller som en indikasjon på at eleven ikke har oppført seg riktig eller at eleven er annerledes på en negativ måte. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at det er viktig å unngå at noen blir negativt stemplet (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231). Fiskum og Rosenlund peker også på at det kan ta lang tid å fjerne stigma hvis det allerede er blitt etablert. En konsekvens for elever som blir stigmatisert kan være at deres indre stigmaprosess blir så påvirket at de blir å føle seg annerledes. Dette kan videre føre til en påtatt atferd som i stedet for å fjerne stigmaet får motsatt effekt (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 231). I verste fall kan dette føre til at eleven føler seg isolert og utenfor fellesskapet, og det kan også føre til at andre elever ser på eleven som annerledes eller mindreverdig. Det vil være viktig å huske lærerens rolle oppi dette, for både Fiskum og Rosenlund (2021) og Overland (2006) understreker at lærerens tilnærming til klassen kan påvirke rolletildeling og rangeringer blant elever (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 228; Overland, 2006, s. 219).

### ***5.5 Behovet for pauser***

De nevnte hovedfunnene kan tyde på at elevene har behov for flere pauser. Et eksempel på dette kan sees ved følgende sitat: «*At det er elever som snakker, flirer eller distraherer andre i en skoletime*». Andre eksempler er: «*Sparke fotball i timen*» og «*kasting av viskelær*». Det er tydelig at det er handlinger gjort av ukonsentrerte elever som blir beskrevet. Derfor vil det være viktig at klassen har lærere som ser signalene og bryter opp med pauser når det trengs. Dette underbygges av Fiskum og Jacobsens (2021) påstand om at lærere må tenke over når elevene er minst regulerte (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 105). Det er viktig å anerkjenne at pauser er nødvendige for elevenes velvære og læring. Det vil være behov for pauser etter at elevene over lengre tid har regulert sine emosjoner, da vil elevene trenge avspenning fra krevende reguleringsprosesser. Da kan de eksempelvis få løpe en runde rundt skolegården,

eller høre på musikk. Hvis en aldri får pauser og mulighet til å tenke på andre ting eller riste løs, vil konsentrasjonen glippe, og konsentrasjon er ifølge Hvidsten og Wilhelmsen (2018) en forutsetning for læring (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

En informant mente det blir urolig i klasserommet fordi det er noen som tror at de kan gjøre hva de vil og bryr seg ikke når læreren sier ifra. Ogdens (2015) hevder at gode relasjoner er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere (Ogden, 2015, s. 134). Dette kan også ses i sammenheng med Fallmyrs tolkning av funnene i Cornelius-White's metastudie, som viser en klar sammenheng mellom en positiv lærer-elevrelasjon og reduksjon av læringshemmende atferd (Cornelius-White, 2007, i Fallmyr, 2020, s. 49).

Videre var det flere informanter som pekte på dominoeffekten, ved at én elev begynner og at det dermed blir andre som henger seg på. Ifølge Ogdens tolkning av Weissberg og Greenbergs syn, handler sosial kompetanse blant annet om å ta beslutninger, kontrollere sterke følelser og handle kompetent (Weissberg & Greenberg, 1998, i Ogden, 2022, s. 228). Ogden (2015) peker på at sosial dominans kan være viktigere for ungdom enn popularitet. Han skriver også at: «*Jevnaldrende kan også, uten å være klar over det, bekrefte dominerende atferd gjennom å gi den oppmerksomhet ...*» (Ogden, 2015, s. 236). Som lærer kan det noen ganger være utfordrende å vite hvilke kamper en skal ta. Hvilken atferd og utsagn skal en overhøre og hvilke skal en gi oppmerksomhet. For negativ oppmerksomhet er oppmerksomhet det også.

Dette med behovet for pauser er også i tråd med Apters metamotivasjonsteori (Apter, 2001, s. 6). Elevene vil ha behov for å bytte mellom å være i telisk aktivitet og paratelisk aktivitet. Etter å ha vært i det teliske stadiet, med oppgaver som har et bestemt mål vil en etterhvert trenge å bytte til det parateliske stadiet. Teliske aktiviteter krever vanligvis mer fokus og konsentrasjon enn parateliske aktiviteter (Apter, 2001, s. 6). Hvis elevene for eksempel har brukt en stund på å skrive en oppgave, øve på en presentasjon eller gjøre lekser vil det være behov for en aktivitet som ikke krever like mye. Eksempelvis kan de rydde i skolebøkene, diskutere skolefag med medelever eller lese en bok (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Det kan altså være lurt å sørge for å ha en balanse mellom aktiviteter som krever konsentrasjon, og aktiviteter som er mer avslappende for hjernen.

