

Masteroppgave

Barns væremåte i klasserommet

14 skoleansattes opplevelse av barndoms - og
samfunnsrelaterte utfordringer i klasserommet.

av

Thea Kristine Kvikstad

Master i Spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Forord

Det er på sin plass å takke for at jeg fikk lov til å ta del og fordype meg i andre menneskers opplevelser av både sin egen og andres barndom.

Først og fremst vil jeg takke Høgskolen i Lillehammer og veilederen min for at jeg fikk muligheten til å skrive denne oppgaven. Videre vil jeg både rose og takke Hilde Farmen, en av de iherdige bibliotekarene ved høgskolen. Møtet med deg ble en kjempeopptur for en student med litt dalende motivasjon. Maken til iver, engasjement og stå på-vilje for andre skal man lete lenge etter. Jeg kan på det sterkeste anbefale andre studenter å søke råd og veiledning fra dere på biblioteket når de skal oppsøke litteraturens verden.

Jeg vil også takke alle informantene for åpenheten om deres egen barndom og for erfaringsdelingen i forhold til hvordan dere opplever dagens barndom og de positive og negative aspektene den fører med seg.

Endelig vil jeg også takke alle rundt meg for hjelp og støtte i denne krevende, men spennende prosessen.

Reinsvoll, mai, 2014

Thea Kristine Kvikstad

Sammendrag

Aktualitet, formål og problemstilling

Den moderne barndom og barns oppvekstvilkår er fenomener som blir tatt opp til debatt med jevne mellomrom. Barns levekår og væremåte er noe som de fleste har et forhold til, kanskje fordi man jobber med barn eller fordi man er forelder eller har noe med barn å gjøre på andre måter. Det har skjedd store endringer på dette området, slik at generasjonen som vokste opp på femti- sekstitallet kan berette om en helt annen barndom og oppvekst enn den som er i dag. Disse endringene har også skapt en del bekymringer rundt barns væremåte i dag.

I opplæringsloven, kapittel 9a (Utdanningsdirektoratet, 2010) slås det fast at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø i skolen. Hva som legges i et «godt psykososialt miljø» er ikke entydig og konkret, men avhengig av hver enkelt menneskes oppfatning av begrepet. I skolesammenheng hører man stadig om at det psykososiale miljøet er preget av atferdsmessige og oppmerksomhetsmessige utfordringer. Spørsmålet mange stiller seg i denne forbindelsen er hvordan dette kan henge sammen. Formålet med denne oppgaven er nettopp å se dette spørsmålet i sammenheng med dagens barndom og oppvekstvilkår.

Problemstillingen min ble derfor følgende: *«Hvordan påvirker endringer i barndommen skolebarns væremåte?»*

Design og metode

For å få et best mulig svar på oppgavens problemstilling har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmåte med semi- eller halvstrukturert intervju av tretten lærere og en miljøterapeut i skolen. Fordi oppgavens formål først og fremst er å få innsikt i hvordan informantene forstår og opplever sammenhengen mellom elevenes oppvekstvilkår og deres væremåte i klasserommet, har jeg latt meg lede av en grounded theory-tilnærming. Jeg har også analysert og kodet dataene ut fra denne tilnærmingen. I grounded theory-metoden er det informantenes erfaringer og opplevelser som skal gis betydning og vekt. Annen teori og forskning er brukt som redskap til å tydeliggjøre, tolke og forstå informantenes utsagn (Glaser og Strauss, 1967, s. 3).

Funn

De fjorten informantene var delte i sin oppfatning av barndomsrelaterte utfordringer. De fleste var nyanserte og hadde evnen til å se på de temaene som ble tatt opp fra flere sider. Alle var

imidlertid enige om at elevenes væremåte i klasserommet kunne være utfordrende på flere områder. Samtlige av informantene var også enige om at det hadde skjedd store endringer i barndommen siden de var unge, som i stor grad kunne være med å påvirke elevenes atferd og oppmerksomhet. Dette var et interessant funn, men man må også være klar over at en sammenlikning mellom barndom før og nå kan være noe problematisk, da dette innebærer analyse på ulike nivåer for informantenes del. Informantenes informasjon er basert på direkte opplevelse av egen barndom og indirekte opplevelser av barndommen nå, gjennom egne barn og elever.

Informantene pekte på mange ulike faktorer og årsaker som kunne spille inn i forhold til barns væremåte, eller mer konkret, barns atferds- og oppmerksomhetsvansker i klasserommet. De fire mest framtrepende faktorene som ble trukket fram, var elevenes familiesituasjon, organisering av hverdagen, mediebruk og forventninger. Informantene hadde nyanserte oppfatninger av de ulike faktorene. De var altså ikke udelt positive eller negative, men tok opp en del utfordringer de opplevde i sin arbeidshverdag, som disse faktorene kan være medvirkende årsak til. De største utfordringene innenfor familiesituasjon opplevde informantene at var konflikter, krangling og skilsmisser/samlivsbrudd, tidsklemme som fører til liten tid til å være sammen som familie og nedprioritering av lekser. Ulik oppdragelsespraksis og negative holdninger/lite samarbeid med skolen var også temaer som ble tatt opp. Utfordringene ved elevenes hverdag opplevde informantene at var for mye organisering og aktiviteter som går på bekostning av andre, i deres øyne, mer verdifulle aktiviteter. Slitne elever som har liten tid til å slappe av, kjede seg og stresse ned ble også trukket fram som en utfordring i dette henseende. I forhold til mediebruk opplevde informantene utfordringer med media som tidstyv, digital mobbing, voldelige spill og programmer og at elevene har mer virtuell og mindre fysisk kontakt nå enn de hadde før de sosiale mediens inntog. Forventninger var den siste faktoren som de fleste av informantene hadde formeninger om. Utfordringen informantene opplever i forhold til forventninger er at det enten stilles for lave forventninger eller urealistiske forventninger til elevene. Informantene opplevde at alle disse faktorene kunne spille inn i forhold til elevenes væremåte og atferd i klasserommet, men at det til syvende og sist er hvordan lærere, foreldre og barn tolker og takler disse faktorene, som har størst betydning for elevens væremåte og atferd - både i og utenfor klasserommet.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	s. 7
1.1 Valg av tema og mitt forhold til fenomenet som oppgaven behandler	s. 7
1.2 Bakgrunn og aktualitet	s. 8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	s. 9
1.4 Framstillingsform og oppbygging	s. 9
1.5 Begrepsavklaring	s. 11
1.5.1 Barndom og oppvekst	s. 11
1.5.2 Hvordan kan vi forstå sosialisering- og oppdragelsesprosessen?	s. 12
1.5.3 Atferds- og oppmerksomhetsvansker	s. 15
2 Metode	s. 17
2.1 En kvalitativ forskningstilnærming	s. 17
2.2 Grounded theory (GT)	s. 18
2.3 Prosess og framgangsmåte ved bruk av GT	s. 20
2.3.1 Teoretisk utvelgelse	s. 20
2.3.2 Koding: Bearbeiding av datamaterialet	s. 22
2.3.2.1 Åpen koding	s. 22
2.3.2.2 Aksial koding	s. 23
2.3.2.3 Selektiv koding	s. 25
2.3.3 Sammenlikning og konseptualisering	s. 25
2.4 Intervjuet – form og prosess	s. 26
2.5 Vitenskapelig ståsted	s. 29
2.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	s. 30
3 Empiri- og drøftingsdel: presentasjon, beskrivelse og drøfting av funn	s. 34
3.1 Beskrivelse av strukturen i empiri- og drøftingsdelen	s. 34
3.2 Presentasjon av informantene	s. 36
3.3 Presentasjon av informantenes barndom	s. 37
3.3.1 En hverdag preget av mye frilek utendørs	s. 37
3.3.2 Organiserte aktiviteter	s. 38
3.3.3 Lite institusjonalisering	s. 39
3.3.4 Oppvekstvilkår og familiesituasjon	s. 40
3.4 Refleksjon rundt informantenes opplevelser av egen barndom	s. 42
3.4.1 Organisering av hverdagen og forventninger	s. 42
3.4.2 Idylliserer vi vår egen barndom?	s. 45
3.5 Presentasjon av informantenes syn på dagens barndom	s. 46
3.5.1 Organisering av hverdagen	s. 46
3.5.2 Forelderrollen og familiesituasjonen	s. 46
3.5.3 Media – En tidstyv i barnas hverdag?	s. 48
3.6 Refleksjon rundt informantenes oppfatninger	s. 49
3.7 Presentasjon av informantenes oppfatninger om elevers syn på skolen	s. 51
3.8 Refleksjon rundt informantenes oppfatninger	s. 53
3.9 Presentasjon av funn: Atferds og oppmerksomhetsvansker	s. 55
3.9.1 Definisjon og omfang	s. 55
3.10 Drøfting av funn	s. 57

3.10.1 Kategorisering av atferd og kjønnspreferanser	s. 57
3.10.2 Problematisering av omfangsbegrepet	s. 59
3.11 Samfunnsmessige faktorer som kan påvirke elevers væremåte	s. 61
3.11.1 Presentasjon av funn: Familiesituasjonen/skole-hjem samarbeid	s. 61
3.11.2 Drøfting av funn	s. 64
3.11.3 Presentasjon av funn: Organisering av hverdagen	s. 67
3.11.4 Drøfting av funn	s. 70
3.11.5 Presentasjon av funn: Medier	s. 73
3.11.6 Drøfting av funn	s. 76
3.11.7 Presentasjon av funn: Forventninger	s. 80
3.11.8 Drøfting av funn	s. 82
4 Avslutning	s. 86
4.1 Svar på oppgavens forskningsspørsmål	s. 86
4.2 Gir forskningsspørsmålene svar på problemstillingen?	s. 91
4.3 Åpne spørsmål	s. 92
5 Kildehenvisning	s. 93
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	s. 98
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene	s. 99
Vedlegg 3: Intervjuguide	s. 101

Figuroversikt:

1. Grunntanken i GT: Fra data til teori	s. 19
2. Stadier i forskningsprosessen	s. 20
3. De tre stadiene i kodingsprosessen	s. 22
4. Eksempel på åpen koding	s. 23
5. Eksempel på aksial koding	s. 24
6. Eksempel på selektiv koding	s. 25
7. Organiseringskart over kontekster, kjerne kategorier og hovedtema	s. 35
8. Informantenes deltakelse på organiserte aktiviteter	s. 39
9. Aksial koding av utfordringer med mediene	s. 73
10. Aksial koding av forventningsbegrepet	s. 85

Tabelloverssikt:

1. Alderssammensetningen blant informantene	s. 36
2. Informantenes erfaring med barnehager	s. 41
3. Yrkessituasjonen for informantenes mødre	s. 41
4. Informantenes opplevelser rundt atferds- og oppmerksomhetsvansker	s. 57
5. Kategorisering av atferds- og oppmerksomhetsvansker	s. 58
6. Åpen koding av informantenes opplevelser av organiserte aktiviteter og elevers væremåte i klasserommet – Tatt opp på eget initiativ	s. 69
7. Åpen koding av informantenes opplevelser av organiserte aktiviteter og elevers væremåte i klasserommet – Tatt opp på oppfordring fra intervjuer	s. 69
8. Åpen koding av informantenes forhold til elevers mediebruk	s. 73

1 Innledning

1.1 Valg av tema og mitt forhold til fenomenet som oppgaven behandler

Jeg har alltid latt meg fascinere av historier. Da jeg var liten brukte jeg mye tid på å lytte til mine besteforeldres opplevelser fra de var unge. Denne nysgjerrigheten rundt oppvekst og barndom har aldri forlatt meg, men stadig ført til at jeg har blitt sittende i lange samtaler, ofte med litt eldre mennesker, for å lytte til historiene deres. Det som kanskje fenger meg mest, er at hvert enkelt menneske har sin unike historie og sin egen måte å fortelle denne på. De som har vokst opp på samme tidspunkt og sted har kanskje en del felles referanserammer. Historiene deres kan likevel være ganske forskjellige, avhengig av hva de husker og velger å fokusere på og måten de deler sine opplevelser på.

Jeg jobber til vanlig som rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste. I denne jobben har jeg et ekstra ansvar overfor de elevene som har behov for ekstra støtte og oppfølging av ulike årsaker. En del av jobben omhandler også å arbeide med skolen som system. Dette innebærer å veilede lærere til å finne egne løsninger på utfordringene de møter i sin arbeidshverdag. I den senere tida har stadig flere lærere spurt meg til råds i forhold til utfordringer med atferds- og oppmerksomhetsvansker i klasserommet. En vanlig prosedyre i et slikt tilfelle er at vi sammen reflekterer over hva dette kan henge sammen med. De vanligste opprettholdende faktorene eller årsakene vi forholder oss til, er de som læreren selv og skolen kan ta direkte tak i. Dette er en fin måte å arbeide på, men av og til har jeg undret meg over om det kanskje er andre samfunnsmessige årsaker som også kan være med på å opprettholde disse vanskene. Noen ganger har jeg også spurt lærerne om de har noen hypoteser rundt dette. Flere av lærerne har da tatt opp samfunnsmessige endringer, som også har ført til endringer i barndommen og hvert enkelt barns oppvekst, som en mulig årsak.

Mine erfaringer fra jobben som PP-rådgiver og min iboende nysgjerrighet for menneskers barndomsopplevelser gjorde at jeg bestemte meg for å kombinere disse perspektivene i oppgaven min. Jeg har altså valgt å undersøke om elevenes atferds- og oppmerksomhetsvansker kan ha sammenheng med endringer i barndommen og deres oppvekstvilkår. I den metodiske framgangsmåten har jeg latt meg lede av en grounded theory-tilnærming, som vektlegger at forskeren skal stille seg så åpen som mulig til informasjonen som kommer ut av undersøkelsen. Dette innebærer blant annet at jeg, som forsker, ikke skulle sette meg inn i aktuell forskning på området på forhånd, men generere

teorier ut fra den empirinære kunnskapen jeg fikk høre om av informantene (Glaser og Strauss, 1967, s. 3). Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen kvalitativt, med fjorten lærere som informanter og intervju som metode for innhenting av informasjon. Jeg har forsøkt, så langt det lar seg gjøre, å sette informantene i forsetet og la deres stemme være avgjørende for hva jeg har valgt å fokusere på når jeg har analysert og drøftet datamaterialet. Dette er altså i tråd med grounded theory-tilnærmingen, noe jeg vil komme tilbake til i metoddelen. Underveis i prosessen har jeg også hatt god nytte av ei lita notisbok som har fungert som dagbok for mine tanker og refleksjoner som har dukket opp rundt empirien. Den har hjulpet meg til å strukturere tankene mine og tatt vare på de ideene som spontant har dukket opp da jeg minst ventet det. Disse tankene, ideene og refleksjonene har, sammen med bistand fra aktuell teori, fungert som krydder til det jeg anser som hovedingrediensen, nemlig informantenes opplevelser av egen barndom og de erfaringene og kunnskapene de har opparbeidet seg i sin arbeidshverdag.

1.2 Bakgrunn og aktualitet

Det slås fast i opplæringsloven, kapittel 9a (Utdanningsdirektoratet, 2010) at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø i skolen. Dette innebærer at skolene er forpliktet til å arbeide systemrettet for å følge opp denne rettigheten. Skolene må derfor utarbeide konkrete mål for å ivareta hver enkelt elev i skolen. I den senere tida har også klassemiljøet fått stadig større oppmerksomhet i den offentlige debatten. Atferds- og oppmerksomhetsvansker blant elevene er en viktig faktor som påvirker miljøet i ei klasse. Jeg opplever også, i mitt yrke, at denne utfordringen har gjort seg mer gjeldende og vært aktuell til stadighet den senere tida. I tillegg har mediene, i større grad, også viet endringer i barndommen oppmerksomhet.

Da jeg var midt i prosessen med å prøve å finne ut av hva jeg ville skrive om i mastergradsoppgaven, oppdaget jeg en artikkel i aftenposten (Klem, 2013) som fikk meg til å ta en endelig avgjørelse på temaene jeg ville forsøke å få en større innsikt i. Artikkelen tittel virker noe bombastisk da den hevder at «organisert vanvidd tar over for fri lek». Tittelen understøttes, ifølge skribenten, av forskning som viser at barn i stadig mindre grad leker ute i naturen på egen hånd. De er, visst nok, fanget av sin egen tidsklemme, i stedet. Det er institusjoner som barnehage, skole og SFO, organiserte aktiviteter og medier som skaper denne tidsklemmen, ifølge talspersoner i denne artikkelen. Etter å ha lest denne artikkelen satt jeg igjen med en del spørsmål. På bakgrunn av dette satte jeg meg ned og formulerte en

problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Jeg vil i neste underkapittel gjøre rede for disse.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min intensjon med denne oppgaven er å få et større innblikk i hvilke oppfatninger ei gruppe av ansatte i skolen har gjort seg om hvordan endringer i barndommen kan påvirke skolebarns væremåte, eller mer konkret, atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen. Det er altså informantenes observasjoner og subjektive opplevelser jeg har lagt vekt på. Med bakgrunn i avisartikkelen og min yrkeserfaring har jeg formulert noen forskningsspørsmål, som jeg håper skal hjelpe meg til å finne svar på problemstillingen min.

Den overordnede problemstillingen for masteroppgaven min lyder som følger:

«Hvordan påvirker endringer i barndommen skolebarns væremåte?»

Forskningsspørsmål:

1. Har omfanget av atferds- og oppmerksomhetsvansker endret seg?
2. Har det skjedd noen endringer i barndommen, de siste femti årene, som kan være bidragsgivende til atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen?
3. Hvilke samfunnsmessige faktorer har størst innvirkning på barns atferd i skolesammenheng?

Det er viktig å merke seg at både problemstillingen og forskningsspørsmålene er myntet på et begrenset antall informanter. Jeg er altså ikke ute etter generaliserbare svar, men informantenes egne opplevelser av situasjonen rundt spørsmålene.

1.4 Framstillingsform og oppbygging

I tråd med grounded theory-tankegangen har jeg valgt å fokusere på informantenes opplevelser og utsagn i størst mulig grad (Glaser og Strauss, 1967, s. 3). Likevel må man ta høyde for at problemstillingen og forskningsspørsmålene har virket noe førende på det som har blitt sagt.

Oppgaven starter med et kort sammendrag av hovedmomentene og funnene i avhandlingen. I innledningen har jeg skrevet litt om mitt forhold til temaet og hvorfor jeg anser det som aktuelt. Problemstillingen og forskningsspørsmålene blir også tatt opp i dette kapitlet. Innledningen avsluttes med en definering av begreper som er essensielle for oppgaven. I metodekapitlet gjør jeg rede for valg av forskningstilnærming og metoden jeg har benyttet meg av. Formen og prosessen i forhold til intervjuene blir også tatt opp, sammen med vitenskapelig ståsted og oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Empiri- og drøftingsdelen starter med en presentasjon av informantene. Videre har jeg stykket den opp i tre deler. I den første delen har jeg lagt vekt på informantenes opplevelser av egen barndom. I den andre delen er fokuset på informantenes erfaringer og tanker rundt dagens barndom, mens den tredje delen omfatter hvilke erfaringer informantene har gjort seg om elevene i skolesammenheng og hvilke faktorer de opplever kan være med på å opprettholde atferds- og oppmerksomhetsvansker i klasserommet. Alle de tre delene starter med en presentasjon av informantenes opplevelser rundt temaet. Funnene presenteres først i form av flere direkte sitater fra informantene. Etter jeg har presentert funnene, har jeg også valgt å reflektere over eller analysere noe av det som er blitt sitert og drøfte dette. Jeg har lagt vekt på å analysere ut fra en sammenlikning mellom ulike sitater fra flere informanter. Jeg har også sett på om bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og familiesituasjon har hatt noen innvirkning på informasjonen informantene har gitt meg. Endelig har jeg også tydd til annen litteratur og forskning på de områdene hvor jeg følte det var et behov for en mer grundig redegjørelse eller en tydeligere innramming av det informantene fortalte. I avslutningsdelen har jeg tatt opp igjen forskningsspørsmålene og problemstillingen for å se om jeg har fått svar på disse i løpet av avhandlingen. Jeg har også valgt å reflektere litt rundt spørsmål som dukket opp underveis og skrevet ned noen tanker om min erfaring med denne oppgaven. De siste sidene i oppgaven inneholder kildehenvisning og vedlegg som godkjenning fra NSD, informasjonsskriv til informantene og intervjuguide.

1.5 Begrepsavklaring

For at jeg, som forsker, skulle kunne stille meg så åpen som mulig til det jeg møtte ute i felten, valgte jeg og *ikke* lese aktuell forskning på området før jeg hadde vært ute og samlet inn data. Likevel gir opphavsmennene til denne teorien, Glaser og Strauss rom for at man kan starte avhandlingen med en introduksjon slik at leserne kan få en større forståelse av det de er i ferd med å lese om. Glaser og Strauss begrunner det på denne måten:

In writing up his finished research, he [the researcher] may use these sources as additional reference points, even as secondary data. Even more likely, he will introduce the information in an opening chapter as a prelude to his analysis of his own data, giving the reader a simplified backdrop for the work. General literature is used, then, mainly for informing... (1967, s. 162).

Jeg vil i dette underkapitlet derfor gjøre kort rede for begrepene barndom og oppvekst. Videre har jeg også sett nærmere på begrepet sosialisering. I presentasjonen av empirien har informantene selv definert begrepene atferds- og oppmerksomhetsvansker. Jeg mener likevel at det kan være oppklarende å gi en enkel innføring i disse begrepene også i denne delen av oppgaven.

1.5.1 Barndom og oppvekst

Barndom er et begrep som alle kan relatere seg til. De fleste av oss bærer med seg minner fra barndommen – både på godt og vondt. Ikke rent sjeldent har dette begrepet også blitt referert til av voksne når de skal komme med en moraliserende eller formanende setning. «Da jeg var ung...» eller «Da vi var små...» er godt brukte fraser som peker i retning av en sammenlikning av ulike tidmessige perioder. Som regel innebærer dette også en sammenlikning hvor dagens oppvekst og barndom blir stilt i et dårlig lys i forhold til det referenten minnes om sin barndom eller oppvekst. Hva legges så i begrepene barndom og oppvekst? Og er det tilfelle at alt var så mye bedre før?

Ifølge Frønes (2007, s. 13) viser selve begrepet barndom til en fase i et menneskes liv eller en prosess som alle må igjennom i livets startsfase. Det kan også forstås som de dominerende sosiale, økonomiske, materielle og kulturelle strukturene som danner rammene rundt menneskets sosialisering (Frønes, 2006, s. 71). I ulike kulturer finnes det forskjellige forståelser av begrepet barndom. Den er også avgrenset forskjellig tidsmessig. I vårt samfunn forstår vi barndom som en utviklings- eller danningsreise i starten av livet. Den kan også

omtales som en form for sosialiseringsprosess hvor målet er at vi skal utvikle oss som individer og bli fullverdige medlemmer av et fellesskap. Vi kan altså slå fast at barndom er et komplekst begrep som rommer mange dimensjoner. Ikke bare defineres den ulikt fra samfunn til samfunn; Ifølge Blom (2004, s. 11) påvirkes den også av ulike samfunnsmessige faktorer og endres derfor også i takt med tida. På den måten vil vi kunne finne både positive og negative aspekter ved barndommen både før og nå. Svaret på om alt var så mye bedre før må nødvendigvis derfor være at noen aspekter ved barndommen kanskje var bedre før, mens andre aspekter antakeligvis er bedre nå. I tillegg vil hvert enkelt menneske ha en unik opplevelse av sin oppvekst. Kort oppsummert kan vi altså si at begrepet barndom referer til de felles tendensene en generasjon opplever innenfor et visst samfunn i en avgrenset tidsperiode, mens begrepet oppvekst i større grad omhandler og brukes om hvert enkelt menneskes unike opplevelser av sin egen barndom. Oppvekstmiljøet varierer, ifølge Øia og Fauske (2010, s. 130), mye i ulike deler av landet og mellom ulike kommuner. Det er derfor rimelig å anta at oppvekstbegrepet i større grad avhenger av lokale variasjoner enn begrepet barndom. Likevel brukes disse begrepene ofte om hverandre, noe jeg også har tatt høyde for i oppgaven min.

1.5.2 Hvordan kan vi forstå sosialiserings- og oppdragelsesprosessen?

Jeg opplevde ofte at informantene snakket om hvor viktig samarbeidet mellom skole og hjem er i forhold til elevenes væremåte i skolen. Dette gjaldt spesielt i forhold til oppdragelse og sosialisering av verdier, holdninger, normer og regler. For å få en større forståelse av dette har jeg valgt å gi en nærmere innføring i sosialiseringsprosessen ved hjelp av Berger og Luckmanns teorier.

Internalisering og sosialisering

Ifølge Berger og Luckmann (1967, s. 129) vil vår forståelse av virkeligheten basere seg på noe som kalles internalisering. Internalisering omhandler den prosessen hvor mennesket «tar verden og virkeligheten innover seg». Dette begrepet henger nøye sammen med begrepet sosialisering. Vi mennesker kommer ikke til verden som fullverdige medlemmer av et samfunn. For å bli et fullverdig medlem må vi først gjennom en lang sosialiseringsprosess. Denne prosessen er grunnlaget for internaliseringen. Internaliseringen beskrives som: «Den umiddelbare forståelsen eller tolkningen av en objektiv hendelse som noe som uttrykker mening, det vil si som en manifestasjon av en annens subjektive prosesser som derved blir subjektivt meningsfylt for meg» (Berger og Luckmann, 2006, s. 135). Internalisering er på denne måten essensiell både for å forstå andre mennesker og for å finne mening i og forstå det

som skjer i verden. Først når vi har nådd dette trinnet i internaliseringsprosessen, kan vi aktivt ta del i andres tilværelse.

En del av internaliseringsprosessen kalles, som sagt, sosialisering. Dette beskrives som «en omfattende og konsekvent innsettelse av et individ i samfunnets objektive verden, eller en del av den» (Berger og Luckmann, *ibid*, s. 136). Den første sosialiseringen vi møter, kalles primærsosialisering. Denne sosialiseringen skjer i barndommen og er vanligvis den mest betydningsfulle sosialiseringen for oss. Det er de som står oss nærmest som får ansvaret for primærsosialiseringen. I de fleste tilfeller er dette foreldrene våre. Dette ansvaret innebærer altså å sørge for at vi blir oppdratt til å bli fullverdige medlemmer av samfunnet. Når vi er små forholder vi oss til det som blir tolket, sagt og gjort av våre foresatte som om det er det eneste svaret eller løsningen. Vi lærer verden å kjenne gjennom våre foreldres definisjoner og tolkninger av virkeligheten. Foreldrenes verdier, holdninger og forventninger blir på den måten internalisert i oss – Det blir en del av oss. Ved at vi sammenlikner oss med de som betyr mest for oss, kan vi etter hvert også utvikle vår egen identitet. Denne identiteten er, ifølge Berger og Luckmann (*ibid*, s.137), i stor grad farget av hvordan våre foreldre eller andre som står oss nært har oppfattet oss.

Den generaliserte andre

Gjennom primærsosialiseringen blir vi etter hvert i stand til å se sammenhengen mellom de reglene, holdningene og meningene foreldrene våre har introdusert for oss og de reglene, holdningene og meningene som verserer generelt i samfunnet. Et eksempel på dette er normen som sier at vi bør være stille og lytte til andre når de snakker. Mor eller far er kanskje de første som påpeker at barnet må være stille og lytte når andre snakker. Etter hvert vil kanskje flere personer som står barnet nært, som for eksempel søsken, også støtte opp under denne normen. Normens allmenngyldighet vil på denne måten utvides. Det avgjørende steget kommer først når barnet innser at «alle» foretrekker at man er stille og lytter når andre har ordet. Regelen vil da generaliseres til andre arenaer enn bare innad i familien og etter hvert resultere i at barnet gjør denne normen til sin egen. Denne prosessen som starter med de nærmeste og slutter med en allmenngyldig generell regel kalles, ifølge Berger og Luckmann (*ibid*, s. 138) den generaliserte andre. Dette er en utslagsgivende etappe i sosialiseringen. Berger og Luckmann forklarer dette på følgende måte: «Det innebærer at individet har internalisert både samfunnet som sådant og den objektive virkeligheten som er etablert der, og samtidig den subjektive dannelsen av en sammenhengende og kontinuerlig identitet» (*ibid*, s.

138/139). Når den generaliserte andre har gjort seg gjeldende i bevisstheten, vil dette si at prosessen hvor den ytre virkeligheten blir gjort til den indre, er etablert. Det som oppfattes som virkelig på utsiden, blir nå også virkelig på innsiden. I denne prosessen fungerer språket som et medierende redskap. Det blir dermed bindeleddet mellom den subjektive og den objektive virkeligheten. Hvis det oppnås stor grad av samsvar mellom den objektive og den subjektive virkeligheten kan dette i følge Berger og Luckmann (ibid, s. 165), betegnes som en vellykket sosialisering.

Sekundærsosialisering

Når den generaliserte andre har blitt en del av individets bevissthet, er primærsosialiseringen fullført. Selv om den primære sosialiseringen er fullført, har familien likevel en jobb å gjøre. De må fortsette med å opprettholde den subjektive virkeligheten og identiteten til barnet. På dette stadiet snakker Berger og Luckmann (1967, s. 138) om at en ny form for sosialisering, sekundærsosialiseringen, vil inntreffe og forhåpentligvis overlape primærsosialiseringen. Sekundærsosialiseringen sørger for at det allerede sosialiserte barnet også får innføring i andre deler av samfunnets objektive verden. På grunn av at primærsosialiseringen er det mest essensielle i et barns liv, bør sekundærsosialiseringen forholde seg til denne. Dette vil si at den bør ha en struktur som er sammenfallende med primærsosialiseringens struktur for at den skal gi et best mulig resultat. Berger og Luckmann (ibid, s. 144) slår fast at hvis sekundærsosialiseringen ikke kan «bygges ovenpå» primærsosialiseringen, vil dette føre til en motstand i barnet og dermed skape større utfordringer enn når en overlapping finner sted.

En av hovedgrunnene til at primærsosialiseringen er så essensiell er fordi barnet har et følelsesmessig forhold til de som har ansvaret for denne. Barnet anser ikke deres oppfatning av virkeligheten som et alternativ blant mange, men som den ene, sanne og objektive virkeligheten. I sekundærsosialiseringen trenger ikke forholdene være basert på følelser. Dette betyr at de som får ansvar for sekundærsosialiseringen ikke behøver å opptre på samme måten som de som har ansvaret for primærsosialiseringen. Deres rolle blir mer anonym. En konsekvens av at rollen i sekundærsosialiseringen fungerer mer anonymt, er at den på langt nær blir så betydningsfull som primærsosialiseringen. Den kan lettere tilsettes hvis den ikke passer inn med det bildet barnet allerede har tegnet seg av virkeligheten (ibid, s 147). Det skal med andre ord, mye mer til for å bryte ned den virkelighetsoppfatningen som ble presentert under primærsosialiseringen, enn å bryte ned det som ble introdusert på et senere tidspunkt. For at lærere skal kunne skape best mulig læringsforutsetninger til elevene,

innebærer dette at det de forsøker å lære bort må «bringes hjem til individet», altså samsvare og være relevant og interessant i forhold til det eleven har lært fra før.

1.5.3 Atferds- og oppmerksomhetsvansker

Begrepene væremåte og atferd er tett knyttet sammen og omhandler, ifølge Bø (2000, s. 21): «Alle menneskelige handlinger slik de viser seg som observerbare gjerninger og verbale ytringer». Vi definerer, ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 31), atferd ut fra oppvekstmiljøet og samfunnets gjeldende regler, normer og forventninger. Om atferden anses som vanskelig eller problematisk avhenger av en rekke faktorer, som for eksempel situasjonen den forekommer i, hvor ofte den forekommer og alvorlighetsgrad. Individuelle forutsetninger som alder og bakgrunn har også betydning for hvordan atferden defineres. Alle barn har av og til en såkalt problematisk atferd. Det er, ifølge Ogden (2009, s. 18) først når atferden utvikler seg, blir mer omfattende, mer alvorlig, vedvarer i lengre tid, hemmer barnets utvikling og plager andre, at det er grunn til bekymring.

På tross av at barns atferd kan observeres og beskrives på en objektiv måte, så skriver Nordahl Et al (2005, s. 32) at det ikke finnes noen absolutte kriterier eller standarder for skillet mellom normal atferd og problematferd eller avvikende atferd. Dette betyr at vi kan ha forskjellige opplevelser, tolkninger og oppfatninger av hva som er innenfor normalområdet og hva som er avvikende atferd. Flere forskjellige opplevelser, tolkninger og oppfatninger gir også rom for flere definisjoner av begrepet. En definisjon fokuserer på atferden i et individperspektiv og forklarer vanskene som en mangel eller en tilkortkomning ved det enkelte barnet. En annen definisjon tar i større grad hensyn til konteksten rundt barnet. Vanskene oppstår innenfor denne definisjonen ved at det er et gap mellom «individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger» (ibid, s. 33). En tredje definisjon omhandler barnet som aktør i sitt eget liv. Innenfor denne definisjonen anses barnet som et handlende og fortolkende individ som fatter valg ut fra sitt ståsted. Barnets atferd blir i så måte et bevisst valg ut fra hva barnet tenker er rasjonelt og hensiktsmessig i den situasjonen det står overfor. Atferden blir på den måten en slags mestringsstrategi som barnet bruker for å oppnå oppmerksomhet av noen eller som en reaksjon på noe som oppfattes som vanskelig, urettferdig eller krenkende. I oppgaven min har jeg valgt å ta hensyn til alle definisjonene, men vektlagt de to siste mest.

Ogden (2009, s. 17) skriver at atferdsproblemer i skolen som oftest omhandler lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette defineres som uro, bråk og avbrytelser som blir forsterket gjensidig blant flere elever og resulterer i lite arbeidsro eller arbeidsinnsats og

dermed et dårlig miljø for læring. Med Nordahl Et al (2005, s. 35) sine ord er dette snakk om en eksternalisert eller utagerende atferd som kan være mer eller mindre alvorlig. En annen form for atferdsproblemer er den innagerende eller innadvendte atferden. Dette er en type atferd, som ifølge Overland (2006, s. 14), kommer til uttrykk ved at eleven isolerer seg fra det sosiale fellesskapet i skolen. Den innadvendte atferden er som regel ikke lærings- eller undervisningshemmende for andre enn eleven selv. Både utagerende og innadvendt atferd kan skyldes vansker med konsentrasjonen eller utholdenheten. Det er dette vi kan kalle oppmerksomhetsvansker.

I tillegg til utagerende og innadvendt atferd kan vi også snakke om norm- og regelbrytende atferd. Dette er, ifølge Nordahl Et al (2005, s. 39) den alvorligste formen for atferdsproblemer. Den innebærer blant annet hærverk, mobbing, tyveri, rus og skulk. Informantene har i empiridelen av oppgaven en mer omfattende beskrivelse av de ulike kategoriene av problematferd. De har også gitt gode eksempler fra egne erfaringer i klasserommet og sagt noe om sin opplevelse av omfang og kjønnsfordeling. Det poenget jeg mener er viktigst å ta med seg inn i oppgaven er understreket av Ogden (2009, s. 19). Han framhever at atferdsproblemer som regel alltid oppstår i samhandling med andre. Det sosiale settes altså i forsetet framfor det individorienterte. Dette er et perspektiv jeg har tatt med meg og vektlagt i oppgaven.

2 Metode

Jeg vil i dette kapittelet forklare de metodiske valgene jeg har tatt i denne avhandlingen. Jeg begrunner hvorfor jeg har valgt å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet og hvorfor jeg har valgt å la meg inspirere av grounded theory som metode for analyse av det empiriske datamaterialet. Intervjuets form og prosess får også en omtale før jeg gjør rede for oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

2.1 En kvalitativ forskningstilnærming

Jeg hadde med denne oppgaven et ønske om å se nærmere på hvilke persepsjoner ei gruppe av ansatte i skolen hadde rundt egen barndom og hva de tenkte om dagens oppvekst og hvordan denne former dagens barn. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for undersøkelsen av dette fordi jeg ønsket å undersøke denne problemstillingen mer inngående og få tak i mer informasjon på dybdeplanet. Ved å undersøke dette kvalitativt tror jeg at jeg har størst mulighet til å få fram flest mulig nyanser og detaljer rundt fenomenet og få en så helhetlig forståelse av det som mulig. Hvis jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming ville jeg ifølge Jacobsen (2010), ha gått glipp av aktørens egne refleksjoner rundt temaet fordi man som undersøger kanskje bare tar i bruk et spørreskjema hvor både spørsmål og til dels også svarene er gitt på forhånd.

En kvalitativ metode innebærer ifølge Thagaard (2013), at man studerer relativt få enheter. Dette har naturlig nok, sammenheng med at når man skal prøve å skaffe seg en dybdeforståelse av noe, så må man begrense utvalget for at dette skal bli overkommelig. For å få så mye autentisk og virkelighetsnær informasjon som mulig, ble det viktig at jeg som forsker, i minst mulig grad forsøkte å påvirke eller legge føringer for informasjonen som skulle samles inn. Den kvalitative metoden bør i så måte være så åpen som mulig. Dette innebærer at man under et intervju bør ha fokus på å stille vide og nøytrale spørsmål, slik at den som blir intervjuet kan gi et utfyllende svar ut fra egne erfaringer og opplevelser. Et viktig aspekt ved kvalitative metoder, og da spesielt det kvalitative forskningsintervjuet, er at man kommer veldig tett på den eller de man undersøker. Denne nærheten kan oppleves som både positiv og negativ. En kvalitativ tilnærming er også ganske fleksibel fordi man har et bredt handlingsrom. Er man ikke fornøyd med en type datainnsamling, kan man gå tilbake i felten og forsøke en annen tilnærming, som kanskje gir et mer fruktbart resultat.

I min problemstilling er jeg ute etter ulike aktørers opplevelser og historier om hvordan deres barndom har vært og hvordan de ser på barndommen nå til dags. Jeg etterspør også hvilken

innflytelse dagens barndom og oppvekstvilkår har på barna i skolen. Forutsetningene for å få undersøkt dette på en god måte var at jeg hadde et avgrenset utvalg av informanter å forholde meg til, og at jeg kunne komme «tettere på» dem jeg skulle undersøke. Tilnærmingen min måtte også være åpen og fleksibel nok til å gi rom for det spontane og uventede. Ifølge Jacobsen (2010) ble det derfor naturlig å foreta studien kvalitativt. Da dette valget var tatt måtte jeg på nytt velge om jeg skulle analysere eksisterende forskning på feltet, observere og/eller foreta intervju. Jeg tenkte tidlig at jeg skulle foreta datainnsamlingen på egen hånd. Det å bare benytte seg av dokumentstudier ble derfor raskt utelukket. Det å gå ut i felten på egen hånd og samle inn data selv virket mer givende. Fordi oppgaven min i stor grad handler om ulike aktørers opplevelser og erfaringer, ble det åpne intervjuet et naturlig utgangspunkt. På grunn av at jeg ønsket å høre hver enkelt informants historie og gi hver enkelt den tida de ønsket og trengte til å fortelle, så valgte jeg å gjennomføre intervjuene enkeltvis. På den måten slapp de å ta hensyn til andre deltakere. I ett tilfelle gjorde jeg imidlertid et unntak. Da gjennomførte jeg et intervju med to informanter. Årsaken til dette var at vi fikk dårligere tid enn først planlagt. Informantene syntes også det var en grei løsning siden de kjente hverandre godt fra før og hadde tillit til hverandre.

Grounded Theory (GT)

Grounded theory er en metode som ble utviklet av Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss. De gav ut sine refleksjoner rundt metoden i boka «The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research» i 1967. I den første boka slår forfatterne fast at metoden er velegnet for prosjekter som har interaksjonen mellom mennesker i fokus. Metoden tar utgangspunkt i en induktiv framgangsmåte hvor man skaper teorier ut fra praksis. Metoden har altså til hensikt å skape orden, oversikt og forståelse av virkeligheten gjennom våre sanseerfaringer. En tid etter de hadde publisert den første boka, skilte de to forfatterne lag og utviklet metoden i hver sin retning. Etter å ha lest ei nyere bok av Glaser (1998) og ei nyere bok av Strauss & Corbin (1998) ble jeg veldig forvirret. Jeg oppfattet det som forfatterne var uenige på flere viktige punkt, også i forhold til den opprinnelige boka de gav ut. Dette kan blant annet ha sammenheng med at den første boka mottok en del kritikk, noe som førte til at de to opphavsmennene hver for seg gjorde endringer og reviderte metoden i ettertid. Jeg bestemte meg derfor for å sette meg litt inn i både den eldre og den nyere litteraturen for å prøve å få en større forståelse av hvordan jeg kunne bruke metoden på en mest mulig fruktbar måte for mitt prosjekt. Endelig leste jeg også noe nordisk litteratur på området, for å sikre at jeg ikke hadde misforstått hovedelementene i metoden. Fremgangsmåten de presenterte for

analyse og koding av det empiriske materialet har vært veldig nyttig for meg. Måten kunnskapen skal genereres på ved bruk av denne metoden, er også noe jeg har vektlagt.

Grounded theory-tankegangen ble etablert som en form for opprør mot den regjerende positivistiske forskningstradisjonen på 1960-tallet. Glaser og Strauss hadde ifølge Guvå og Hylander (2005, s. 10), sett seg leie på at den gyldne regelen for forskningen bare omhandlet å dedusere antakelser ut fra allerede ferdige teorier. De savnet muligheten til selv å kunne teoretisere på fritt grunnlag. Hovedtanken bak metoden var derfor at forskeren selv skulle ha mulighet til å *skape nye teorier ut fra datamaterialet* han samlet inn. Siden jeg ikke visste så mye om feltet jeg ville undersøke fra før, tenkte jeg at dette kunne være en god metode å bruke som veiviser. Ved å la denne tilnærmingen vise vei kunne jeg sikre meg en åpen holdning og innstilling til det som møtte meg.