Det tyder på at pauser kan bidra til å redusere uro i klasserommet. I tillegg tror jeg at det å ta pauser kan være med på å øke produktiviteten og redusere stress. For det er ikke slik at pauser

nødvendigvis betyr å ikke å gjøre noen ting, pauser kan også innebære å gå seg en tur, strekke på beina eller å snakke om alt og ingenting med den som sitter ved siden av seg.

### **5.6 Metodevurderinger**

I arbeidet med oppgaven har jeg gjort meg noen tanker og reflektert rundt valgene jeg har tatt. Jeg har også reflektert om jeg kunne gjort noe annerledes. Veien har blitt til mens jeg har gått, og studien er naturligvis preget av at jeg ikke har forsket tidligere. Likevel mener jeg at jeg har ivaretatt studiens reliabilitet og validitet. Jeg har hele veien vært transparent og nøyaktig, og beskrevet grundig hva jeg har gjort og hva som er min forforståelse. Jeg har vært bevisst min forskerrolle, og fokusert på at det er elevenes stemme som skal komme fram i studien. Spørsmålene i nettskjemaet var formulert slik at de var enkle å forstå og slik at det ikke ble lagt føringer for hva elevene skulle svare. Spørsmålene var like, med den hensikt at alle aspekter ved fenomenet skulle bli med.

På grunn av det begrensede utvalget på 39 informanter fra to ulike skoler vil det være utfordrende å generalisere funnene fra studien til andre situasjoner. Ved å ha hatt flere informanter kunne elevstemmen fått en enda større plass i studien, som igjen kunne vært en styrke for mine funn.

En annen faktor som er relevant og viktig å reflektere over, er at datainnsamlingen ble gjennomført uten min tilstedeværelse. En svakhet ved dette er at jeg ikke fikk den samme nærheten og trygghet til informantene som jeg kunne fått ved å være i klasserommet under gjennomføringen, som er en viktig faktor i kvalitativ metode. Min intensjon var at jeg skulle være der, forklare de studiens hensikt og påpeke at deres svar er verdifulle og med i forskning. Det kan også ses på som en styrke, da jeg ikke påvirket datainnsamlingen i noen stor grad. Det er påfallende at nesten alle informantene svarte på en måte som at det ikke var de som skapte uro. Det kan virke ut fra elevsvarene som at de svarte til læreren i klasserommet og ikke til meg. Dette har trolig sammenheng med hvem som introduserte prosjektet og var der sammen med dem under gjennomføringen. I tillegg er det nevneverdig at elevsvarene var noenlunde like, til tross for 39 forskningsdeltakere på to ulike skoler i to ulike kommuner.

Samtidig fikk jeg ved bruk av kvalitativ metode muligheten til å få elevenes innerste tanker og refleksjoner rundt spørsmålene. Jeg ser på det som både en styrke og en svakhet at det var anonymt å delta. En styrke ved anonymitet er at det ga informantene frihet til ærlige svar, og

de hadde mulighet til å uttrykke meninger de kanskje ikke ville ha delt hvis de hadde vært identifisert. En svakhet er at det ikke var mulig å stille oppfølgingsspørsmål eller be om mer informasjon. Dette begrenset muligheten til å få en enda dypere innsikt i elevenes meninger.

## 6.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

Studiens hensikt var å fremme elevers opplevelser av uro i klasserommet, og deres beskrivelse av opprettholdende og forebyggende faktorer. Jeg har forsøkt å belyse følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hvordan beskriver de opprettholdende og forebyggende faktorer?».*

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie av 39 7.klassingers opplevelse av uro i klasserommet, og hørt på deres forslag til opprettholdende og forebyggende faktorer. Det var viktig for meg å forsøke å se det fra deres perspektiv. Som lærer i skolen møter man et mangfold av elever med ulike behov, forutsetninger og læringsbehov. Det vil være viktig at lærere er bevisste dette, slik at vi kan gi ekstra støtte til elever som sliter, eller tilby utfordringer eller fordypning til elever som trenger det. I tillegg vil det være viktig å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø med klare forventninger hvor alle elever føler seg verdsatt.