Figur 1: Grunntanken i GT: Fra data til teori

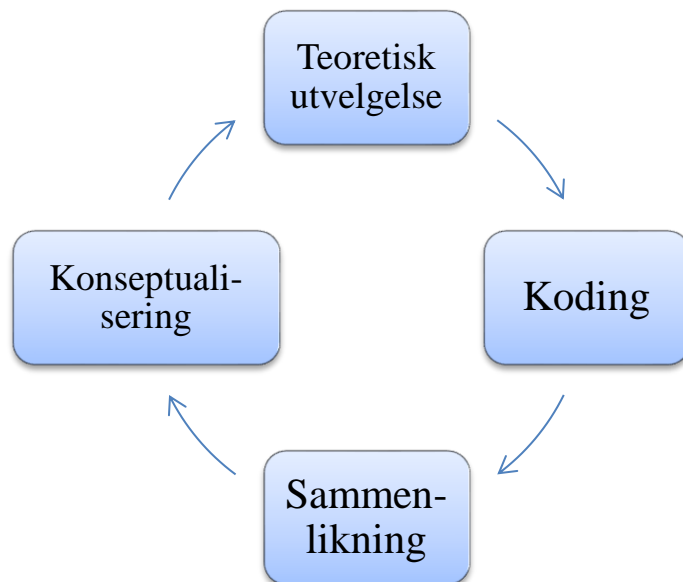
Noen har oppfattet Grounded theory som et forskningsperspektiv som er fiendtlig innstilt til all form for forskning og litteratur som ikke er hentet fra datamaterialet. Slik jeg tolker det er ikke dette reelt. GT avviser ikke bruk av teori, men anbefaler at det blir trukket inn på et senere stadium av forskningsprosessen, etter at forskeren har vært ute og samlet inn sitt datamateriale. På den måten fungerer teori og forskning som verktøy jeg tok i bruk for å tolke, forstå og forklare data på et mer abstrakt nivå eller på måter som informantene kanskje ikke har reflektert over.

GT-tilnærmingen stiller krav til forskerens teoretiske sensitivitet. Ifølge Dalen (2011, s. 61), omhandler dette evnen til å gjøre gode analyser og se muligheter i sitt eget datamateriale. En utfordring for mange i denne sammenhengen er at vi som oftest er mer opptatt av å lete etter den ene og riktige tolkningen i stedet for å finne nye og alternative tolkninger av materialet vi har framfor oss. Jeg må innrømme at akkurat denne tilnærmingen skremte meg litt fordi jeg er ny i forskerrollen og har lite erfaring som analytiker. Men man må jo starte et sted, hvis man skal kunne trene opp de analytiske ferdighetene sine. Det var også en lettelse for meg at metoden gav rom for at man kunne ta i bruk annen litteratur under bearbeidingen og tolkingen av dataene (Glaser og Strauss, 1967, s. 175/176; Strauss og Corbin, 1998, s. 53). På den måten kunne jeg hente inspirasjon i forhold til å stille hensiktsmessige spørsmål til

datamaterialet og videreutvikle gode substansielle begreper og formelle teorier. Jeg har derfor forsøkt og både være kreativ, slippe tankene og fantasien løs i mine tolkninger, samtidig som jeg har hentet inspirasjon fra annen forskning der jeg anså dette som hensiktsmessig.

2.3 Prosess og framgangsmåte ved bruk av GT

Grounded theory-metoden har en klar framgangsmåte eller prosess som jeg forholdt meg til før, under og etter innsamlingen av datamaterialet. Fremgangsmåten kan deles opp i ulike stadier av forskningsprosessen. De ulike stadiene kan ikke utføres hver for seg, men er knyttet sammen og må sees og utføres i sammenheng. De ulike stadiene kan illustreres på denne måten:



Figur 2: Stadier i forskningsprosessen.

2.3.1 Teoretisk utvalgelse

I tråd med GT-tankegangen (Glaser og Strauss, 1967, s. 45) samlet jeg inn og bearbeidet dataene selv. Utvelgelsen av intervjuinformanter var ikke tilfeldig, men selektiv. Dette innebar at jeg som forsker, valgte strategisk i forhold til de informantene jeg ville snakke med. Jeg forsøkte å rekruttere informanter i forskjellige alderskategorier og med en viss balanse i forhold til kjønn. Jeg bestemte meg ikke på forhånd for hvor mange intervjuer jeg skulle utføre, men lot datamaterialet avgjøre hvor mange jeg hadde behov for å snakke med. Når man følger forskningsprosessen i GT skal innhenting og bearbeiding av datamateriale foregå parallelt. Dette innebar at jeg startet opp med et intervju, transkriberte det og forsøkte å danne

meg en oppfatning i forhold til hva informanten anså som viktig, før jeg beveget meg over til neste intervju. På den måten fikk jeg en pekepinn på hva jeg kunne spørre etter og etter hvert også hva som var mindre relevant å forhøre seg om i neste intervju. Når jeg følte at den jeg intervjuet ikke lenger kunne gi meg noe særlig ny informasjon og jeg hadde fått utfyllende svar på de temaene jeg hadde oppdaget underveis, var det på tide å gi seg med intervjuprosessen. Dette omtales av Glaser og Strauss (ibid, s. 61) som metning eller «saturation».

Ifølge Glaser og Strauss (ibid, s. 49) bør personenes nærhet til det vi ønsker å studere naturlig nok være en viktig faktor å ta hensyn til når man skal velge ut informanter. Siden jeg i min oppgave, var opptatt av aktørers oppfatninger av oppvekst og hvilken betydning den har for barns handlinger og atferd i skolen, var det nærliggende å søke seg til skolens aktører når jeg skulle gjennomføre intervjuer. Dette er mennesker som samhandler med barn minst fem dager i uka og ser hvordan de oppfører seg i skolesammenheng. I tillegg er dette ofte en gruppe mennesker som er opptatt av årsaksforhold og hvordan fenomen henger sammen. De fleste jeg intervjuet hadde derfor et reflektert forhold til problemstillingen og kunne gi en del gjennomtenkte svar, hvor de begrunnet sine tanker rundt fenomenet. Det at noen av informantene hadde barn i hus gjorde at de fikk en ekstra nærhet til fenomenet, noe man til tider også kan forstå ut fra svarene de avga.

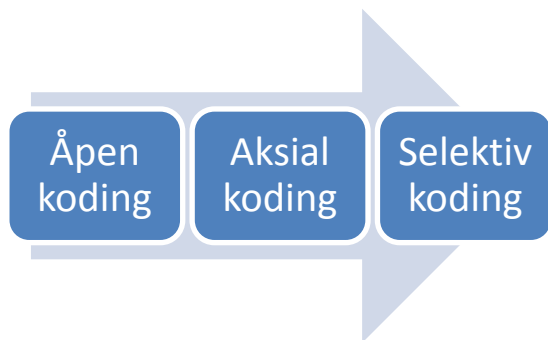
Da jeg skulle rekruttere informanter valgte jeg å bruke mine kontakter innenfor skoleområdet. Jeg sendte melding til de jeg hadde kjennskap til fra før og epost til de jeg ikke hadde noen særlig kjennskap til. Årsaken til at jeg valgte denne fremgangsmåten var at jeg ikke ville være for direkte. Å ringe eller møte opp og etterspørre deltakelse kan jo virke utfordrende for mange og noen kan kjenne seg presset til å si ja uten at de får noe særlig tid til å tenke seg om. Ved å sende epost kunne informantene gjøre seg godt kjent med informasjonsskrivet jeg la ved og svare når de fikk tenkt seg om. På den måten fikk de en god mulighet til å si fra at de ikke ønsket/hadde tid/lyst til å delta uten at det ble en direkte konfrontasjon. Dette var med på å ivareta informantenes rettighet til frivillig samtykke, noe som ifølge Dalen (2011), er et viktig etisk aspekt i et forskningsarbeid.

Etter jeg hadde sendt ut en del forespørsler fikk jeg varierende tilbakemeldinger. En del lærere ville ikke delta på intervjuet fordi de følte de hadde for dårlig tid. Andre avslo fordi de mente at dette ikke var noe som passet dem eller at de var urolige for å bli satt fast på noe de selv mente at de burde kunne svare på. Noen ga aldri noe svar, noe jeg tolket som et signal om at

de ikke var interessert. Jeg respekterte selvfølgelig disse valgene og sendte ut nye forespørsler til andre lærere. Heldigvis var det en god del lærere som var villige til å stille seg til disposisjon for meg, slik at jeg fikk foretatt datainnsamlingen som planlagt.

2.3.2 Koding: Bearbeiding av datamaterialet

Som nevnt skjer datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet parallelt når man benytter seg av GT-tilnærmingen. Det å bearbeide datamaterialet omtales av Dalen (ibid, s. 62) som koding. Kodingen kan ses på som en form for datareduksjon og består av en prosess hvor man sammenlikner intervjuene på ulike nivåer. I denne prosessen tok jeg i bruk tre forskjellige kodingsnivåer. For hvert nivå av kodingsprosessen beveget jeg meg på et stadig høyere nivå av abstraksjon, og reduserte eller fylte stadig større deler av dataene inn i ulike kategorier og temaer. På den måten valgte jeg også bort en del informasjon som i løpet av denne prosessen framstod som mindre viktig. Gjennom hele arbeidet med datamaterialet skrev jeg også ned såkalte «memos» (Glaser og Strauss, 1967, s. 108), små notater om konteksten rundt et intervju og ideer og tanker jeg fikk under bearbeidingen av datamaterialet. På den måten kunne jeg ta frem igjen materialet på nytt og se på det med nye øyne for hver gang uten å være redd for at jeg mistet noe på veien. Memoene fungerte altså som huskelapper som hjalp meg i analysearbeidet.



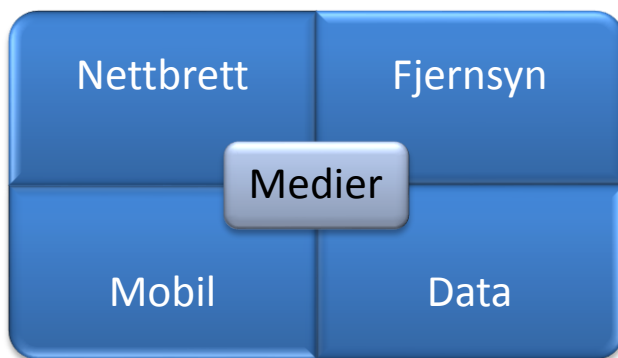
Figur 3: De tre stadiene i kodingsprosessen.

2.3.2.1 Åpen koding

Åpen koding omtales som «The analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data» (Strauss og Corbin, 1998, s. 101). Med andre ord handler den åpne kodingen om å fragmentere hvert enkelt intervju og ta det for seg sitat for sitat, del for del. På den måten kunne jeg undersøke, tolke, sammenlikne, begrepsliggjøre og kategorisere det som ble sagt. Hovedformålet på dette nivået er ifølge

Guvå og Hylander (2005, s. 56), å finne felles indikatorer ut fra intervjuutsagnene. Disse indikatorene vil være empirinære. Dette vil si at de i liten grad er løftet opp eller abstrahert fra datamaterialet. Vi befinner oss med Strauss og Corbins ord (1998, s. 101) fortsatt på mikronivå, men beveger oss sakte men sikkert mot konseptualisering av indikatorene. Jeg tolket det slik at jeg på det første stadiet tok for meg materialet ord for ord, eller utsagn for utsagn. Deretter lagde jeg mer overordnede eller substansielle indikatorer som utsagnene kunne passe inn i. Da jeg var ferdig med det ene intervjuet gjennomførte jeg det neste og gjorde det samme med dette. Jeg pendlet altså fra det første intervjuet og over til det andre og så til det tredje og så videre for å se om de overordnede eller substansielle begrepene viste seg å være aktuelle i de andre intervjuene. Dette innebar at når jeg begynte på det neste intervjuet hadde jeg et stadig større grunnlag for sammenlikning og utvikling av indikatorer.

Et eksempel på åpen koding fra mitt datamateriale omhandlet informantens utsagn om de ulike skjermene barna bruker i dag. Det var da snakk om fjernsyn, nettbrett, data, mobil osv. Disse ulike utsagnene ble da samlet inn under det mer overordnede begrepet medier, som vist under.



Figur 4: Eksempel på åpen koding

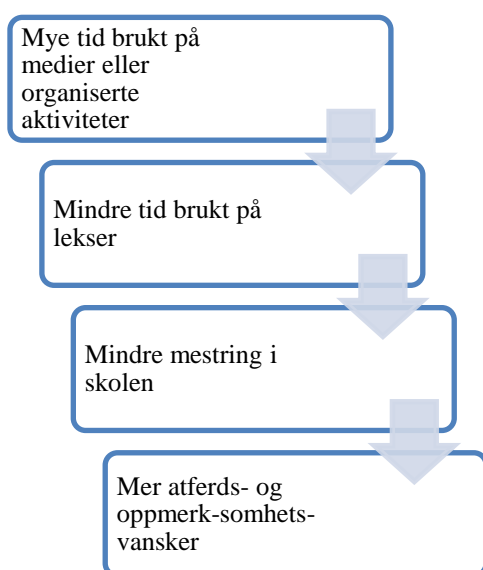
2.3.2.2 Aksial koding

Aksial koding omtales som «The process of relating categories to their subcategories, termed “axial” because coding occurs around the axis of a category, linking categories at the level of properties and dimensions” (Strauss og Corbin, 1998, s. 123). Hovedformålet i aksial koding er ifølge Guvå og Hylander «å finne teoretiske sammenhenger mellom de begrepene som er generert ut fra dataene» (2005, s. 62, egen oversettelse). Kompleksiteten på kodingen blir på dette nivået større og løftet fra det konkrete empiriske materialet til et mer abstrakt nivå. De forskjellige indikatorene eller begrepene som ble identifisert i den åpne kodingen blir nå

sammenlignet og analysert slik at man står igjen med noen kjerne-kategorier eller mer overordnede temaer for datamaterialet.

Da jeg var ferdig med den første kodingen av alle intervjuene tok jeg mer eksplisitt for meg likheter og forskjeller ved de forskjellige intervjuene. Eksempelvis tok alle opp temaet medier i løpet av intervjuet, men det var uenighet i forhold til om fenomenet medier var positivt eller negativt. Noen var mer nyanserte enn andre i sine uttalelser. Etter hvert kunne jeg se mønstre og sammenhenger som dukket opp flere ganger i det samme intervjuet og som også var gjentakende i de fleste andre intervjuene. Etter å ha gjentatt denne prosessen flere ganger ble det enklere å se hvilke temaer som utpekte seg som ekstra viktige å studere mer inngående.

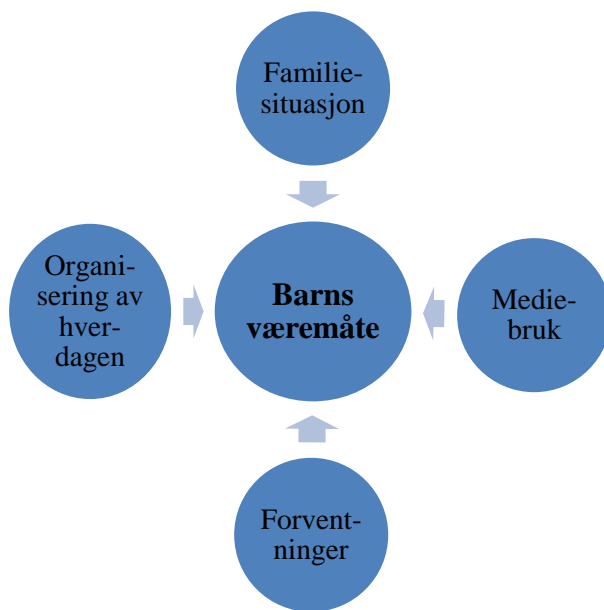
Jeg sammenliknet også de opprinnelige temaene jeg hadde strukturert i intervjuguiden med de nye temaene som hadde dukket opp i løpet av kodingsprosessen. Jeg oppdaget da at noen av de forhåndsdefinerte temaene ikke var så mye omtalt og dermed ikke så aktuelle likevel. Dette kan imidlertid ha flere årsaker. For eksempel hadde jeg, med min forforståelse, antatt at kosthold er en viktig faktor som påvirker elevens atferd og konsentrasjon i skolen. Da jeg spurte lærerne åpent om hvilke faktorer de følte var avgjørende for elevenes atferd i skolen ble ikke kosthold ansett som spesielt viktig eller framtrædende. På grunnlag av dette valgte jeg da å se bort fra dette temaet og heller konsentrere meg mer om de temaene som hadde fått mer oppmerksomhet av lærerne. Et eksempel på en aksial koding jeg utviklet var en hypotese om sammenhengen mellom tidsbruk utenfor skolen og mestring, atferd og oppmerksomhet i skolen.



Figur 5: Eksempel på en aksial koding.

2.3.2.3 Selektiv koding

Selektiv koding omtales som “The process of integrating and refining the theory” (Strauss og Corbin, 1998, s. 143). Når jeg hadde funnet frem til flere kjerne­kategorier og overordnede temaer, begynte jeg igjen å sammenlikne disse for å finne relasjoner mellom dem. Målet var å utvikle ulike teoretiske begreper og modeller som belyser fenomenet jeg har studert på en god måte. I tillegg måtte jeg på dette nivået forsikre meg om at det jeg skrev i stor grad kunne relateres til det mine informanter hadde uttrykt og vektlagt. Endelig, da jeg følte at jeg hadde bearbeidet datamaterialet systematisk, og abstrahert teorier på grunnlag av det informantene hadde sagt, kunne jeg gå videre og ta neste skritt i prosessen.



Figur 6: Eksempel på selektiv koding. Figuren viser relasjonen mellom kjerne­kategoriene jeg utviklet og hovedtemaet jeg har valgt å fokusere på.

2.3.3 Sammenlikning og konseptualisering

Begrepene sammenlikning og konseptualisering spiller en avgjørende rolle fra start til slutt i prosessen. Ved gjentakende sammenlikning og konseptualisering reduseres datamaterialet og jeg sto til slutt igjen med noen overordnede temaer som fortjente å drøftes mer inngående.

Dataene skal hele tiden vise veien til teoriene som blir utviklet, men avslutningsvis i prosessen fant jeg det hensiktsmessig å følge Glaser og Strauss (1967, s. 175) råd om å sammenlikne og hente inspirasjon fra andre litteraturkilder, når jeg skulle drøfte de teoretiske begrepene og modellene jeg hadde utviklet i løpet av kodingsprosessen.

2.4 Intervjuet – form og prosess

For å forberede meg til samtalene med lærerne utarbeidet jeg en relativt åpen intervjuguide, noe som også anbefales i flere metodebøker, blant annet av Johnsen (2012, s. 124). Jeg bestemte meg for å *ikke* gi ut spørsmålene på forhånd. For de fleste var dette greit, men noen følte litt på at de ikke fikk mulighet til å forberede seg. Årsaken til at jeg valgte å gjøre det slik, var at jeg var redd for at noen skulle begynne å diskutere spørsmålene med andre og lese seg opp på de ulike temaene. Da ville jeg ikke fått frem deres egne erfaringer og opplevelser i like stor grad. Ulempen ved det var selvfølgelig at det ikke ble noe særlig rom for refleksjon under intervjuet. Svarene ble derfor preget av at de måtte svare det første de hadde på hjertet, der og da. Hvis de hadde fått spørsmålene på forhånd hadde de kanskje presentert flere eksempler og flere erfaringer de hadde gjort seg.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på kontoret mitt eller på et grupperom på skolene lærerne jobbet på. Da fikk vi rom til å gjennomføre samtalen i ro og fred uten noen spesielle forstyrrelser. Jeg fulgte Dalens råd (2011) i forbindelse med intervjuprosessen og åpnet intervjuene med en kort presentasjon av utdanningsbakgrunnen min og masterprosjektet mitt. Videre fortalte jeg om formålet med intervjuet, altså at jeg var interessert i å høre lærernes egne tanker og erfaringer rundt de temaene vi skulle snakke om. Jeg spurte også om informantene var komfortable med at jeg tok lydopptak av intervjuene. Jeg forklarte videre at jeg kom til å transkribere intervjuene samme dag og slette opptakene så fort dette var gjort. Alle informantene samtykket til dette. Informantene fikk også informasjon som omhandlet anonymisering og at de ville få tilsendt en kopi av masteren før levering, slik at de kunne lese gjennom og gi en tilbakemelding på den, hvis de hadde lyst til det. Endelig spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål før vi startet intervjuet. Disse opplysningene hadde informantene for øvrig også hatt tilgang til i skrivet jeg hadde sendt ut i forbindelse med forespørselen om deltakelse på forskningsprosjektet.

Intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, bar preg av å være det Johnsen (2012) kaller semi- eller halvstrukturert. Det vil si at temaene og spørsmålene hadde blitt utarbeidet på forhånd. Den semi- eller halvstrukturerte intervjuguiden skulle sikre at jeg fikk tak i den informasjonen jeg trengte for å få belyst problemstillingen min. Jeg har valgt å legge ved intervjuguiden som vedlegg bakerst i oppgaven, slik at det er mulig å se hvordan de ulike spørsmålene ble stilt til informantene. Vær oppmerksom på at dette er en bearbeidet versjon av intervjuguiden. Basert

på informantenes uttalelser i intervjuprosessen la jeg til, endret eller fjernet noen av spørsmålene underveis.

Intervjuguiden hadde i tråd med anbefalingene til Dalen (2011, s. 27) en myk start med generelle spørsmål om informantens utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Dette skulle sørge for at informantene ble litt «varme i trøya» og vant med lydopptakeren, og konteksten for øvrig, før vi gikk over på de sentrale temaene og spørsmålene. Fokuset lå på å utarbeide klare og tydelige spørsmål. De måtte også være åpne nok til at informantene kunne gi varierte og kreative svar. Videre forsøkte jeg å unngå personlige og konfronterende spørsmål. Dette ble imidlertid litt utfordrende da jeg skulle formulere spørsmålene som omhandlet informantenes barndom. Det er ikke en selvfølge at alle har hatt en like fin oppvekst, derfor prøvde jeg å formulere spørsmålene slik at de ga rom for å tolkes på et mer generelt og nøytralt grunnlag. På den måten kunne man svare ut fra det man opplevde som normalt på den tida, hvis man ikke ønsket å reflektere noe videre over egen barndom.

I arbeidet med intervjuguiden, fulgte jeg Thagaard (2013, s. 103) sitt råd om å lage åpne spørsmål som ideelt sett skulle være fri for føringer. Jeg følte dette var spesielt vanskelig siden jeg indirekte hadde lagt opp til at lærerne sammenliknet sin egen oppvekst og barndom med dagens oppvekst og barndom. En slik sammenlikning innebærer ofte at man tar standpunkt til om noe var bedre eller verre før, noe som kan by på vanskeligheter. Ifølge Schiefloe (2011) har mennesker lett for å ta med seg videre de positive aspektene ved sin oppvekst og glemme eller fortrenge de negative. Dette kan føre til en mer glorifisert gjenfortelling, enn det som opprinnelig var tilfellet. Hvis man, etter å ha fortalt om sin oppvekst, skal fortelle litt om hvordan man mener dagens oppvekst er, kan det derfor være en viss risiko for at man fremhever de aspektene man mener er negative og unnlater eller ikke har reflektert rundt de positive aspektene. Det kan i så måte bli en litt skjev fremstilling i forhold til hvordan de faktiske forholdene er. Dette var imidlertid ikke noe jeg la avgjørende vekt på, etter som jeg var mer opptatt av å få frem virkelighetsoppfatningene til de enkelte informantene. I forhold til dette var det også ganske fruktbart at informantene var i litt ulik alder og på forskjellige stadier i livet. De yngste informantene hadde relativt små barn selv, noe som førte til at de trolig også har en litt annen oppfatning av hvordan dagens oppvekst og barndom er, enn de som ikke har egne barn eller voksne barn.

Når man formulerer åpne spørsmål stiller man store krav til informantene. I utgangspunktet forventes det at informanten skal ha gjort seg mange erfaringer og reflektert rundt disse, men i

tillegg må han eller hun også huske disse og kunne fortelle om dem uten å bli spurt direkte om dem. Dette kan ifølge Ryen (2002) være vanskelig. Jeg delte derfor intervjuet inn i to provisoriske deler. I den første delen stilte jeg veldig åpne spørsmål om barndommen og hvordan ulike faktorer i dagens barndom kunne være med og påvirke atferdsvansker i skolen. Informantene fikk, på den måten, mulighet til å svare helt fritt og selv påpeke og understreke de faktorene de så at hadde størst påvirkning i klasserommet. I den andre delen hadde jeg satt opp en liste med konkrete faktorer som kunne være med å påvirke atferden til elevene. Et eksempel på et av spørsmålene jeg stilte i den andre delen er: «Hvilken rolle spiller mediene i barns hverdag?» Disse hypotetiske faktorene eller spørsmålene var et resultat av mine tanker om hva som kunne spille inn. I tillegg hadde jeg gjennomført noen prøveintervjuer med andre skoleaktører som også hadde fremhevet faktorer de mente var av betydning. Etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene, endret jeg også spørsmålene slik at de var mer tilpasset det informantene, i de tidligere intervjuene, anså som viktig.

Da jeg hadde stilt spørsmålene fra den første delen av intervjuet hadde jeg fått svar som gjorde at jeg nødvendigvis ikke trengte å stille så mange spørsmål fra den andre delen. Hvis informanten hadde tatt opp noen av de faktorene, som var nevnt i del to, på eget initiativ så spurte jeg naturlig nok ikke om disse på nytt. Da jeg spurte om de hypotetiske faktorene svarte flere av informantene at: «Ja! Den faktoren hadde jeg helt glemt. Det var det viktig at du minnet meg på!». Det var ikke alltid like enkelt for informantene å gi et utfyllende svar når de fikk et spørsmål kastet i fanget og måtte svare på det der og da. I flere av tilfellene ble derfor min erfaring at selv om jeg måtte spørre informantene mer direkte om noen av faktorene, så betydde ikke det nødvendigvis at disse ikke var betydningsfulle eller at informantene ikke hadde noe erfaring med dem.

Underveis i intervjuprosessen utviklet jeg og utvidet min egen forståelse av temaene jeg snakket med informantene om. Nye teorier, erfaringer og forklaringer gjorde at jeg også tolket fenomener på nytt. Jeg ble for eksempel ganske overrasket over hvor mye informasjon og kunnskap mange av informantene faktisk hadde om sine elever. Jeg hadde ikke forventet at de skulle ha så gode detaljkunnskaper om elevene sine. For hvert intervju jeg gjennomførte fikk jeg altså revidert min forståelse og de tankene jeg hadde gjort meg til da. Dette resulterte også i justeringer av intervjuguiden. Jeg stoppet feltarbeidet etter fjorten intervjuer. På dette tidspunktet følte jeg at jeg hadde fått nok informasjon om de temaene som informantene anså som viktige. Jeg har, i empiridelen, trukket fram sitater som jeg mener fanger opp det

grunnleggende i datamaterialet, eller som kan stå som eksempel for det mange har sagt. På den måten blir det mer tydelig hva informantene har lagt vekt på og hva de anså som viktig.

Etter som jeg var ute og gjennomførte intervjuene selv fikk jeg også en god pekepinn på hvordan intervjuguiden fungerte. Jeg ble mer bevisst på hvilke spørsmål som var fruktbare og hvilke spørsmål som lærerne ikke hadde reflektert så mye over. Dette førte også til at jeg kanskje stilte litt andre spørsmål i neste intervju, eller at jeg vinklet spørsmålene mine på en annen måte. Jeg valgte altså å bruke mer tid på de temaene jeg hadde fått god respons på tidligere og mindre tid på de temaene hvor jeg følte at lærerne ikke hadde gjort seg så mange erfaringer. Dersom jeg skulle ha gjort intervjuene på nytt hadde jeg antakeligvis startet med en ganske annerledes intervjuguide enn den jeg har hatt som utgangspunkt nå.

2.5 Vitenskapelig ståsted

Det sentrale i alle forskningsmetoder er ifølge Thomassen (2011), spørsmålet om hvordan man forstår virkeligheten, ontologi, samt hvordan man skaffer seg viten om denne virkeligheten (epistemologi). De to klassiske metodene for innsamling av teori kalles deduksjon og induksjon. Ved deduksjon tar forskeren utgangspunkt i allerede eksisterende teorier, allmenne prinsipper eller naturlover og skaper eller deduserer nye hypoteser ut fra disse. Ved induksjon, derimot, tar man utgangspunkt i hva sansene kan fortelle en og formulerer en teori ut fra dette. Den induktive modellen og Grounded theory-tilnærmingen er på dette området sammenfallende (Kvale og Brinkmann, 2009, s.122), slik at jeg forholdt meg til dette under datainnsamlingen.

Allerede før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg laget meg noen mulige hypoteser av faktorer jeg trodde kunne være med på å påvirke barns atferd i skolen. Jeg hadde ifølge Thomassen (2011, s. 86), en førforståelse eller forforståelse av hva slags svar jeg kanskje kunne forvente. Denne førforståelsen var nok blant annet basert på tidligere erfaringer jeg selv har hatt i skolen, samt hva andre lærere har sagt om hva de opplever som utfordrende i sin skolehverdag. Jeg tok i bruk hypotesene når jeg lagde intervjuguiden med spørsmålene jeg brukte som utgangspunkt i intervjuene. Etter anbefaling fra Dalen (2011) foretok jeg tre prøveintervjuer for å teste ut om intervjuguiden holdt mål. Tilbakemeldingene jeg fikk gjorde at jeg endret noen av spørsmålene slik at det ble lettere å forstå hva jeg etterspurte. For eksempel var de som ble prøveintervjuet usikre på hva som var adekvat å svare når jeg spurte hva slags bakgrunn de hadde. Jeg understreket derfor tydeligere at det var hva, hvor og når de tok utdanningen sin som var interessant i denne sammenhengen.

For å få kunnskap om hvordan barndommen i Norge har endret seg valgte jeg å spørre ulike mennesker om hvordan de opplevde sin barndom. Utgangspunktet ble hva hvert enkelt individ kunne fortelle meg om hvordan samfunnet så ut da de vokste opp. Jeg valgte å legge vekt på aktøren og hans eller hennes forståelse av virkeligheten. Dette er i tråd med en fortolkende tilnærming som understreker at virkeligheten er sosialt konstruert. Virkeligheten skapes med andre ord gjennom sosial interaksjon og for meg, som forsker, ble da språket viktig. Den gjensidige dialogen med informantene gav meg nøkkelen til kunnskap og innsikt. Det endelige målet var å få fram den enkelte aktørs historie, i tillegg til å kunne se sammenhenger mellom de ulike aktørenes historier og fortolkninger. Dette er i tråd med grounded theory tankegangen og kan beskrives som å trekke ut det generelle fra det spesielle (Jacobsen, 2010, s. 140). Teorier blir da utviklet gjennom grunnleggende fenomener som viser seg i det empiriske materialet. I mitt tilfelle gjaldt dette intervjudataene.

2.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Ifølge Jacobsen (2010) er det like viktig i kvalitativ, som i kvantitativ forskning å sørge for god kvalitet på det datamaterialet man har samlet inn. Dette innebærer at man må ta stilling til om undersøkelsen er gyldig, pålitelig og eventuelt om den er generaliserbar. Validiteten eller gyldigheten på undersøkelsen kan undersøkes på to måter. Den første måten sier noe om den interne gyldigheten. Dette sier noe om resultatene oppfattes som riktige eller ei. Dette kan by på utfordringer fordi et fenomen som regel oppleves ulikt etter som hvem som er involvert i det. Vi har ulike forutsetninger og kan derfor tolke fenomener forskjellig. Det kan derfor være problematisk hvis kravet er at alle som blir spurt, skal oppfatte resultatene som riktige. Målet må derfor være intersubjektivitet. Dette innebærer at jo flere personer som kan kjenne seg igjen i det som blir skrevet i resultatet, desto større sannsynlighet er det for at undersøkelsen er relevant og intern gyldig. Testing av gyldighet, validering, innebærer derfor alltid at man etterspør en tilbakemelding fra andre mennesker på det man har skrevet.

I tråd med Jacobsen (ibid, s. 144) sine råd, valgte jeg å gå tilbake til de fjorten informantene jeg hadde intervjuet for å konfrontere dem med de funnene jeg hadde gjort. I tillegg spurte jeg også andre aktører i skolen om de hadde hatt liknende erfaringer i forhold til det som ble presentert i datamaterialet. Jeg fikk bekreftet funnene mine av flere skoleaktører og de fem informantene som foreløpig har gitt tilbakemelding på funnene i oppgaven fortalte at de kunne relatere seg det som ble beskrevet. Jeg benyttet meg i tillegg av en innsamlingsmetode hvor jeg samlet inn og bearbeidet data før jeg kikket på forskningen som eksisterte på

området. Dette gjorde også at jeg, i ettertid, kunne sammenlikne mine funn med funn andre hadde kommet fram til i sin forskning. Hvis andre fagfolk har kommet fram til de samme konklusjonene som meg og andre aktører kan kjenne seg igjen i det som blir beskrevet i det empiriske materialet, så kan dette anses som en bekreftelse på at det jeg har kommet fram til er aktuelt. GT-tilnærmingen er likevel ikke designet på en måte som gjør forskeren avhengig av at andre skal kunne komme fram til nøyaktige det samme resultatet. Den gir snarere tvert imot rom for at forskeren kan være kreativ og utforskende i forhold til egne ideer i drøftingen av datamaterialet (Glaser og Strauss, 1967, s. 103).

Validering innebærer også at man gransker kildene sine og informasjonen de har gitt fra seg. Det første spørsmålet Ryen (2002, s. 90) mener er viktig å stille seg, er om jeg hadde fått tak i de best egnete kildene. For min del var idealet det pedagogiske personalet i skolen som hadde mye erfaring med barn. Jeg intervjuet skolefolk i forskjellige aldre. Aldersspennet var fra de som var i slutten av trettiårene til de som var i sekstiårsalder. Dette hadde selvfølgelig innvirkning på hvordan de svarte på spørsmålene, og naturlig nok også resultatet. Den største forskjellen var nok at de eldste informantene jeg intervjuet hadde voksne barn, mens de yngste informantene hadde små barn som bodde hjemme. Noen av informantene var derfor på dette tidspunktet direkte involvert i formingen av sitt eget barns oppvekst og barndom, mens de eldste hadde et mer distansert forhold til barndommen i dag.

Informantene mine var i forskjellige aldersgrupper og på forskjellige stadier i livet. Hver for seg hadde de eldre og de yngre informantene hver sine styrker og svakheter. Det å ha med representanter i ulike aldre bidro derfor til en fin balansegang. Hvis jeg bare hadde gjennomført undersøkelsen med enten eldre eller yngre informanter, så hadde jeg mest sannsynlig gått glipp av en del nyansert informasjon. Det at jeg fikk intervjuet informanter i forskjellige aldre ble altså en innholdsmessig styrke for oppgaven min. Informantene kompenserte for hverandres begrensninger og utfylte på den måten hverandre, slik at jeg fikk et mer helhetlig bilde av de temaene jeg stilte spørsmål rundt. Det er altså et godt utgangspunkt når man har fått tak i de rette kildene, men det er ifølge Thagaard (2013, s. 115), likevel ikke tilstrekkelig med hensyn til valideringen. Man må også vurdere informasjonen de gir fra seg. Dette har imidlertid mindre relevans for meg, siden jeg i utgangspunktet ikke var ute etter å samle inn mest mulig objektiv informasjon, men opplevelser som medfører riktighet for den informanten jeg intervjuet.

Kunnskapsgrunnlaget eller erfaringen den enkelte har på feltet har ifølge Ryen (2002, s. 87), også stor betydning for om informasjonen informanten gir fra seg er relevant. For noen av spørsmålene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden hadde dette større betydning enn for andre. Jeg spurte blant annet om omfanget av det de beskrev som atferd- og oppmerksomhetsvansker hadde blitt noe større siden de startet å arbeide i skolen. For de med lengst fartstid var dette enklere å svare på enn for de som ikke hadde så mange års erfaring i klasserommet. Noen av de som hadde kortest erfaring tok derfor utgangspunkt i hvordan situasjonen var da de var unge, mens andre viderefremidlet det de hadde hørt fra eldre og mer erfarne skolefolk. Det kan stilles spørsmålstejn ved hvor sikker kunnskapen er når den går via andre. Da må man i større grad belage seg på hvordan andre har tolket utsagnene til førstehåndskilden. Svarene fra de som tok utgangspunkt fra sin egen tid i klasserommet anså jeg også som noe usikre. Dette fordi man som barn mest sannsynlig ikke reflekterte så mye over andre elevers atferd, og spesielt ikke den atferden som handlet om hvorvidt en elev var oppmerksom eller ikke. I statistikken valgte jeg derfor å plassere disse informantene i kategorien av informanter som ikke hadde noen erfaring på området. En god del av lærerne hadde imidlertid mye erfaring fra egen praksis i klasserommet og kunne i så måte gi fra seg den informasjonen jeg etterspurte.

Trekk ved konteksten kan, ifølge Jacobsen (2010, s. 96) også spille inn og føre til at informantene gir fra seg forskjellig type informasjon. I min oppgave tror jeg ikke dette hadde noe særlig betydning, siden vi enten var på mitt kontor eller på et grupperom. Det var ingen andre som kunne høre hva vi snakket om og jeg stilte heller ikke spørsmål som gjorde at informantene følte at de måtte utlevere noen. I tillegg til konteksteffekt kan jeg som intervjuer også påvirke svarene til informantene. Dette kalles intervju-effekt (ibid). Hvordan jeg snakket, om jeg virket interessert eller uinteressert, og hva slags signaler jeg sendte ut med kroppsspråket mitt, kan i slike sammenhenger ha stor betydning. Jeg forsøkte derfor å vise at jeg var oppriktig interessert i det informantene fortalte, både ved hjelp av ord og ved kroppsspråket. I tillegg var det viktig for meg å forholde meg så nøytral som mulig til spørsmålene jeg stilte. Jeg ville jo i størst mulig grad prøve å unngå ledende spørsmål som førte til at informanten bare svarte det han eller hun trodde jeg ville at de skulle svare. Dette var imidlertid det jeg så på som den største utfordringen ved hele intervjuprosessen.

For en ytterligere sikring av rikholdig og nyansert informasjon er det viktig at man ikke belager seg på bare en kilde. Tvert imot, bør man ha flere kilder, og de bør i størst mulig grad være uavhengige av hverandre. Jeg hadde dette i bakhodet da jeg valgte informanter fra sju ulike skoler. Det at informantene var i forskjellig alder og hadde ulike interesser og motiver i

forhold til for eksempel familiesituasjon, var også en fordel i denne sammenhengen. Likevel kommer man ikke utenom at informantene deler en felles kontekst i og med at de har det samme yrket, innenfor et avgrenset område i Norge.

Til nå har vi sett nærmere på den interne gyldigheten, altså om et fenomen har blitt omtalt på riktig måte og reliabiliteten, om undersøkelsen er pålitelig. Videre er det også viktig å si litt om det Thagaard (2013, s. 205) kaller ekstern validitet eller gyldighet, altså om undersøkelsen er overførbar. Dette innebærer at vi kan generalisere ut fra de enhetene som blir undersøkt, til andre tilfeller, som ikke har blitt undersøkt. I kvalitativ forskning er som regel ikke dette et tema en gang, siden undersøkelsen bærer preg av relativt få enheter og ofte et strategisk utvalg av informanter som fremstiller virkeligheten, slik den åpenbarer seg for dem. Hvis man velger en kvalitativ tilnæringsmåte er som regel ikke generalisering formålet med oppgaven heller. Man søker først og fremst etter en dypere forståelse og grundigere redegjørelse for et fenomen. Dette er også tilfellet i min oppgave. Det viktigste jeg som forsker kan gjøre for å skape en pålitelig og troverdig oppgave, er derfor å reflektere over prosessen som leder fram til informasjonen og rundt den informasjonen som dukker opp. Ved å gjøre som Karl Popper anbefaler (Thomassen, 2011, s. 67), nemlig å stille seg kritisk til egen forskning og være åpen om både positive og negative aspekter som dukker opp underveis, har man hvert fall vært redelig. Dette er noe jeg har forsøkt å vektlegge sterkt i denne oppgaven.

3 Empiri- og drøftingsdel: Presentasjon, beskrivelse og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg vise hvordan jeg har lagt opp drøftinga, presentere det informantene har fortalt meg, og drøfte dette i forhold til faktorer jeg mener kan ha hatt innvirkning på svarene deres. I tråd med Grounded Theory tankegangen har jeg forsøkt å la informasjonen fra informantene være mest mulig framtrede (Glaser og Strauss, 1967, s. 28). Informantene tok opp en del temaer som også er blitt drøftet i annen forskning og litteratur. Som en del av sammenlikningsprosessen i Grounded-theory metoden har jeg derfor hentet inspirasjon og sammenliknet mine funn opp mot andre forskeres funn og teorier (ibid, s. 175). Jeg har valgt å komme med en kommentar og vise til sekundære kilder i de temaene hvor dette var aktuelt.

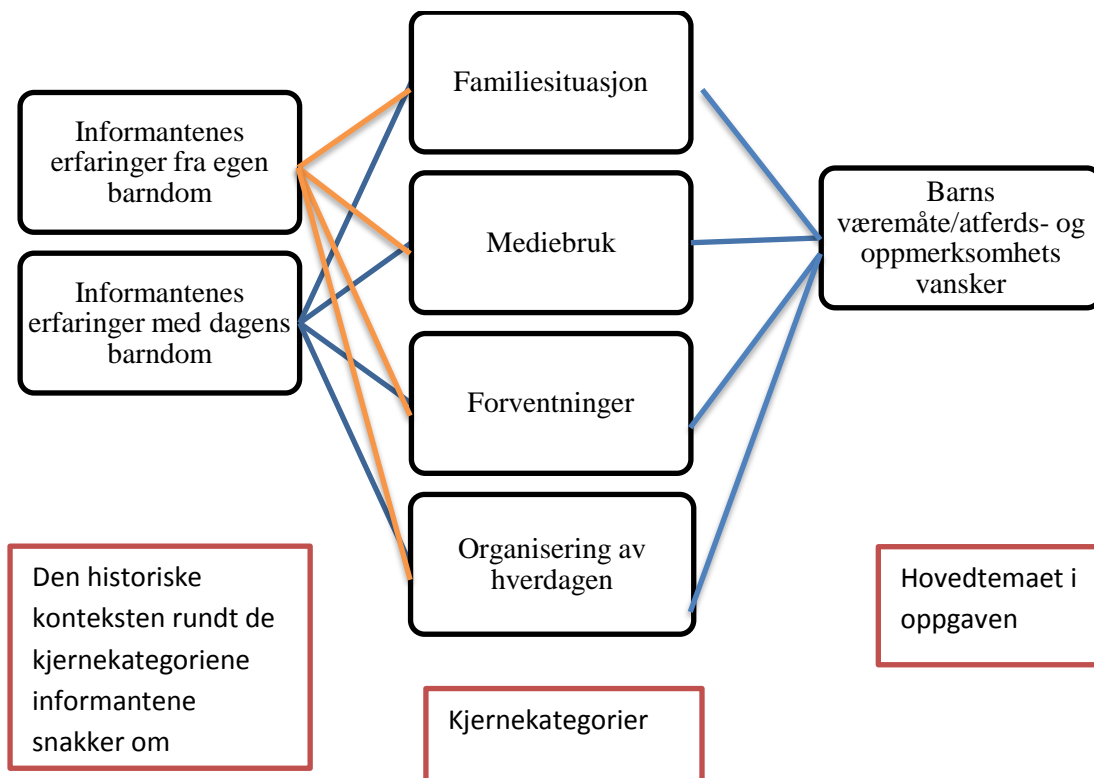
3.1 Beskrivelse av strukturen i empiri- og drøftingsdelen.