Gjennom oppgaven har elevene bekreftet at uro oppleves svært ulikt og at det er mye og mange å ta hensyn til. Når det gjelder opprettholdende faktorer kan uro i klasserommet skyldes en rekke årsaker. De fleste elevene opplevde uro som fysiske forstyrrelser, mens andre opplevde uro som emosjonell eller indre uro. Når det gjelder forebyggende faktorer vil det være viktig å ta hensyn til de individuelle behovene til hver enkelt elev. Dette kan for eksempel inkludere muligheter til å ta pauser, jobbe i mindre grupper eller å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Lærere vil også spille en viktig rolle i å forebygge uro ved å være oppmerksomme på elever som trenger ekstra støtte og oppmuntring. En annen viktig faktor er å lytte til elevene og inkludere deres perspektiver og erfaringer, da det tross alt er elevene som kan si noe om hvorfor uro oppstår i klasserommet.

Det vil være viktig at lærere hjelper elevene som er urolige, ved å hindre de i å skape uro, for eksempel ved å gi de regelmessige pauser. Så og si alle forskningsdeltakerne så på uro som noe negativt og ønsket lærere som er bestemte og setter grenser. Den utbredte uroen elevene opplever var snakking når man ikke skal snakke, fliring, hvisking mens de hadde undervisning og vandring rundt i klasserommet.

En naturlig utvikling av forskningen ville vært å inkludere flere informanter fra forskjellige skoler for å få et bredere perspektiv, for så å sammenligne resultatene. Jeg kunne også ha skilt forskjeller mellom kjønnene. Dette ville sannsynligvis ha styrket studien. I tillegg ville det vært interessant å forsket på læreres perspektiv på fenomenet. Har de samme oppfatning av det, og har de andre synspunkt på opprettholdende og forebyggende tiltak?

Selv om studien viser hvor komplekst begrepet uro er, kommer ikke oppgaven med noen fasit på hvordan en skal forebygge uro i klasserommet. Likevel håper jeg den kan fungere som et talerør for elevene. Jeg fikk funn jeg ikke forventet, slik at oppgaven tok en uforventet vending. Det tror jeg skyldes at det var elevene ene og alene som fikk tale for seg. Det understreker at vi alle har ulik oppfatning av hva fenomenet uro innebærer.

## Litteraturliste

Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*. American Psychological Association.

Barneombudet. (2019). *Elevmedvirkning: Å bli inkludert, verdsatt og hørt*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk (2.utg.)*. Universitetsforlaget.

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk (5.utg.)*. Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør skoler gode*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bekkehus, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker (2.utg.)*. Kommuneforlaget.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.

Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere (3.utg.)*. Cappelen Damm Akademisk.

Bø, I. & Helle, L. (2003). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.

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

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 15. desember 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Duesund, L. & Ødegård, M. (2018). Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 138-154.

Fuglseth, K. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Spadafora, N., Marini, Z. A. & Volk, A. A. (2016). Measuring Adolescent Attitudes Toward Classroom Incivility: Exploring Differences Between Intentional and Unintentional Incivility. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 577-588. <https://doi.org/10.1177/0734282915623446>



Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. H. (2021). *Forstå elevene: Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring i skolen?* Universitetsforlaget.

Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2021). Lærerens arbeid med å forebygge utvikling av negative elevroller. I T. Ogden & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 223-239). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Goffmann, E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Penguin.

Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G. B. (2018). Så konsentrer deg da!: Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 17-34.  
<https://doi/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer: Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvello, Ø. (2013). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I Postholm, B. M., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 157-177). Høyskoleforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-123). Cappelen Damm Akademisk.

Molnar, A. & Lindquist, B. (2009). *Changing problem behavior in schools*. IAP.

Nettskjema.no. (u.å.). Hentet 07.desember 2022 fra <https://nettskjema.no/user>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Spørreskjema*. Hentet 17. desember 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sporreskjema/>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

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

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (2.utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse – for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 169-184). Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pianta, R. C, Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. Reynold, G. Miller & I. B. Weiner (Red.), *Handbook of psychology, Educational Psychology*, vol. 7 (2.utg., s. 199-234). Wiley.

Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manyal: Pre-K*. Brookes Publishing Co.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, s. 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi-org-ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124 – 137). Universitetsforlaget.