Da jeg kodet intervjuene var det fire kategorier som de fleste av informantene trakk frem som viktige i forhold til problemstillingen. Jeg har derfor valgt å fokusere på disse funnene i presentasjonen og drøftinga. Empiri- og drøftingsdelen er delt inn i flere deler etter tema. I den første delen presenterer jeg informantenes opplevelser av egen barndom og reflekterer rundt dette. I den andre delen presenterer jeg og reflekterer over informantenes tanker rundt dagens barndom. De fire kjernekategoriene tydeliggjøres og løftes fram i refleksjonene. I den tredje delen presenteres og drøftes informantenes tanker rundt atferds- og oppmerksomhetsvansker i klasserommet og hvilken rolle de fire kjernekategoriene spiller i forhold til dette. I presentasjonsdelene har jeg, i tråd med GT-tilnærmingen (Dalen, 2013, s. 41), latt informantenes stemme komme tydelig fram ved gjennomgående bruk av sitater. Jeg har trukket fram sitater som jeg mener fanger opp det grunnleggende i datamaterialet, eller som kan stå som eksempel for det mange har sagt. Noen av sitatene er også trukket fram fordi de var spesielt interessante og fortjente større oppmerksomhet. Jeg har tatt i bruk fiktive navn og aldre på informantenes sitater. Navnet sier likevel noe om informantens kjønn. Alderen til informanten er innenfor samme tiår som den fiktive alderen jeg har oppgitt i teksten.

De fire kjernekategoriene er til tider tett knyttet sammen, slik at det av og til ble vanskelig å skille dem fra hverandre. Eksempelvis er forventninger et gjennomgående tema innenfor alle de andre temaene. For ordens skyld mener jeg det er best at dette temaet får lov til å være mer

innbakt i teksten, blant annet i presentasjonen av informantenes opplevelser av egen barndom. Jeg vil imidlertid trekke frem temaet i drøftingsdelen og vise til det jeg mener er eksempler på ulike forventninger fra teksten der. Kjernekategoriene «organisering av hverdagen» og «mediebruk» er også tett knyttet til hverandre, fordi mediebruk også kan ses på som en underkategori av organiseringen av hverdagen. Jeg mener likevel at «mediebruk» er et såpass fremtredende aspekt at det fortjener å belyses som en selvstendig kategori i teksten. Ikke alle kategoriene er like fremtredende i alle de tre delene. Jeg har derfor valgt og kun fokusere på de temaene jeg mener trenger eller fortjener en mer inngående redegjørelse.

Jeg har laget et organiseringskart som viser den formelle teorien jeg har skissert ved hjelp av selektiv koding (Dalen, 2011, s 66; Glaser og Strauss, 1967, s. 88). I organiseringskartet har jeg strukturert kjernekategoriene i forhold til hovedtemaet og de historiske rammene eller kontekstene som erfaringene til informantene er tatt ut fra.



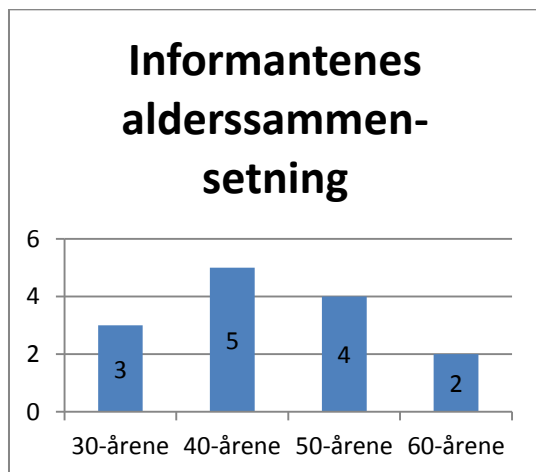
Figur 7: Organiseringskart over kontekster, kjerne kategorier og hovedtema.

3.2 Presentasjon av informantene

Jeg mener det er hensiktsmessig å bli litt kjent med informantene for å få en større forståelse av hva de har sagt og hvorfor. Jeg har derfor valgt å gi en kort presentasjon av informantene som gruppe, før jeg presenterer empirien de har delt med meg.

Jeg endte til slutt opp med fjorten intervjuer. Informantene arbeider ved sju forskjellige skoler. Hensikten med å velge informanter fra så mange ulike skoler var for å få et variert utvalg. Hvis alle hadde kommet fra samme skole, så kunne skolekulturen (Ødegård, 2000, s. 165), ved den enkelte skolen blitt for dominerende i svarene. Ved å velge lærere fra flere skoler kunne jeg undersøke om lærerne hadde en del felles oppfatninger rundt ulike emner, på tross av de ulike skolekulturene de bar med seg. De ulike skolene var imidlertid plassert i den samme kommunen. Kommunen ligger landlig til og består av flere tettsteder i ulik størrelse. De fleste av informantene er født og oppvokst i nærheten av denne kommunen. Fire av informantene er opprinnelig fra større byer utenfor denne kommunen. Denne forskjellen gjør seg blant annet gjeldende når informantene deler opplevelser fra sin egen barndom.

Aldersspennet på informantene bærer preg av å være ganske vidt. Tre av informantene er i slutten av trettiårene. Fem er i førtiårene, fire i femtiårene og to stykker er i starten sekstiårene. Sju av informantene har barn i voksen alder. Fire har barn som fortsatt bor hjemme, mens de tre resterende ikke har barn. Om informantene har hjemmeboende barn eller ei er interessant i sammenheng med hvordan de svarte på spørsmålene.



Tabell 1: Alderssammensetningen blant informantene.

Felles for alle informantene er at de har mye kontakt med barn og unge gjennom yrket sitt. De tilbringer tid med mange forskjellige barn fem dager i uka, og har på den måten en verdifull kunnskap og erfaring på dette området. Et annet aspekt informantene har til felles er at de har

høyere utdanning. Elleve stykker har gått på lærerhøgskolen. De tre andre har tatt førerskolelærerutdanning eller andre fag på universitet og høyskole og bygget på med pedagogikk. De fleste av de intervjuede som har tatt lærerutdanning, har også bygget på med flere fag i utdanningen sin. Informantene var med andre ord godt skolerte hva akademisk kunnskap gjelder. Flertallet av informantene har gjennomført lærerutdanning. Det er rimelig å anta at det med Ødegårds ord (2000, s. 166), også finnes en viss «skolekultur» innenfor høgskolene. Informantene har antakelig blitt sosialisert inn i denne kulturen da de studerte der. Dette kan sannsynligvis også ha farget svarene de har gitt fra seg i intervjusituasjonen.

Jeg har nå trukket fram ulike faktorer, som kan være med å påvirke svarene til informantene. Vi kan kalle disse faktorene ulike briller som informantene ser på virkeligheten med. Det kan være nyttig å være bevisst på disse brillene når vi skal se nærmere på hva slags informasjon informantene har gitt i fra seg i intervjuene. Jeg vil se nærmere på sammenhengen mellom informantenes bakgrunn, og de svarene de har gitt fra seg, i refleksjons- og drøftedelene.

3.3 Presentasjon av informantenes barndom

Etter å ha stilt spørsmål om informantenes utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring spurte jeg hvordan de opplevde sin egen barndom. Hvordan hverdagen deres så ut og hva de brukte fritiden til var sentrale spørsmål.

3.3.1 En hverdag preget av mye frilek utendørs

Samtlige av de fjorten informantene beskrev en barndom som bestod av mange aktiviteter utendørs. En av informantene beskriver det på denne måten:

Vi var ute hele tida. Vi ble bare avbrutt da vi hørte mødrene rope fra det fjerne at nå er det middag, for da hadde pappaene kommet hjem fra jobb. Også var det å spise, også var det ut igjen for da skulle pappaene hvile middag. Da fikk ingen unger lov og være inne. Også var vi ute til det ble mørkt, også hørte vi i det fjerne at mødrene ropte at nå måtte vi komme inn igjen for nå var det kvelden, og da gikk vi inn. Sånn var det. Det var ikke snakk om å sitte inne med noen ting, altså (Even, 58).

Dette var et sitat som var typisk blant informantene, spesielt blant de eldste.

Dagene var noe forskjellig strukturert for de enkelte informantene, men alle beskriver at de brukte mye tid på den frie leken. Da jeg spurte hva de la i begrepet frilek, svarte flere av informantene at det var de aktivitetene eller lekene som de hadde drevet med sammen med

andre barn, enten det var søsken eller barn i nabolaget. Det ble understreket at dette var lek som de hadde funnet på selv:

Hver dag så bare møttes vi barna på byggefeltet der vi bodde, ja, vi bare kom. Og da fant vi på ting helt selv. Og vi hadde det jo kjempegøy og brukte fantasien og kreativiteten.

Underholdningen måtte vi stå for selv liksom (Ulrikke, 45).

Mange av informantene brukte ordene fantasi og kreativitet eksplisitt, når de snakket om hverdagen sin. Flere fortalte også om en spontanitet ved tilværelsen som blant annet innebar at barna i nabolaget bare møttes, uten å ha lagd noen konkrete planer om det på forhånd. Dette kommer tydelig fram i flere intervjuer. Ulrikke (45) forklarer det på denne måten: «Jeg husker godt at vi var aktive på bare det å leke. Altså, bare det å ringe på døra og spørre om Per kunne komme ut og bli med å leke».

Alle informantene forteller om en hverdag hvor det meste skjedde utendørs. Aktivitetene de fant på bar også preg av å være fysiske. Flere av informantene understreket dette ved å si at: «Det var ikke mye stillesitting». Det å bruke hele kroppen aktivt var altså vanlig blant informantene. Ti av informantene fortalte at de som oftest gikk på ski om vinteren og syklet om sommeren. I tillegg forteller ni at de lekte veldig mye i skogen. Andre aktiviteter som var populære blant informantene, da de var små, var å klatre i trær, drive med ulike ballspill som slåball og rotte og bygge barhytter eller hytter i trærne. De kvinnelige informantene fortalte også at de hoppet tau og paradisi, mens de mannlige fortalte at de ofte lekte ulike situasjonsleker som krig, cowboy og indianer og politi og røver. Andre leker, som både de kvinnelige og de mannlige informantene hadde erfaring med, var for eksempel «boksen går», «titten på hjørnet» og «gjemsel». Det ble fremhevet at man i disse lekene måtte bruke både hodet og kropp veldig aktivt.

3.3.2 Organiserte aktiviteter

De eldste informantene fortalte om en hverdag som var fri for organiserte aktiviteter. Lars (61) forklarte at: «Vi hadde mye mindre forpliktelser på fritida, egentlig». Dette gjaldt spesielt informantene som hadde hatt oppveksten sin på landsbygda. De informantene som hadde vokst opp i byen beskrev et større tilbud i organiserte fritidsaktiviteter, men det var likevel begrenset til et par kvelder i løpet av uka. En del av informantene hadde ikke deltatt på noen form for organisert aktivitet. De fleste hadde imidlertid vært med en eller to aktiviteter i et begrenset omfang. De som ikke hadde vært med på noe organisert forklarte dette med at det

ikke fantes noe særlig tilbud da de vokste opp. I tillegg bodde flere av dem i grisgrendte strøk, slik at det ble for lange avstander til de organiserte aktivitetene. De fleste av informantene forklarte også at det var begrenset hva slags muligheter man hadde, hvis man ville delta på noe organisert. De yngste informantene fortalte at utvalget stort sett dreide seg om fotball, ski, korps, sang, turn og håndball. Det var heller ikke snakk om å delta på aktiviteter utenfor lokalmiljøet. Det å dra til nærmeste by for å delta på en aktivitet, var helt utenkelig. Man måtte med andre ord, holde seg til de aktivitetene som foregikk i nærmiljøet.



Figur 8: Informantenes deltakelse på organiserte aktiviteter.

3.3.3 Lite institusjonalisering

Det var altså et begrenset omfang av organiserte aktiviteter som foregikk da informantene vokste opp. Det samme gjaldt for organiserte institusjoner. Rundt halvparten av informantene fortalte at det ikke var noen barnehager i nærheten da de vokste opp. Resten av informantene vokste opp på den tida hvor barnehagene var i etableringsfasen. Flertallet av informantene fortalte eksplisitt at de ikke hadde gått i barnehage. I noen av intervjuene har ikke informantene kommet inn på temaet når de snakket om hverdagen sin. Disse vokste opp på den tida da barnehagen hadde sin spede start. Hvis de gikk i barnehage, så var nok dette i så fall i et veldig begrenset omfang.

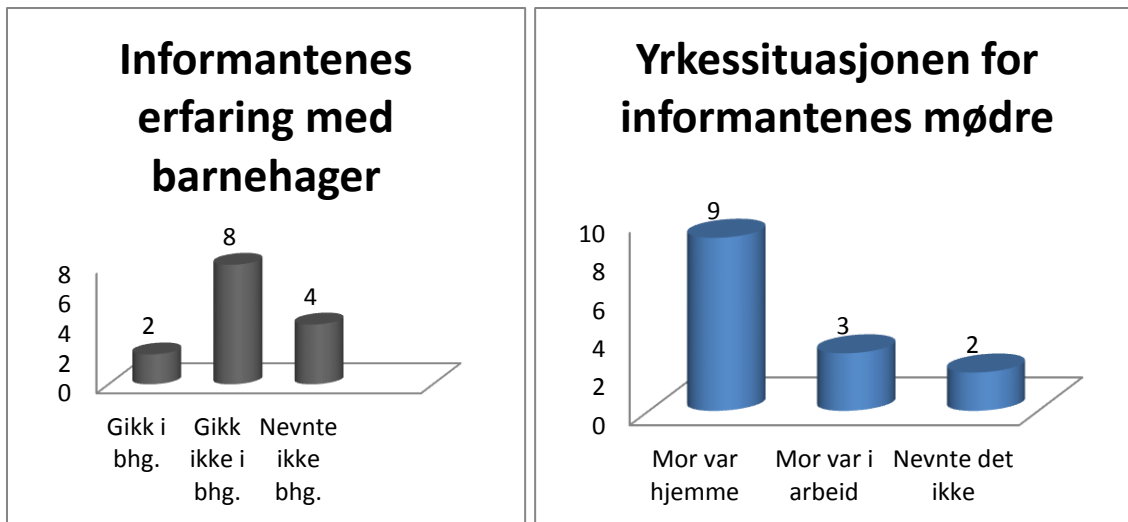
Et par av informantene fortalte at de har gått i korttidsbarnehage. Da jeg spurte dem om de visste hvorfor de hadde gått i barnehage, svarte Inger (48) at hun hadde begynt i barnehage

året før hun startet på skolen. Formålet med dette var at hun skulle bli kjent med noen av de andre barna hun skulle begynne på skolen sammen med. Oliver (39) fortalte at barnehagen han startet i fungerte mer som en oppbevaringsplass. Det var ikke noe fokus på at barna skulle lære mest mulig. Derfor var det heller ikke lagt opp til noen form for pedagogisk organisering av dagene. Barnehagen fungerte mer som et lekeområde med voksne til stede. Da jeg spurte etter hvordan lekeplassen var utformet, svarte Oliver at den så annerledes ut da enn den gjør i dag. Det var ifølge Oliver, ingen bekymringer rundt lekeplassen og om den var trygg og i sikkerhetsmessig stand på den tida. Han utdypet dette ved å fortelle om et lekeapparat, som antakeligvis ikke hadde overlevd dagens lekeplasskontroll:

Jeg husker spesielt... Vi hadde blant annet en slags karusell... Den var jo livsfarlig. Det var jo mange som falt av den og de kunne slå seg ganske stygt. Men det var jo ingen som stengte den av den grunn. Nei, det var ikke noen sikkerhetssoner og slikt den gangen...

3.3.4 Oppvekstvilkår og familiesituasjon

De eldste informantene fortalte at da de vokste opp, på 1950-tallet, var det ingen barnehager i området. For de andre informantene fantes det en viss mulighet for å være i ulike korttidsbarnehager. Årsaken til at en del av informantene ikke gikk i barnehage var derfor i mindre grad tilgang eller tilgjengelighet. For flesteparten dreide det heller seg om at de hadde voksne tilgjengelig som passet på dem under oppveksten. De fleste av informantene fortalte at mødrene deres var hjemmeværende da de var små. Et par av informantene nevnte ikke noe om dette temaet, mens de resterende hadde mødre som jobbet enten deltid eller fulltid. De ble da passet på og fulgt opp av besteforeldrene den tida hvor mor eller far var borte. Det at mor var såpass mye tilstede var det mange som trakk fram som positivt. Lars (61) understreket dette med utsagnet: «Jeg husker at a mor alltid var hjemme når jeg kom hjem. Det var jo sånn det var på den tida, at mødrene alltid var på plass. Så det var en eneste stor trygghet».



Tabell 2: Informantenes erfaring med barnehager.

Tabell 3: Yrkessituasjonen for informantenes mødre.

Det at foreldrene, og da spesielt mødrene, var mer til stede i hjemmet førte nødvendigvis ikke til at de var «tettere på» barna sine på alle områder. De fleste av informantene forteller at de, i større grad, måtte klare seg selv. Når de skulle på skolen, besøke venner eller på andre utflukter så måtte de enten ta beina fatt, sykle eller gå på ski. Det var utenkelig for de fleste å bli kjørt, selv om det for en god del var snakk om lange avstander både til skole og venner. Noen fortalte at foreldrene kunne møte dem på halvveien, men da kom de enten til fots eller på sykkel. De få som ble kjørt når de skulle ut på noe, forklarte dette med at de bodde såpass øde til at det var nødvendig med transport for å komme fram i tide. De måtte også sysselsette seg selv. Hvis de kjedet seg, så kom ikke mor eller far og la aktiviteter i fanget på dem. Da måtte de være kreative og bruke fantasien sin for å finne på noe. Leken skjedde stort sett på egne premisser, uten at verken mor eller far var til stede og la til rette for eller styrte det som foregikk. Flere av informantene opplevde at foreldrene hadde en mer «se etter»-rolle hvor de sørget for at barna kom seg opp og gikk på skolen om morgenen, at de gjorde leksene sine og at de la seg i rimelig tid.

Brorparten av informantene fortalte at de har hatt en veldig trygg barndom. De fleste vokste opp i en såkalt kjernefamilie med mor, far og søsken. Flere av informantene fortalte at de så på foreldrene som nære omsorgspersoner, faste klipper og gode rollemodeller. Even (58) oppsummerer dette med at: «De var veldig myndige. De var tydelige og hadde en klar moral liksom, hva som var rett og galt, moralsk og ikke moralsk». Trond (45) opplevde at: «Vi hadde veldig respekt for de voksne. Foreldrene våre lærte oss at vi skulle behandle alle på en ordentlig måte, at man var koselig og veloppdragen og at man generelt skulle være en god

person mot andre». Noen av informantene påpekte at det av og til ikke ble tatt særlig hensyn til at barn var barn. De opplevde av og til at de voksne snakket til dem og behandlet dem som små voksne, heller enn barn. Dette gjaldt i forhold til hvordan fenomener og hendelser ble forklart, hvilke forventninger de voksne hadde til barna og hva det ble snakket om. Flere av informantene påpekte imidlertid at det var like mange måter å oppdra barna sine på da, som det er nå, slik at man ikke kan knytte en bestemt oppdragelse til en bestemt periode. Det mange av informantene trakk fram som det fine med deres barndom, var at det var tid og rom for at familien kunne være sammen. Mange slo fast at det var ikke så masete å være ung før. De hadde en mindre travel hverdag, noe som gjorde at medlemmene i familien hadde mer tid til hverandre. En av informantene beskriver det slik:

Jeg tenker at det var mange flere vanlige folk i vanlige situasjoner. Ting var ikke så stivt og høytidelig. Folk kom innom på besøk og den sosiale biten var helt en annen. Vi hadde det jo aldri travelt. Alle de små tingene og opplevelsene som jeg forbandt med glede. Det behøvde ikke å være så stort. Du behøvde ikke dra til Oslo. Det var nok å komme til Lia (lite tettsted i nærheten) (Berit, 57).

Flere av de andre informantene var også inne på det med å verdsette de små episodene i livet.

3.4 Refleksjon rundt informantenes opplevelser av egen barndom

3.4.1 Organisering av hverdagen og forventninger

Det kommer tydelig fram i intervjuene at informantene opplever sin barndom som relativt forskjellig fra det de tenker at kjennetegner dagens barndom. Det første de fleste informantene gjorde når jeg ba dem om å gjøre rede for sin egen oppvekst var å sammenlikne sine oppvekstforhold med de oppvekstforholdene som er i dag. For mange av informantene var det viktig å få fram at det var den frie leken utendørs som preget hverdagen. Å være mest mulig ute i naturen ble trukket frem som noe man kunne være stolt av. Spesielt de litt eldre informantene uttrykte seg på en måte som kunne tolkes slik at det var høyt verdsatt å få være i pakt eller ett med naturen. Det kunne virke som det var der man fant seg selv. Med å finne seg selv tenker jeg da spesielt på at det var der man fant roen, styrken, selvstendigheten og kreativiteten sin. Den idylliske tankegangen i forhold til bruk av naturen, kan ha sammenheng med eller rot i tradisjoner fra det gamle bondesamfunnet eller idealer som friluftslivsforbildene Nansen og Amundsen. Friluftslivet var kanskje en større del av det vi kan kalle den norske kulturen, identiteten og selvforståelsen før, enn det den er nå?

De yngste informantene fremhevet også at de hadde tilbrakt mye tid ute. En del av dem hadde også deltatt på organiserte aktiviteter, i et begrenset omfang. Informantene som var oppvokst i byen hadde også deltatt noe mer på organiserte aktiviteter. Det kan derfor virke som de eldste informantene fra byen hadde et bedre tilbud, enn de fra landet, på dette området. Det var interessant å se hvordan de som hadde vært med på et organisert tilbud uttrykte seg om dette i forhold til de som ikke hadde deltatt på noe organisert. Tendensen var at de som hadde deltatt på noe organisert, stilte seg mer positive til både det å være ute på egen hånd og å være med på noe som var styrt. De som ikke hadde deltatt på noe organisert var noe mer kritiske til det organiserte og mer positive til frileken.

Ingen av informantene fremhevet medier som noe de brukte mye tid på i barndommen. Et par nevnte at de hadde hørt litt på radio. Fjernsynet ble ikke nevnt. Det kan derfor tenkes at de fleste hadde en veldig begrenset tilgang til medier da de vokste opp. En annen årsak til dette kan også være at mediene i større grad fokuserte på opplysning før. Det er ifølge Øia og Fauske (2010, s. 215), først den senere tida at mediene begynte å fokusere mer på å skape underholdningsprogrammer. Materialet som ble produsert på den tida appellerte nok mest sannsynlig derfor mer til den voksne delen av befolkningen enn til barna.

De fleste informantene fortalte om en hverdag som var preget av at mor var hjemmeværende. De eldste informantene fortalte at dette nærmest var en selvfølge på den tida de vokste opp. De sjeldne gangene mor måtte få utrettet noe eller skulle bort, fortalte informantene at de enten ble overlatt til seg selv eller sendt til naboen eller øvrig familie. De eldste informantene hadde ikke tilbud om barnehage, mens de yngste informantene vokste opp samtidig med barnehagens spede start. De få som fortalte at de hadde gått i barnehage, hadde kun gått der noen timer noen dager i uka, slik at det var ikke snakk om noe voldsomt omfang av opphold i institusjoner. Mesteparten av tiden informantene hadde til veie som barn, ble altså brukt i og rundt hjemmet. Flere av informantene fortalte at de følte det var godt at mor var tilstedeværende og «på plass hjemme». Likevel forteller også mange at de i stor grad måtte klare seg selv, på tross av at mor var hjemme. Spesielt de som var oppvokst på gård fortalte om en hverdag hvor mor måtte trå til både i hjem, på jorden og i fjøset. Jeg undrer meg derfor over om det kanskje var like travelt på den tida, men at man var opptatt med andre aktiviteter enn i dag. Kanskje var mor mer fysisk tilgjengelig, men spesielt på landet og på gårdene var det mye å ta tak i, slik at mødrene kanskje ikke hadde så mye tid til overs til samvær. Følelsen av tilgjengelighet kan likevel ha vært større, fordi man som barn i større grad kunne se mor mer. Den største forskjellen er kanskje at mange av informantenes mødre arbeidet hjemme,

mens det i dag er mest vanlig å ha arbeid utenfor hjemmet. Dette skillet er antakeligvis mest markant på landet, der det var mange flere som dreiv gårdene sine aktivt før. I tillegg krevde oppgavene på gården mer bruk av manuell arbeidskraft enn de gjør i dag.

Flere av informantene fortalte at de opplevde å ha hatt en veldig trygg barndom. Mange gjorde en sammenlikning mellom sin egen barndom og den som er i dag, når de hevdet dette. Det som slo meg ved denne påstanden var at informantene opplevde barndommen som veldig trygg på tross av at de fortalte om episoder hvor de for eksempel lekte i skogen fullstendig overlatt til seg selv uten noen form for voksentsyn. Mens far var på jobb og mor gjorde sine daglige plikter i hjemmet lekte barna uforstyrret ute med sitt. Hvis de hadde falt ned fra et tre eller kjørt av på ski eller sykkel, så er det ikke sikkert det hadde kommet noen voksenpersoner til stedet før lang tid senere. På den tida fantes det heller ikke noen mobiltelefon man kunne plukke opp av lomma og ringe med, hvis det skjedde noe. Hvis man først var uheldig, kunne det gå riktig ille. En av informantene som hadde gått i barnehage fortalte også om et lekeapparat der som hadde voldt flere mindre ulykker, men som likevel ble stående. Videre ble det fortalt at barna stort sett måtte komme seg dit de ville for egen regning. Dette innebar at de fleste gikk langs veien for å komme seg dit de ville. En god del brukte også sykkel. Man ventet altså ikke til man hadde gjennomført «gåprøven» i 1. trinn eller «sykkelprøven» i 4. trinn før man bega seg ut på de mer eller mindre trafikkerte veiene. Jeg valgte derfor å tolke det dit hen at informantene la noe annet i ordet enn det som først slo meg når jeg tenkte på begrepet trygg. En mulig tolkning er at nettopp det at de fikk sjansen til å være selvstendige og ta mer ansvar for eget liv gjorde dem trygge. Kanskje tenkte de at det å klare seg mer selv og det å måtte ta konsekvensene for de farene eller uhellene som kunne dukke opp gjorde dem mer selvsikre, selvstendige og trygge? En annen tolkning er at de mente at samfunnet var tryggere før. Det var mindre motoriserte kjøretøy og naturlig nok, mindre trafikkfarlige veier. Kanskje var det også mindre risiko for å bli utsatt for noe kriminelt, da informantene vokste opp. Et begrep som jeg ved første blick antok var ganske konkret og håndfast, ble etter hvert kjernen til refleksjon, fordi det viste seg å ikke være så selvfølgelig. Tvert imot, viste det seg å bestå av flere dimensjoner og nyanser.

Informantene forteller om ulike episoder som kan fortelle noe om hvordan de oppfattet forventningene som ble rettet mot dem. Flere trekker fram at det ble forventet av dem at de skulle «oppføre seg ordentlig» og ha folkeskikk. Det var imidlertid ganske uklart hva som lå i dette. For noen betød dette at de lærte å behandle andre på en god måte, være høflige og snille. Andre fortalte at det ble forventet at de «bare skulle ses, men ikke høres» eller at de ble

behandlet som og skulle oppføre seg som små voksne. En del fortalte også om at de hadde opplevd en klar moral i hjemmet med ganske strenge sanksjoner hvis man brøt normer og regler. På andre områder igjen ble det forventet at de skulle klare seg selv i stor grad, hva leking angår og det å komme seg fra a til b. I det hele tatt kan det virke som man i større grad måtte klare seg selv og bli voksen litt fortere enn det som kanskje er forventet i dag.

3.4.2 Idylliserer vi vår egen barndom?

Jeg spurte informantene hvordan den gode barndom så ut for dem. Mange av respondentene svarte at de følte at deres egen barndom, i stor grad hadde vært en god barndom. Flere av informantene begrunnet dette med alle de gode minnene de bar med seg fra barndommen. Det kan imidlertid knyttes en viss usikkerhet til menneskers evne til å gjenkalle minner fra tidlig barndom. Ifølge en artikkel av Hyman, Husband og Billings (referert av Knudsen, 2004) kan vi noen ganger tro at vi husker noe fra barndommen, men som etter nærmere granskning i stedet viser seg å være et såkalt falskt minne. Dette minnet kan komme fra noe noen andre har fortalt oss, men det behøver heller ikke ha noe rot i virkeligheten. Dette er også Lundh (1996, s. 131) inne på når han snakker om elaborering av informasjon. Med dette mener han at vi ofte trekker «konklusjoner ut fra det vi ser og hører, assosierer og fantaserer, og kobler den aktuelle informasjonen sammen med annen erfaring og kunnskap» (ibid, s. 131). Resultatet av denne sammensmeltingen av informasjon og erfaring kan gjøre det vanskelig for oss å skille mellom det vi har opplevd og det andre har opplevd. I tillegg har vi begrenset kapasitet i forhold til hukommelse, noe som nødvendigvis fører til at vi er selektive i forhold til hva vi mer eller mindre ubevisst velger å lagre i hukommelsen. Dette betyr at når vi skal gjenkalle minner fra barndommen, så sitter vi ofte igjen med de hendelsene som har betydd spesielt mye for oss på en eller annen måte. De andre episodene, hendelsene og opplevelsene går i glemmeboka og forblir historie. Hukommelsen vår er altså finurlig. Den leder og lar seg lede. Intensjonen ved å trekke fram dette er på ingen måte å devaluere det mine informanter har fortalt meg. Jeg har full tiltro til at deres intensjoner har vært å gi meg et mest mulig ærlig og oppriktig bilde av sin barndom. Jeg tenker likevel at det er viktig å være denne kunnskapen bevisst, fordi det understreker at en sammenlikning mellom barndom «før» og en barndom «nå» har sine klare svakheter. Dette bør altså tas med i betraktningen når man skal gjøre en slik sammenlikning.

3.5 Presentasjon av informantenes syn på dagens barndom

3.5.1 Organisering av hverdagen

Da jeg spurte informantene hvilke erfaringer og tanker de hadde rundt dagens barndom, slo samtlige av informantene fast at de trodde den var veldig annerledes enn den de selv vokste opp under. Videre snakket alle informantene om hvor mye som skjer i et barns liv i dag. De fortalte om travle, slitne og stressede elever som har en gjennomorganisert hverdag med full timeplan fra soloppgang til solnedgang. Halvparten nevnte at de hadde erfaringer med elever som:

Bli revet ut av senga klokka sju om morgenen og kanskje får i seg litt frokost før de i all hast blir kjørt til SFO og skole. Der er de kanskje helt til halv fem, og da kommer foreldrene, ofte litt stressa og slitne, etter en lang dag på jobb, og plukker dem opp. Også er det å kjøre dem hjemmat og kanskje finne noe lettvinnt å spise. Kanskje stå ved benken og spise i en fei før det er ut igjen på en aktivitet... Og om det ikke er ungen som skal ut på en aktivitet, så skal kanskje den voksne ut på noe (Anne, 45).

Ifølge informantene kjennetegnes barndommen i dag av en travel, masete og stressende hverdag. Det kan virke som det er mye som skal skje på kort tid. Dette gjelder både for foreldre og for barn. En av de store endringene, som noen av informantene påpeker, er at både mor og far er aktive i arbeidslivet. Det er også mye mer vanlig at begge foreldrene har full arbeidsuke fra barna er små. Dette har ført til at både foreldre og barn tilbringer mesteparten av dagen sin utenfor hjemmet. Etter en lang dag på jobb, barnehage, skole og SFO, venter nye aktiviteter utenfor hjemmet. Da forteller mange av informantene at elevene må kjøres hit og dit fordi de skal rekke mest mulig på den tida de har til rådighet. Som oftest dreier det seg da om ulike organiserte aktiviteter som fotball, håndball, dans, korps og så videre. Det er et hav av muligheter å velge mellom i dag. En annen endring som har skjedd er at avstandene til aktivitetene ikke er så viktig lenger. Hvis det ikke er noe tilbud i nærmiljøet, så kan det hende at foreldrene kjører i over en time, en vei, for at barnet deres skal få være med denne spesielle aktiviteten.

3.5.2 Forelderrollen og familiesituasjonen

Over halvparten av informantene slår også fast at mange av barna i dag skal «være med på alt». En av informantene beskriver det slik:

Det skal skje noe hele tiden. De (barna) får liksom aldri tid til å «finne roen». De driver med mange ulike aktiviteter og noen er faktisk opptatt med en eller flere aktiviteter hver kveld. Til og med i helgene er mange opptatt med konkurranser eller kamper (Anne, 45).

De forteller videre at de ser at mange av foreldrene er veldig ambisiøse på barnas vegne. De legger derfor så godt de kan til rette for at barna skal få vært med på mest mulig og få best mulig utbytte av dagen. Flere av informantene omtaler dette fenomenet som helikopterforeldre og curlinggenerasjonen. En av informantene forklarer det på denne måten:

Foreldrene skal gå inn å gjøre hverdagen mest mulig enkel for barna. Det er jo godt ment, men jeg er ikke sikker på om det fungerer så godt på sikt, for problemet er at barna kan bli veldig uselvstendige og ikke takle... hva skal jeg si... uforutsette ting. De takler ikke motgang når det alltid er foreldrene som ordner opp. Så jeg tror nok kanskje at en del foreldre gjør barna sine en bjørnetjeneste i dag, inkludert meg selv. Vi ordner og styrer for mye og... vil så gjerne hjelpe da (Kåre, 43).

Et negativt aspekt ved denne voksenstyringen og tilretteleggingen kommer tydelig fram i noen av intervjuene. En av informantene forteller om det på følgende måte:

I en situasjon hvor du har alt og hele tiden kan få det meste lagt i fanget, så flyter du den letteste veien. Og det som er lettest for unger i dag er vel å gjøre det som er mest behagelig og ikke krever så veldig mye (Marit, 56).

En annen sier også at «alt skal skje så fort. Alt skal være så lett. Det skal liksom ikke koste dem så veldig mye å jobbe med det» (Trond, 45). Flere av de andre informantene bekrefter også denne tankegangen som blir presentert.

En del av informantene snakker som nevnt, om curlinggenerasjonen av foreldre. Motsatsen til denne foreldretypen blir også et tema i flertallet av intervjuene. Dette er foreldre som har det så travelt at de ikke har tid til å stille opp for barna sine. Denne travelheten kan, ifølge informantene, skyldes flere forhold. For det første kan det skyldes den nye familiesituasjonen. Lærerne forteller at det i dag er vanlig at elevene bor sammen med både mor og far, eller at de bor annenhver uke hos mor eller far, eller bare hos mor eller bare hos far. Det er også vanlig at nye medlemmer har kommet til, slik som steforeldre, stesøsken og halvsøsken. Nye storfamilier og delt omsorgsrett kan føre til at det blir mindre tid til hvert enkelt barn. For det andre trekkes det også frem at det er mer vanlig at foreldrene i dag også vil realisere seg selv. Med dette menes at mange ikke ser på det å være foreldre som et hinder for å realisere egne drømmer eller interesser i tillegg. Et eksempel flere av informantene trekker frem er at noen

foreldre velger å dra på treningssenteret og trene, kanskje flere kvelder i uka, i stedet for å bruke tiden sammen med barna sine. For det tredje trekkes det også frem at en del foreldre naturlig nok, er slitne på kveldene etter en lang dag på arbeid. For noen kan det da være godt å slappe litt av, uten stadige avbrytelser fra barna. For å kunne slappe av, sier flere av informantene at de tror at en del av foreldrene har lett for å bruke ulike former for tvspill, dataspill eller tv-programmer som barnevakt. På den måten blir barnet underholdt samtidig som foreldrene kan slappe av uten å måtte konsentrere seg om hva de skal finne på for å aktivisere barna.

3.5.3 Media – En tidstyv i barnas hverdag?

Et annet fenomen som blir tatt opp på eget initiativ av fem av informantene, er at de sjelden hører om unger som kjeder seg i dag. De tenker tilbake til sin egen oppvekst og kan huske stunder hvor de var tiltaksløse og ikke visste hva de skulle gjøre. Ofte hadde de da fått høre av foreldrene at det var fint å kjenne på det å kjede seg litt. Det var bare sunt det. Enden på visa for de fleste var at de ble pent nødt til å bruke fantasien og finne ut av hva de skulle gjøre selv. Noen av informantene forteller at når barna en sjelden gang har tid til å kjede seg i dag, så kommer curlinggenerasjonen ofte til unnsetning som aktivitører eller man har ulike skjermer som også gjør samme nytten. De såkalte skjermene som flere av informantene snakker om, blir konkretisert som fjernsyn, PC og mobil med ulike funksjoner som filmer, tvserier, tv- og dataspill og internett. Samtlige av informantene er også enige om at disse ulike mediene får en stor del av barnas oppmerksomhet og tid i dag.

Når noe får mye tid og oppmerksomhet så går dette, naturlig nok, på bekostning av noe annet. I dette tilfellet mener en god del av informantene at de organiserte aktivitetene og mediene har tatt over tiden som barna før brukte til frileken, spesielt den leken som skjer utendørs. Halvparten av informantene etterlyser denne typen lek eksplisitt. En av dem oppsummerer dette godt når hun sier at:

Jeg tror at unger i dag i liten grad driver ute og bygger oppunder fantasien sin. Jeg bor i et område der det er mye unger, men det er veldig sjelden at jeg ser dem ute. Det er jo arealer rundt der jeg bor som gjør at de (barna) kan drive ute slik vi dreiv ute. Men de gjør ikke det. De gjør nok andre ting. Enten er de på noe organisert ellers så er de inne og driver med de digitale hjelpemidlene sine (Erna, 63).

Dette er en oppfatning som flere av informantene sier noe om i intervjuene. De forteller at de knapt nok ser barn ute lenger der hvor de bor. Det blir også nevnt at når det blir spurt hva

elevene har drevet med, i helgene for eksempel, så er det ingen som svarer at de «bare var ute i gata og tilfeldigvis møtte noen venner som de ble med og fant på noe med». Svarene bærer som regel mer preg av at elevene har drevet med voksenstyrte aktiviteter eller ulike medier. Mange av informantene fastslår også at de får på følelsen at elevene sitter mye mer stille nå enn det som var vanlig før. Dette sees gjerne i sammenheng med at barna bruker mye mer tid foran medier i dag.

3.6 Refleksjon rundt informantenes oppfatninger

Informantenes oppfatninger av dagens barndom er på en måte ganske varierte, men de har også en del felles tanker om hva som kjennetegner oppveksten til barn i dag. De fleste trakk frem at de følte at hverdagen er mye travlere i dag. Barn har dager som er fullbooket av aktiviteter de skal ut på og er derfor travle fra morgen til kveld. En god del understreket også at barn i dag er mer stillesittende fordi de tilbringer store deler av fritida si foran ulike medier. Etter å ha lest gjennom en del av intervjuene igjen, så jeg at flere av informantene kom med begge disse påstandene i løpet av intervjuet. Et spørsmål som dukket opp var hvordan det kan være mulig at barn opplever en travel og stressende hverdag hvor alt skal skje på samme tid – samtidig som de, faktisk har mulighet til å bruke mye tid foran ulike skjermer? En tolkning kan være at barna faktisk har tid til å finne roen. Kanskje den beste måten å gjøre dette på for dem, er å sette seg ned foran en skjerm og la tankene flyte fritt. En av informantene, som fortsatt hadde barn boende hjemme hos seg, påpekte nettopp dette når hun fortalte om hvordan datteren taklet det å kjede seg. En annen måte å se dette på er å ta utgangspunkt i at barna kan deles inn i ulike grupper i forhold til bruk av fritiden sin. Noen av informantene var også inne på dette. Kan det være slik at vi har en gruppe barn som bare bruker fritida si på medier og en gruppe barn som bare bruker fritida si på organiserte aktiviteter? Det kan godt tenkes at vi har slike ytterpunkter. Likevel skulle man jo tro at majoriteten av barn har et litt mer balansert forhold til ulike aktiviteter? I en undersøkelse foretatt av Norsk institutt for naturforskning, NINA (Skår, 2013, s. 7), forteller foreldre at barns begrensede bruk av naturområder skyldes tidsklemme grunnet mange fritidsaktiviteter, skolearbeid og at man prioriterer andre aktiviteter. Det kommer også fram at de eldste barna i større grad prioriterer skjermaktivitet.