Spadafora, N. & Volk, A. A. (2021). Child and Youth Classroom Incivility Scale (CYCIS): Exploring Uncivil Behaviors in the Classroom. *School Mental Health, 13*, 186-200.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-020-09405-7>

Spadafora, N., Al-Jbouri, E., McDowell, H., Andrews, N. C. Z. & Volk, A. A. (2022). Be a Little Rude, but not too Much: Exploring Classroom Incivility and Social Network Position in Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 42*(4), 565-585.  
<https://doi.org/10.1177/02724316211058074>

Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? – Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 98*(3), 190-202.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever.

Utdanningsdirektoratet (2021, 11. januar). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 04.februar 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Ødegård, M. (2017). *A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States: A theoretical and empirical exploration of disruptive behavior in school*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4>

## Vedlegg

### *Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor*

Rektor v/

Navn rektor

Adresse

Dato

Tlf.:

Mailadresse:

#### **Forespørsel om å delta i et masterprosjekt om uro i klasserommet**

Jeg ønsker å forhøre meg om muligheten til å gjennomføre forskningsarbeid i forbindelse med min master hos dere. Jeg studerer grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn og skal skrive masteroppgave om uro i klasserommet. Masteroppgaven min har den foreløpige problemstillingen: «Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hva tenker de om opprettholdende og forebyggende faktorer?».

Uro har alltid vært en del av klasserommet og skolen. Det er opp til hver enkelt lærer å tolke hva som bryter med forventningene og normene, og toleransegrensen for hva som er akseptabel uro kan være ulik fra person til person. I noen tilfeller kan mange elever ha blitt forstyrret av uro i klasserommet lenge før læreren velger å gjøre noe med. For å gjøre skolehverdagen bedre for alle elever er det relevant å se på årsaker og faktorer til uro, og spesielt viktig vil det være å fremme elevenes tanker og opplevelser av fenomenet.

Jeg har sett for meg å gjennomføre forskningen 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 har lagd et nettskjema med 6 åpne spørsmål, og tanken er at jeg skal la elevene få litt tid til å få

svart på disse. Jeg har også et ønske om å være tilstede og få forklare de hva prosjektet mitt går ut på. Nettskjemaet er anonymt, og kan ikke på noe vis identifisere enkeltpersoner.

Dersom jeg får lov til å gjennomføre forskningen på 7.trinn, er det slik at deres foresatte også skal få et informasjonsskriv der jeg informerer om prosjektet mitt. Nettskjemaet er anonymt, og det vil derfor ikke være nødvendig med innhenting av samtykker. Informasjonsskrivet gir informasjon om prosjektet og hvem de skal kontakte dersom de ikke ønsker at deres barn skal delta. Det er også viktig at elevene selv vil være med å delta. Dersom noen barn ikke skal delta kan de få lignende spørsmål de kan svare på, i for eksempel word. Det blir dermed ingen forskjell på elevene.

Jeg håper at skolen ønsker å ta del i dette forskningsprosjektet, og vil da komme tilbake med tidspunkt det passer at jeg kommer.

Med vennlig hilsen

Emma Regine Iversen

## **Informasjon om forskningsprosjektet**

### **«Elevenes opplevelse av uro i klasserommet»**

Dette er et informasjonsskriv til deg om at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elevenes opplevelse av uro i klasserommet og fremme deres forslag til faktorer som kan hindre at uro skjer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn. Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal delta, kan du varsle kontaktlærer om dette. Ditt barn vil da jobbe med lignende oppgaver, som ikke blir med i forskningsprosjektet.

#### **Bakgrunn og formål**

På bakgrunn av tidligere forskning og egne observasjoner ønsker jeg å finne ut hva elever opplever som uro i klasserommet og fremme deres forslag til hva som kan gjøres for å hindre at uro oppstår. Som grunnskolelærerstudent og med spesialpedagogikk som masterfag ser jeg behovet for å ivareta elevene som både skaper uro og som blir påvirket av uro. Spesielt ønskelig er det å forstå de bakenforliggende årsakene. Oppgavens foreløpige problemstilling er: «Hvordan opplever elever uro i klasserommet, og hva tenker de om opprettholdende og forebyggende faktorer?».