Mange av informantene har imidlertid et godt poeng når de forteller at de aldri observerer barn ute lenger. Hvis de ikke er ute på feltet, i gata eller på lekeplassen, hvor er de da? Det er nærliggende å tenke at de enten er hjemme eller ute på noe organisert. Det at informantene

aldri ser barn ute lenger kan også ha sammenheng med at barna blir kjørt alle steder i dag. Dette blir av flere informanter trukket fram som en bjørnetjeneste foreldrene gjør for barna. Kanskje er det negativt i den forstand at barna får mindre mosjon og frisk luft enn de ville gjort hvis de hadde gått. Det ble også trukket fram at mange av informantene selv måtte ta beina fatt når de skulle ut på noe, da de var unge. Hvis man ser på dette i et utviklingsperspektiv kan man finne mange årsaker til at det har skjedd endringer på disse områdene den siste tida. Informantene snakket selv om at de følte de hadde hatt en trygg barndom. Det var kanskje tryggere å ferdes langs veiene, spesielt på landet. I dag benytter de fleste seg av bil og vi har et større og mer trafikkfarlig veinett. Sikkerhetsfokus gjør seg også mer gjeldende i dag og for at barna ikke skal utsettes for unødvendig fare velger derfor mange foreldre å kjøre barna sine til de stedene de skal. Kanskje er det også av sikkerhetsmessige grunner at foreldrene heller vil at barna skal delta på organiserte aktiviteter framfor den frie leken uten tilsyn. Disse valgene kan altså tolkes som et forsøk på å gjøre barns oppvekst i dag så trygg som mulig, et begrep informantene fremhevet som positivt i sin barndom. I undersøkelsen foretatt av NINA (ibid, 2013, s. 7.) blir sikkerhetsfokuset, og da spesielt trafikksituasjonen, trukket fram som en hindring for barns utelek og egen transport til skole og andre aktiviteter. En annen mulig årsak kan være at foreldrene kan prioritere egne interesser når barna er på trening. På den måten kan den organiserte aktiviteten ses på som frigjort tid til selvrealisering for foreldrene.

En del av informantenes opplevelse av egen oppvekst var at de i mange situasjoner var overlatt til seg selv og lærte på den måten å bli mer selvstendige og sikre. Kanskje er det dette tankegodset de bærer med seg når de ser observerer fraværet av barna i gatene med bekymrede øyne? Ved å beskytte barna fra ansvaret ved å måtte klare seg selv, enten i leksammenheng ute i nabolaget eller ved å måtte komme seg til skole og aktiviteter for egen maskin, vil de samtidig bli frarøvet muligheten til å mestre disse situasjonene. Det er ingen enkel oppgave å være forelder og måtte ta disse valgene. Informantene som selv hadde små barn i hus, var mer reflektert i forhold til dette. De var mer nyanserte i sine uttalelser i forhold til dette temaet. Antakeligvis kunne de selv relatere seg til hvordan dagens sikkerhetsfokus påvirker dem og de valgene de må gjøre for barna sine. Skår et al (ibid, s. 19) slår også fast at voksnes rolle og innsats har stor betydning for hvor mye barn oppholder seg i naturen. Spørreundersøkelsen (ibid, s. 11) viser også at barn med foreldre som er eldre enn 45 år er mer ute på egen hånd enn barn med foreldre yngre enn 45 år. Dette kan ha sammenheng med

at de eldste foreldrene kanskje tilbragte mer tid ute i naturen da de var unge. De er kanskje derfor mer vant med denne type livsstil enn yngre foreldre.

3.7 Presentasjon av informantenes oppfatninger om elevers syn på skolen

Jeg spurte informantene om hva de trodde elevene tenkte om skolen. Samtlige av informantene nevnte at dette i stor grad var avhengig av elevens familie. De erfaringene foreldre, søsken, besteforeldre, tanter og onkler hadde gjort seg, betyr mye for hva slags holdninger elevene møter skolen med. Hvis det blir snakket positivt om skolen hjemme, opplevde informantene at det var gode muligheter for at elevene hadde et positivt forhold til skolen også. Flere snakket om en form for sosial arv som tilsier at hvis foreldrene til elevene hadde feilet i skolen og derfor ikke anså skolegang som verdifull, så kunne man også merke at disse holdningene smittet over på elevene. En av informantene kom med et eksempel på sitater han ofte hørte i denne sammenhengen: «Han pappa sier at skolen bare er noe tull han. Dessuten å drive med dette mattestyret det behøver jeg ikke, for jeg skal bli bonde.» Noen påpekte også at foreldrene som selv hadde feilet i skolen kunne bli veldig offensive. De kunne også ha et ønske om at barnet deres skulle gjøre det bedre enn dem selv, ha det bra på skolen og lykkes med fagene. Flere av lærerne fortalte at de tar opp holdninger til skolen som tema, på foreldremøtene. De understreker da hvor viktig det er at foreldrene legger vekt på at skolen er viktig og snakker positivt om skolen foran barna sine. Videre nevnte noen av informantene at de på foreldremøtene også sterkt oppfordrer foreldrene til å ta opp negative opplevelser eller problemer med skolen, i stedet for å snakke nedsettende om dette til andre foreldre eller barna.

Over halvparten av informantene sier at de tror at de fleste elevene trives på skolen. Det blir slått fast at «for de fleste elever betyr nok skolen veldig mye». Informantene anser dette som ganske naturlig, fordi det er der elevene tilbringer store deler av hverdagen sin. Det blir også slått fast at hva slags verdier elevene tillegger skolen, avhenger litt av alder og modning også. En av informantene utdyper dette:

For de yngste barna kan overgangen fra barnehage til skole være tøff. I barnehagen er jo store deler av dagen satt av til lek. Når de starter i skolen blir hverdagen plutselig en helt annen. Da er det fullt kjørt med lesing, skriving og regning. I tillegg må barna venne seg til det å sitte stille ved en pult i store deler av skoledagen (Oliver, 39).

Dette opplever flere informantene at kan være utfordrende for en del av barna å forholde seg til.

Omtrent halvparten av informantene nevner at etter hvert som elevene blir eldre og mer modne ser de i større grad nytten og verdien av det å være på skolen for å lære. Det er jo også ganske brede føringer i forhold til hva som skal læres i skolen i dag. En av informantene forteller at:

Teoretiske fag som norsk, matematikk og engelsk er jo bare ett av mange områder som skal mestres. Elevene skal jo lære alt fra å svømme til å kunne lage mat, så slik sett er skolen ganske altomfattende. I tillegg er den også en veldig viktig sosialiseringsarena. Det er her de møter vennene sine, noe som kanskje er ekstra viktig i dag, hvor mye av den sosiale kontakten begrenser seg til bruk av ulike sosiale medier (Gry, 57).

Fire av informantene påpeker at siden skole er en arena hvor de må være, så blir den også tatt litt for gitt. Elevene reflekterer kanskje ikke så mye over skolen den tida de er der, bortsett fra at de i ny og ne kommenterer at noe er kjedelig. De blir først klar over hvor mye skolen betyr for dem når de ikke er der. Informantene hører ofte foreldre si at barna har savnet skolen, hvis de har vært syke ei stund eller etter sommer- og juleferien. Et par av informantene påpeker også at det blant elevene ikke er så kult å si at de synes det er fint å gå på skolen. Ofte kan lærerne likevel se at elevene, både verbalt og kroppslig, viser at det er godt å komme tilbake hvis de har vært borte ei stund.

En annen viktig faktor som spiller inn på dette området er læreren. Lærerne selv opplever at de er betydningsfulle for mange elever, og påvirker derfor i stor grad deres holdninger til skolen. Dagens skole har også et stort oppdrageransvar for barna og noen av lærerne forklarer at de legger stor vekt på dette ansvaret. Anne (45) utdyper dette: «En god lærer bryr seg om elevene sine og er tydelig, bestemt, og viser hvordan man vil ha det og hvordan man skal oppføre seg». Det å være konsekvent og gi positive tilbakemeldinger er også etterstrebellesverdig. Ved å følge disse kriteriene, opplever lærerne at de gir en trygghet som betyr mye for elevene. Skolene skal jo i utgangspunktet være en trygg arena med klare rammer og grenser og god struktur. Flere av informantene trekker frem at de tror barna liker denne forutsigbarheten.

Fire av informantene vektlegger også at det er store forskjeller mellom klasser i forhold til hva slags holdninger elevene har til skolen. Dette avhenger litt av hva slags holdning de sterkeste elevene i klassen har til skolen. En av informantene gjør rede for dette når hun forteller at:

Hvis de sterkeste elevene har en positiv holdning til skolen og mener den er viktig, så er sjansene mye større for at de andre elevene også kopierer disse holdningene slik at man får en god kultur for læring i klassen. Det kan da bli en intern konkurranse i klasserommet om å gjøre det best mulig (Gry, 57).

Flere av informantene reflekterer rundt en slik intern konkurranse i klasserommet.

Medaljongen har imidlertid en bakside også i denne saken.

Det kan være veldig positivt og fungere motiverende for elevene i forhold til det å lære mest mulig, men det kan også være negativt for de som ikke klarer å leve opp til prestasjonsforventningene. For noen kan dette føre til at de føler seg mislykket og faller utenfor. Denne gruppen vil kanskje mistrives i skolen og på den måten utvikle negative holdninger overfor den (Erna, 63).

Dette snakker også et par av de andre informantene om. Informantene forteller at de skulle ønske at de kunne gjøre mer for denne gruppen elever, men at når man har såpass mange elever å forholde seg til, så er det ikke så enkelt å legge til rette for alle.

3.8 Refleksjon rundt informantenes oppfatninger

Informantene er tydelige på at mye av ansvaret for elevers motivasjon og trivsel i skolen, hviler på familien og da, spesielt foreldrene. De erkjenner at hvis foreldrene ikke har en positiv holdning til skolen, så vil dette også påvirke elevens holdninger i stor grad. Overland (2006, s. 127) understreker også at foreldre som støtter opp om skolen har barn som jevnt over har en bedre relasjon til lærer og medelever og trives bedre i skolen enn barn som ikke får denne støtten fra foreldrene. Dette bekrefter også Helle (2011, s. 169) når han skriver at aktive og engasjerte foreldre har stor betydning for barnas læring. Informantene satser på dette området ved å informere foreldrene om betydningen av deres holdninger til skolen på foreldremøtene og ved å prøve å få til et godt samarbeid. Dette er de også forpliktet til, noe som blir understreket i den generelle delen i læreplan for kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Videre tror over halvparten av informantene at de fleste elevene trives på skolen. Ferske tall fra elevundersøkelsen viser også denne tendensen. 402101 elever svarte på denne undersøkelsen i 2013. Blant dem svarte 45 % at de trives svært godt på skolen, mens 44,6 % svarte at de trives godt på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Samtidig som informantene opplever at elevene trives, så sier de også at de erfarer at elevene av og til sier de kjeder seg i

timene. Imsen (2005, s. 131) fastslår også at elevene i større eller mindre grad opplever kjedsomhet i skolehverdagen. Nordahl (2010, s. 95) bekrefter også at mange barn og unge opplever opplæringen som kjedelig og meningsløs. Dette gjelder spesielt for barna som har gått noen år i skolen. Det at elevene trives på skolen, men at de også kjeder seg der kan ved første inntrykk virke noe motsigende. Dette blir imidlertid utdypet og gjort rede for på en fin måte når informantene forklarer at de tror at mange elever tar skolen for gitt. Skolen er for dem en arena de er forpliktet til å gå på. Protester er fånyttede. De må uansett møte opp og tilbringe et visst antall timer på skolen, fem dager i uka, 38 uker i året. Når noe tas for gitt, tenker vi ikke over det lenger. Vi kan oppleve det samme i forhold til yrket vårt. Det er ikke alltid like gøy å være på jobb heller. Av og til er noe kjedelig og man har perioder hvor man kanskje er litt lei. Det er først når man har lengre avbrekk at man er i stand til å distansere seg fra situasjonen og faktisk se de positive aspektene ved den. Informantene forteller at de erfarer at elevene opplever det samme. Det er først når elevene har lengre ferier eller er syke i en periode at de kan se at skolen faktisk betyr en del for dem og at de til og med kan savne den.

Videre er også elevenes trivsel i skolen preget av flere aspekter. En av hovedårsakene til at elevene trives i skolen er det sosiale aspektet, ifølge informantene. Dette er også i tråd med Øia og Fauske sine konklusjoner i boka «Oppvekst i Norge» (2010, s. 166). På skolen blir de kjent med jevnaldrende og får de fleste av vennene sine. Det sosiale nettverket som blir etablert på skolen, er ifølge Ogden (2009, s. 53), også utslagsgivende for elevenes nettverk utenfor skolen. Kanskje er det også i skolen de har de største mulighetene til å opprettholde denne fysiske kontakten med vennene. Dette kan kanskje være mer aktuelt i dag, enn det var før, hvis vi skal se det i sammenheng med informantenes opplevelser av hvordan barndommen har forandret seg. Jeg velger å komme tilbake til dette temaet, når vi skal se nærmere på mediebruk og organisering av hverdagen for barna i dag.

I tillegg til læreren som forbilde og støttespiller ble elevenes trivsel, ifølge informantene, også påvirket av læringskulturen i klasserommet. Forventningene elevene hadde til hverandre ble ansett som et viktig aspekt for elevenes trivsel og motivasjon i skolen. Disse trivselsfaktorene blir også understreket av Berkastet, Dahl og Hansen i boka «Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter (2009, s. 49/59). Høye forventninger til læring og intern konkurranse mellom elevene kan ifølge informantene, være både positivt og negativt. For noen elever blir høye forventninger til læring ansett som motiverende. For andre elever kan dette ha motsatt virkning, nemlig at elevene føler seg som tapere fordi de ikke klarer å leve opp til det de føler forventes av dem. Informantene påpekte også at elevenes holdninger i stor grad er et resultat

av foreldrenes holdninger. Kanskje er det på samme måten med forventninger? Steinen begynner kanskje å rulle ved at en del av foreldregruppen i klassen har høyere forventninger til sine egne barn? Forventninger som kanskje smitter over på elevene selv og andre foreldre? Helle (2011, s. 169) er inne på dette når han skriver at foreldre som er aktive og engasjerte i barnas skolegang har avgjørende betydning for barnas læring. Det kan også tenkes at lærernes forventninger også blir påvirket av fellesskapet. Elevene forholder seg også ulikt til ulike forventninger. Dette er noe jeg kommer nærmere inn på senere i oppgaven når forventninger presenteres og drøftes som kjernekategori.

3.9 Presentasjon av funn: Atferds- og oppmerksomhetsvansker

3.9.1 Definisjon og omfang

Jeg spurte informantene om hvordan atferds- og oppmerksomhetsvansker kom til uttrykk i klasserommet. De fleste snakket først og fremst om at det kom til uttrykk ved at elevene har en atferd som bryter med normer og regler, og gjør det vanskelig å holde orden på klassen. Elevene kan for eksempel ha en kroppslig uro og derfor ha vanskeligheter med å sitte stille ved pulten. Ofte fører dette til at de fikler med noe, slik som pennalet, bøker, pulten, stolen osv. Eller de kan ha vanskeligheter med å finne riktig sittestilling og derfor bevege mye på kroppen. En av informantene forklarer det slik:

Noen elever klarer rett og slett ikke å ha beina på gulvet og rompa på stolen. Enten så vrir de seg rundt på stolen eller så klarer de ikke å være ved pulten sin i det hele tatt. Da hender det ofte at de vandrer rundt i klasserommet. Det hender også ofte at disse elevene spør om å få gå på toalettet, uten at de nødvendigvis har noe ærend der (Marit, 56).

Det ble også snakk om forstyrrelser, slik som at elever kan avbryte læreren ved å lage unødvendige lyder. Dette blir beskrevet på denne måten:

De lager ofte mye støy. Det kan være alt fra fikling med glidelåser til tromming på pulten. De forstyrrer jo ofte også ved å småsnakke med medelever eller ved å snakke uten å ha fått ordet. Noen avbryter til og med når læreren snakker og nekter å høre eller ta stilling til det som blir sagt (Even, 58).

Det ble i den forbindelse også snakket om en oppførsel hvor eleven påtar seg en rolle som klovn. Da forsøker eleven å tiltrekke seg oppmerksomhet fra læreren eller de andre elevene,

på ulike måter for å få dem til å le og bli begeistret. Når informantene snakket om en slik type atferd, omtalte de ofte disse elevene med hankjønn. Noen understreket også at denne typen atferd var typisk for guttene.

Da vi snakket om oppmerksomhetsvansker ble mange av de samme beskrivelsene benyttet. I tillegg til tegnene som er nevnt, ble det også nevnt at det ofte er vanskelig å få blikkontakt med de elevene som strever med konsentrasjonen. Blikket deres er som regel festet et helt annet sted enn hos lærer. Ofte kan man se at eleven ikke er til stede og tenker på noe helt annet enn det som foregår i undervisningen. En av informantene sa følgende om dette:

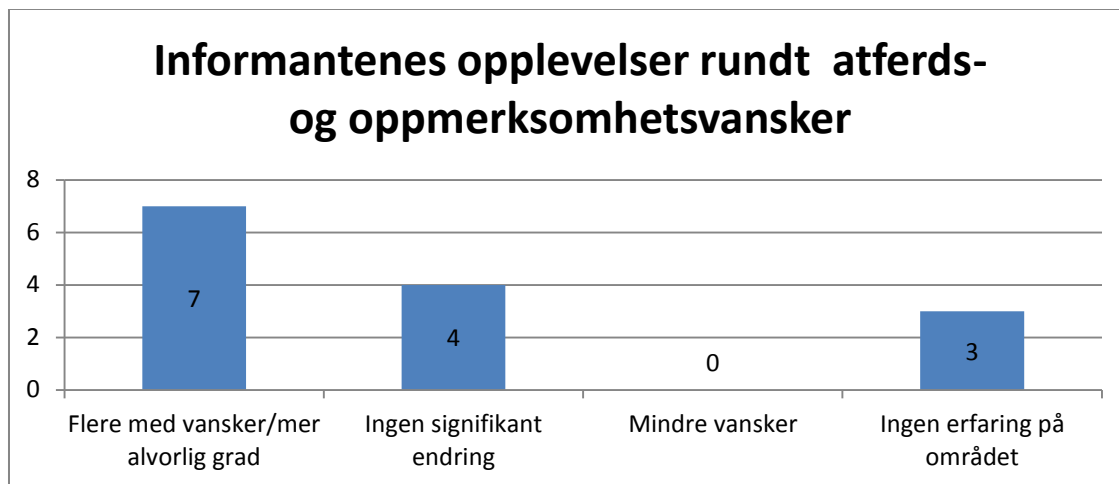
De virker liksom overhodet ikke interessert i hva som foregår rundt dem. De glemmer ofte å ta opp bøkene eller sitter med helt feil side oppe når noe ble gjennomgått. Hvis det er noe de ikke har fått med seg eller hvis de lurer på noe kan de jo rekke opp hånda og spørre... Men som regel så gjør de ikke det heller (Anne, 45).

Noen av informantene fortalte at jentene oftere tydde til denne formen for unnvikelsesstrategier hvis de hadde konsentrasjonsvansker. De velger altså i større grad en mer usynlig atferd, i stedet for å tilkalle seg oppmerksomhet ved uro og støy.

Informantene fortalte også at disse utfordringene med konsentrasjonen av og til også kunne komme til uttrykk ved hjelp av sinne og aggresjon. Noen elever kan da bli veldig fysiske og ødelegge eller kaste bøker, dytte stoler og pulter eller forlate timen. Et fåtall av elevene kan også bli utagerende overfor medelever eller ansatte. Stygg språkbruk og frekke kommentarer er ikke uvanlig da. En sjelden gang hender det også at eleven blir fysisk mot medelever eller lærer. De kan gå til angrep og slå, sparke, bite, klore eller lugge.

Da jeg stilte spørsmål om omfanget av atferds- og konsentrasjonsvansker i skolen hadde endret seg fra informantene startet å arbeide i skolen, var jeg spent på svarene. Jeg tenkte ikke på at omfang i denne sammenhengen kunne ses på to forskjellige måter. Noen av informantene gjorde meg oppmerksom på dette. De lurte på om jeg spurte etter om det var flere eller færre elever med slike vansker, eller om jeg spurte etter om alvorlighetsgraden på atferden hadde blitt større. Begge alternativer var like aktuelle, så jeg sa at jeg gjerne ville høre om alle erfaringer de hadde gjort seg rundt dette. Noen av lærerne påpekte da at de mente at omfanget ikke var noe større i dag, men at atferden til elevene hadde blitt mer voldsom. Dette innebar at måten enkelte elever oppfører seg på skolen har blitt verre. Elevene har ifølge disse informantene, sterkere reaksjonsmåter i dag enn det som var vanlig tidligere.

Det var delte meninger blant informantene i forhold til om det hadde blitt mer eller mindre atferds- og oppmerksomhetsvansker. Over halvparten av informantene mente at det hadde blitt mer atferd- og konsentrasjonsvansker i skolen siden de startet å arbeide. Fire informanter mente at de ikke hadde merket noen signifikant forskjell på denne utfordringen. Tre av informantene hadde ikke et godt nok grunnlag for å svare på dette spørsmålet. Ingen av informantene var av den formening at det har blitt færre slike utfordringer i skolen i dag.



Tabell 4: Informantenes opplevelser rundt atferds- og oppmerksomhetsvansker.

Erna (63) fortalte hun følte at man kunne gjøre mye mer morsomt i undervisningen før. Hun utdypet dette med å si at: «Det var enklere å gjøre flere morsomme aktiviteter før, uten at det ble slik kaos». Flere av informantene fortalte at de kviet seg for å bruke litt mer alternative metoder og arbeidsmåter, fordi det var så vanskelig å hente elevene inn igjen etter å ha gjort noe slikt. Når undervisningen bar preg av å være litt annerledes enn det som var vanlig, opplevde noen av lærerne at dette resulterte i uro og bråk i stedet for at det ble en positiv opplevelse både for elever og lærer.