Dette er et masterprosjekt ved Nord Universitet. Det vil bli tatt utgangspunkt i elever på mellomtrinnet i grunnskolen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får dette informasjonsskrivet da jeg har vært i kontakt med rektoren på ditt barns skole som har godkjent undersøkelsen, og fordi det er ditt barns klasse som er forespurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Det innebærer at ditt barn deltar i en skriveoppgave. Elevene skal svare på 6 åpne spørsmål de oppfordres til å skrive litt lengre svar på. Spørsmålene vil omhandle elevenes opplevelse av



uro i klasserommet og deres forslag til forebyggende og opprettholdende faktorer. All informasjon vil være anonymisert, slik at ingen elever skal kunne gjenkjennes. Navnet på skolen vil heller ikke bli oppgitt noe sted.

Ved forespørsel vil det være mulig for foresatte å se spørsmålene i nettskjemaet på forhånd.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet.

### **Har du spørsmål?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- *Nord Universitet* ved prosjektleder student på telefon 95851618 eller e-post: [emma.regine.iversen@gmail.com](mailto:emma.regine.iversen@gmail.com), eller veileder Tove Anita Fiskum på telefon 740 22 635 eller e-post: [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no), eller veileder Martin Stokke på telefon 740 22 855 eller e-post: [martin.stokke@nord.no](mailto:martin.stokke@nord.no).

Med vennlig hilsen

Emma Regine Iversen

(student)

---

Tove Anita Fiskum

(veileder)

---

Martin Stokke

(veileder)

---

## **Spørsmål i nettskjema**

---

1. Hva forbinder du med uro i klasserommet? Forklar og gi eksempler.
2. Hvilken uro forstyrrer deg mest?
3. Hvordan blir det urolig i klasserommet?
4. Hva mener du kan hindre at det blir uro i et klasserom?
5. Hva kan læreren gjøre for at det ikke skal bli urolig i klasserommet?
6. Hva kan elevene gjøre for at det ikke skal bli urolig i klasserommet?

#### Vedlegg 4: Spørsmål til analysearbeidet

##### Spørsmål til analyse

- **Hva ser eleven på som uro?**
  - Beskrivelse
- **Hvordan ser eleven på uro?**
  - Negativt eller ikke?
  - Hvordan beskrives uro? - Adjektiver/adverb
- **Hva kan lærere gjøre for å hindre uro?**
  - Kvalitativt svar
  - Ytre kontroll eller motiverende/støttende?
- **Hvilken elevatferd fremstår som riktig?**
  - Hvem bryter med denne atferden?
- **Hvilke aktører kommer frem, og hvilke kommer ikke frem?**
- **Hva kan elever gjøre for å forhindre uro?**

Informant	Hva ser eleven på som uro	Negativt?	Beskrivelse av uro - adjektiv/adverb	Lærrollen ved uro	Ytre kontroll?	Riktig atferd	Hvem bryter med det?	Hvem snakker?	Hvem får ikke snakke?	Hvordan forhindre uro?	Refleksjon
1.	Snakking, noen som snakker når de ikke skal, nekter å gjøre ting og er irriterende, roper uten lov	Ja	Irriterende	Ikke gå ut av rommet, ta mer ansvar	Ja	Høre etter	Den som ikke hører etter	Pliktopplylende og regelorientert elev	Den som bryter med forventningene	Høre etter	
2.	Når noen har det artig	Nei								Være rolig	Kan det være en elev som noen ganger skaper uro?

### Vedlegg 5: Fargekoder til analysearbeidet

Tekst	Åpen kode	Aksial kode
Snakking, noen som snakker når de ikke skal, nekter å gjøre ting og er irriterende, roper uten lov	Snakker når de ikke skal Nekter å gjøre ting Er irriterende Roper uten lov	Snakke når man ikke skal Opponering
Når noen har det artig	Noen har det artig	Opponering
Når elever snakker i munnen på hverandre, eller flirer eller snakke når vi for eksempel leser, når folk snakker når vi arbeider, når noen flirer	Snakke når de ikke skal Flirer	Snakker når man ikke skal Latter
At folk snakker når det ikke er deres tur og uten å rekke opp hånda. Når folk snakker i munnen på hverandre, eller det er noen som snakker eller gjør tegn med noen som sitter langt unna	Snakker når de ikke skal Gjøre tegn	Snakke når man ikke skal Gestikulering
Mye snakking og gåing i klasserommet, at vi kan dø når som helst, forskjellsbehandling	Snakker når de ikke skal Gåing Forskjellsbehandling	Snakke når man ikke skal Fysiske forstyrrelser Psykisk uro

#### Selektive kategorier:

- Opponering/provosering
- Tøys og latter
- Visuell uro
- Auditiv uro
- Psykologisk uro