3.10 Drøfting av funn

3.10.1 Kategorisering av atferd og kjønnspreferanser

Når vi ser på hvordan informantene har beskrevet atferdsvansker, kan vi slå fast at dette ikke er et enkelt fenomen å definere. Informantene har kommet med mange eksempler på hva de erfarer i sitt klasserom. Disse eksemplene kan med fordel deles inn i ulike nivåer eller kategorier etter alvorlighetsgrad. Overland (2006, s. 14) viser til en klassifisering av problematferd som er gjort på bakgrunn av en elevundersøkelse i skolen, hvor elevene selv

har avgitt rapporter om egen atferd. Jeg tenker derfor at det kan være hensiktsmessig å se nærmere på denne kategoriseringen for å systematisere erfaringene til informantene.

Tabellen under viser en oversikt over de fire kategoriene av problematferd med eksempler (markert i kursiv). Lærernes eksempler på erfaringer de har gjort seg er også plassert inn i den kategorien de mest sannsynlig hører inn under. En del av eksemplene som er hentet fra kategoriene og fra lærerne samsvarer. Jeg har likevel valgt å sette disse i kursiv.

Undervisnings- og læringshemmende atferd	Sosial isolasjon	Utagerende atferd	Norm og regelbrytende atferd
Elever som: <i>Drømmer seg bort, forstyrrer, viser kroppslig uro, lager lyder og støy, vandrer i klasserommet, fikler med ting, «trommer» på pulten, snakker med medelever i timen. Opptrer i en klovnerolle for å få oppmerksomhet.</i>	Elever som: <i>Isolerer seg fra det sosiale fellesskapet, unngår blikkontakt, opplever tankekaos, glemmer å ta opp bøkene, har bøkene oppe på feil side, ikke spør hvis de lurur på noe, «usynliggjør» seg selv.</i>	Elever som: <i>Viser aggressiv atferd, svarer lærer frekt, kranbler og sloss med lærer og medelever.</i>	Elever som: <i>Gjør hærverk eller skade på skolens materiale, trusler og mobbing, tar med våpen på skolen, begår tyveri, ruser seg, skulker.</i>

Tabell 5: Kategorisering av atferds- og oppmerksomhetsvansker.

Hvis vi sammenligner eksemplene lærerne trekker fram med de fire kategoriene som er klassifisert i boka til Overland (ibid), ser vi at de fleste tilfellene går inn under de tre første kategoriene. De tre første kategoriene er mindre alvorlige enn den fjerde kategorien, som omhandler norm- og regelbrytende atferd. Det kan tenkes at den fjerde kategorien er lite tatt i bruk blant informantene fordi den er mer relevant når elevene blir eldre. Informantene arbeidet kun i barneskolen, mens den fjerde kategorien kanskje er mer aktuell i ungdomsskolen og på videregående skole.

Et interessant funn var at når informantene viste til eksempler, brukte de ofte hannkjønnsform, når de snakket om elevene. Dette indikerer at guttene er overrepresentert blant elever med atferds- og oppmerksomhetsvansker. Når informantene snakket om oppmerksomhetsvansker eller innadventd atferd, var jentene også blant representantene. Innenfor denne kategorien ble de stille eller «usynlige» jentene også trukket fram. Disse ble omtalt som jenter som ikke

forstyrrer andre, men som sitter i sin egen verden og dermed går glipp av mye læring selv. Kjønnsforskjeller i rapporteringen kommer også fram i Overlands bok (ibid). Innenfor kategorien «Sosial isolasjon» har like mange jenter og gutter rapportert inn egne opplevelser. Innenfor de tre andre kategoriene er rapporteringsforholdet 2:1, altså omtrent dobbelt så mange gutter som jenter. Dette samsvarer godt med de erfaringene informantene har gjort seg i forhold til atferd og kjønn. I sammenlikningsprosessen i forbindelse med grounded theory-tilnærmingen (Glaser og Strauss, 1967, s. 118) fant jeg også at informantenes erfaringer samsvarte med forskningen presentert av Nordahl Et al (2005, s. 50) og Ogden (2009, s 35).

3.10.2 Problematisering av omfangsbegrepet

Et viktig aspekt ved dette temaet, som noen av informantene også trakk frem, er at det kanskje er et mye større fokus på disse utfordringene i skolen i dag i forhold til det det var før. Dette kan føre til at det kan virke som det er mer av denne typen utfordringer også. Trond (45) vinkler det på denne måten: «I dag skal alt tas tak i hele tida, og dokumenteres og rapporteres til ulike instanser. Så kommer de inn for å observere, teste, kartlegge og kanskje stille diagnose. Slik sett blir mye byråkrati og mye fokus på det.» Overland (2006, s. 37) kommer også inn på dette når han snakker om den ensidige vektleggingen på problemer og svakheter i skolen. En mulig forklaring på at over halvparten av informantene svarer at de tror det er et større omfang av atferds- og oppmerksomhetsvanskene i skolen i dag, kan altså være at det er dette som blir lagt merke til. Kanskje ville informantene ha svart annerledes hvis det hadde vært større tradisjon i skolen for å vektlegge det positive og elevenes styrker.

En annen informant har imidlertid en helt annen tolkning av dette aspektet når hun beskriver det slik:

Jeg tror nok at det (omfanget) er ganske likt jeg. Men jeg tror skolen er blitt flinkere til å se hver enkelt elev. Og i stedet for at elevene skal tilpasse seg skolen, så er det nå i større grad skolen som skal tilpasse seg elevene. Vi er nok flinkere til å ta hensyn til enkeltelevers ve og vel i dag og derfor blir fokuset på elevers atferd mye mer vektlagt nå (Anne, 45).

Dette er også et viktig poeng i forhold til fokuset på problemer. Hvis informantene ikke hadde hatt dette fokuset, ville de hatt mindre eller dårligere forutsetninger for å fange opp de elevene som strever med disse vanskene. Da ville kanskje færre ha fått hjelp til å takle disse vanskene. Man kan derfor trygt slå fast at informantene har en utfordring i forhold til en sunn vektlegging og balansegang på dette området.

Erna (63) kom med en uttalelse i forbindelse med dette temaet, som jeg fant veldig interessant. Da jeg spurte henne om omfanget hadde blitt større eller mindre, så svarte hun at dette ble veldig personlig for henne. Hun utdypet dette med å si at en mulig årsak til at hun tenkte som hun gjorde kunne ha noe med alderen og en sjøl og gjøre. Det at hun nå hadde blitt eldre kunne spille inn i forhold til at hun kanskje taklet denne utfordringen på en annen måte enn hun gjorde før. Jeg beit meg merke i denne kommentaren og hadde den i bakhodet da jeg stilte de andre informantene det samme spørsmålet. Jeg la da merke til at av de sju informantene som hadde svart at de mente omfanget var større nå, var fire av dem i femti-seksti års alderen. Kanskje kan svarene deres også være farget av at de taklet denne utfordringen bedre når de var nyutdannede og hadde masse pågangsmot? Å holde disiplin i en klasse kan jo være utfordrende og til tider kreve mye krefter fra lærerens side. Kanskje er det slik at man ikke makter å mobilisere disse kreftene i like stor grad når man blir eldre? En mulig hypotese er også at det koster mer å hente seg inn igjen etter man har mobilisert disse kreftene for å få ro og orden i klassen. Hvis dette er tilfellet, vil en naturlig følge være at elevenes atferd i klasserommet vil kunne oppleves som større i omfang enn tidligere. Dette er også i tråd med det Skaalvik og Skaalvik kommer fram til i boka «Skolen som arbeidsplass» (2012, s. 172-187). De bygger sine teorier på norsk og internasjonal forskning og intervju av 36 lærere i barne- og ungdomsskolen. Et av funnene i deres forskning er også at de eldre lærerne blir fortere slitne og bruker lengre tid på å hente seg inn igjen i skolehverdagen.

Jeg la også merke til at det var de yngste informantene som sa at de enten ikke hadde noe erfaring på området, eller at de opplevde at omfanget var det samme nå som da de startet å arbeide i skolen. Dette kan også peke i retning av at man har en annen holdning til denne typen utfordring når man er yngre. En annen forklaring kan være at de eldste har lenger fartstid i skolen og dermed mer erfaring å vise til. De ulike informantene vurderte utfra forskjellige tidsspenn, noe som også kan være en viktig årsak til de forskjellige svarene. Endelig kunne også forskjellen i hvordan informantene definerer atferdsvansker også påvirke svarene. Dette er også Ogden (2009, s. 40) inne på når han skriver at omfanget av atferdsvansker er vanskelig å fastslå på grunn av at forskere opererer med forskjellige definisjoner og målinger i undersøkelsene sine. Oppslag i media gir tydelig uttrykk for at atferdsproblemene i skolen har økt. Hvordan de begrunner disse påstandene er en annen sak for, ifølge Nordahl Et al (2005, s. 46), er kartleggingsstudier eller langtidsstudier i forhold til denne typen utfordring en mangelvare i Norge. Ut fra de undersøkelsene som er blitt gjort er konklusjonen til Ogden (2009, s. 44/45) at atferdsproblemer både har vært og vil være en del

av skolens virkelighet. Utfordringene vil imidlertid variere med hensyn til innhold, omfang varighet og alvorlighetsgrad. De fleste atferdsvanskene som kommer til uttrykk i skolen i dag, er i stor grad preget av å være mindre alvorlig undervisnings- og læringshemmende atferd. Nordahl Et al (2005, s. 50) indikerer også dette når de referer til forskning som viser en tendens til at omfanget av atferdsproblemer har økt noe blant elever flest, men at antall elever som har alvorlige atferdsproblemer har holdt seg stabil over tid.

3.11 Samfunnsmessige faktorer som kan påvirke elevers væremåte

Etter å ha snakket med informantene om atferds- og oppmerksomhetsvansker, satt jeg igjen med et inntrykk av at dette var en utfordring de fleste av dem opplevde, i større eller mindre grad, i arbeidshverdagen. Det følte derfor veldig naturlig å spørre dem om hvilke faktorer de trodde kunne være med å opprettholde disse vanskene. Informantene var da raske til å trekke fram faktorer som omhandlet skolen, slik som læreren, klasseledelse og undervisningssituasjon. Jeg spurte derfor mer konkret om de trodde det var noen samfunnsmessige faktorer som kan bidra til slike vansker. Det var spesielt fire faktorer som informantene hyppig trakk fram som viktige i dette henseende. Det var familiesituasjonen, elevenes organiserte hverdag, elevenes mediebruk og forventninger. Jeg har derfor valgt å presentere disse faktorene og drøfte deres relevans i forhold til barns væremåte og atferd.

3.11.1 Presentasjon av funn: Familiesituasjonen/skole-hjem samarbeid

Familiesituasjonen blir trukket frem som en viktig faktor som påvirker hvordan elevene oppfører seg i skolen. Stabile hjemmeforhold er absolutt en fordel, ifølge informantene. Det blir da siktet til at: «Elevene bør oppleve å bo på et fast sted og få omsorg og oppfølging fra både mor og far». For en stor andel av elevene er imidlertid ikke situasjonen slik. Mange elever har opplevd at foreldrene skilles og flytter fra hverandre. Dette trenger ikke nødvendigvis å være utslagsgivende for om barna får vansker i skolen eller ei. Det viktigste i en slik situasjon er ifølge informantene, at det blir etablert et godt samarbeid mellom mor og far. Flere av informantene forteller at: «Det er også blitt vanligere å ha delt omsorg for barna sine i dag. Dette fører jo til at barna bor ei uke hos mor og ei hos far. De bor i bag da, kan du si». Informantene opplever at dette i stor grad påvirker barna, særlig de yngre. Det kan i tillegg være spesielt belastende hvis de må forholde seg til og bli involvert i krangling mellom

mor og far, eller at de mister mye av kontakten med en av foreldrene. Hvis mor eller far finner seg en ny partner med ny familie kan dette bli en utfordring fordi det blir flere å ta hensyn til. Noen av informantene forteller at de har hatt elever som har følt at mor eller far har nedprioritert dem til fordel for den nye familien sin. Andre forteller at de har elever med foreldre som ikke får bestemt seg om de skal bo sammen eller ikke. De skiller lag og flytter sammen igjen eller de skifter partnere flere ganger i løpet av barnas oppvekst. En av informantene har et godt eksempel på dette:

Vi har for eksempel en som sier at han skal kanskje flytte, men så skal de ikke det likevel, og så skal de plutselig det igjen.. også har pappa kjæreste og så har han ikke. Og bare se for deg... inni hodet hans så suser det sikkert tusen tanker rundt om akkurat det der. Også skal det ikke prates på, også glemmer han seg bort og så blir han sikkert litt frustrert for det.. og. Ja.. så blir det mye kaos. Det er nok ikke lett å være ung i dag i forhold til det det var... (Oliver, 39).

Naturligvis skaper dette mye utrygghet, noe som også kommer tydelig fram i skolehverdagen.

Videre opplever noen av informantene at en del elever, spesielt de yngre, til tider er veldig frustrerte fordi hverdagen deres kan være veldig uryddig, kaotisk og utrygg når de bor på to forskjellige steder. Det fortelles at dette har stor innvirkning på hvor fokuset og oppmerksomheten hos elevene er. En av informantene beskriver det slik:

Vi har jo elever med foreldre som bor på to forskjellige steder... og da må ungene kanskje kjøre drosje den uka de er hos mor og buss den uka de er hos far. Også skal de i skolefritidsordningen etter skolen den ene uka, men ikke den andre uka. Bare denne usikkerheten, som mange kjenner på i forhold til dette, har jo helt klart en innvirkning på hvor tankene til elevene er. Helt fra de kommer på morgenen og sier at de ikke vet hvor de skal. Du ser jo at de sitter der og er helt borte... Da tenker de jo på hvor de skal og hvordan de skal komme seg hjem. Det er jo vondt det, for så små. Denne formen for uforutsigbarhet og utrygghet resulterer nok i både oppmerksomhetsvansker og til litt atferdsproblemer innimellom (Oliver, 39).

Alle informantene tar opp temaet foreldre/hjem på eget initiativ. Det er også enstemmig vedtatt at de tror hjemsituasjonen har stor betydning for elevene. Stressede voksne som har dårlig tid fører til at en del av barna kanskje blir overlatt en del til seg selv. Informantene opplever også at den «dårlige tida» folk har i hverdagen, fører til at skolen får ansvar for flere og flere oppgaver som det var vanlig at hjemmet tok tak i før. I den forbindelse blir endringer i forhold til hvem som har ansvar for barnas oppdragelse også tatt opp i de fleste intervjuene.

Flere av informantene opplever i større grad at de i tillegg til å skulle lære bort faglige ferdigheter, også må lære barna det de kaller «vanlig folkeskikk». Det framheves at det er viktig at:

Barna må oppleve grensesetting og en klar moral hjemme, slik at de vet hva som er rett og galt og kan handle deretter. Hvis dette ikke er blitt lært i hjemmet, kan det bli veldig vanskelig for barna å komme til skolen fordi det blir stilt masse krav til dem der. Når det blir en slik forskjell mellom skole og hjem blir mange av elevene forvirret (Kåre, 43).

Informantene forteller at dette ofte kommer til uttrykk ved at elevene prøver å diskutere, argumentere og forhandle med lærerne. Ulrikke (45) slår fast at: «De kan forhandle om alt fra hvor mye lekser de skal ha til når de skal ha friminutt». Informantene opplever også at elevene ofte gjør dette for å teste hvor lærernes grenser går og hvor strenge de er. Tendensen, ifølge en del av informantene, er at de elevene som ikke har fått en grundig nok oppdragelse i hjemmet, gjør større motstand mot reglene som blir introdusert i skolen. De elevene som kommer fra hjem som har hatt klare og tydelige regler stiller mindre spørsmål og forhandler i mindre grad om reglene og kravene de blir utsatt for i skolesammenheng.

I tillegg forteller flere av informantene at elevene ofte drar med seg flere hendelser inn i skolen. Dette kan være episoder som ikke har noe med skolen å gjøre eller som egentlig ikke skal tas opp i timen. Et godt eksempel på dette er hendelser som har skjedd i friminuttene.

Det er for ofte at de drar med seg krangling inn i timene. Og derfor må timene inniblant brukes til å roe ned elevene og nøste opp i hva som egentlig skjedde ute og få avsluttet dette. Det er liksom så lite som skal til før de eksploderer og det blir full krig (Lars, 61).

Det blir også sagt at skolen i større grad enn før må ordne opp i episoder som har skjedd etter skoletid, på kveldene eller i helgene. En av lærerne kommer med et eksempel på dette:

Det var en episode senest i dag da, om misbruk av medier på 6. og 7. trinn. Og da var det grining og uvennskap som måtte ordnes opp i. Jeg kan jo ikke huske at det var slik da jeg var ung. Læreren var ikke involvert i det vi dreiv med på kveldstid. Vi snakket jo ikke om slike ting med læreren. Det var nok et annet forhold vi hadde til læreren før, uten at jeg vil si noe om det er positivt eller negativt (Ulrikke, 45).

Flere av de andre informantene påpeker også at de hadde et annet forhold til skolen og læreren sin enn det de opplever at foreldre og elever har i dag. De forteller at da de gikk i skolen var lærerens ansvarsområde mye smalere og mer avgrenset enn det det er i dag. De

eldste informantene hevder også at det å være lærer var forbundet med mye mer anerkjennelse og status før. Inger (45) utdyper dette: «Både foreldre og barn anerkjente læreren og det han dreiv med. De respekterte derfor også, i større grad, grensene for hva som var aktuelt å ta opp i timen og hva de måtte finne ut av på fritida».

Dette kommer også fram når elevene kommer til skolen uten å ha gjort lekser. Dette kan imidlertid ha flere årsaker, noe flere informanter utdyper:

I mange hjem er nok skolen litt nedprioritert i dag. Det hender for eksempel stadig vekk at elevene kommer til skolen og forteller at de ikke har gjort leksene fordi de var på trening, i bursdag eller på kjøpesenteret i stedet. Mange foreldre ønsker jo at alt blir gjort på skolen da. Kanskje fordi vi ikke tid lenger til å sette oss ned med barna våre og forklare dem ting hvis de ikke forstår. Hvis barna ikke skjønner leksene så er det nok ofte enklere å tenke at det får skolen ta seg av, eller det får læreren forklare i morgen, i stedet for å sette seg ned og bruke tid på å forklare dem det (Anne, 45).

3.11.2 Drøfting av funn

Mye har endret seg på familiefrenten fra de eldste informantene vokste opp på 1950/1960-tallet og frem til i dag. Kjernefamilien har fått flere kjerner og skilsmisser er et mer vanlig fenomen i dagens samfunn. Det har også blitt mer vanlig at foreldrene deler på omsorgen for barna, slik at de bor annenhver uke hos mor og far. Informantene forteller at de erfarer at det ikke er skilsmissen i seg selv som er avgjørende for om barnet opplever vansker eller ei i ettertid. De påpeker at det er konteksten rundt en skilsmisse som er avgjørende for barnet. Familieforskeren Kari Moxnes (2003, s 97) bekrefter også dette. Hun viser til forskning på skilsmissebarn etter 1970-tallet som konkluderer med at det som oftest går bra med både foreldre og barn etter en skilsmisse. Hun identifiserer imidlertid tre risikofaktorer som kan påvirke barna i ettertid. Den første omhandler tap av sosiale og økonomiske ressurser. Informantene er også inne på dette når de forteller om elever som «bor i bag». De har mistet sin faste forankring i form av fast bopel. Informantene snakker også om at noen av elevene opplever at mor eller far nedprioriterer dem til fordel for egne interesser eller nye familiemedlemmer. Noen barn opplever derfor å miste en av omsorgspersonene når foreldrene går hver til sitt. Et viktig aspekt man bør være klar over i forhold til dette er at det for mange barn faktisk også kan være motsatt; De får en bonusmamma og/eller en bonuspappa i tillegg til de biologiske foreldrene sine.

Den andre risikofaktoren Moxnes snakker om, er alle endringene og stresset barnet kan oppleve i en slik prosess. Dette har også informantene et bevisst forhold til når de snakker om endringene i form av delt omsorg, andre prioriteringer og relasjonen mellom mor, far og barn. Den siste risikofaktoren Moxnes fremhever, er det nye familiemønsteret. Utgangspunktet til noen av informantene er at de anser kjernefamilien som den beste familietypen. Moxnes slår fast på bakgrunn av sin forskning at dette ikke behøver å medføre riktighet. Flere av informantene var også inne på at det er graden av samarbeid som er avgjørende for barnas utvikling, noe som også er i tråd med Moxnes sine funn. Det kan derfor slås fast at skilsmisser og nye familiesituasjoner i seg selv ikke behøver å være ødeleggende for barnas utvikling i et lengre perspektiv. Det er hvordan foreldrene takler situasjonen rundt skilsmissen som er avgjørende for barnets videre utvikling og dermed også deres oppmerksomhet og væremåte i klasserommet. Øia og Fauske (2010, s. 166) viser også til forskning og flere kilder som fastslår at det er graden av foreldresamarbeid som avgjør hvor mye skilsmisser og nye familiesituasjoner påvirker barna på sikt.

Et annet aspekt informantene tok opp, er at skolen og lærerne i dag får mye mer ansvar på områder som i større grad tilhørte hjemmet før. Dette understreker hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom skole og hjem i dagens skole. Det er faktisk så viktig at det er hjemlet i den generelle delen av læreplanen (1997) og videreført i læringsplakaten i kunnskapsløftet. I lovverket heter det seg at «Foreldrene har primæransvaret for oppfostring av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid med skole og hjem» (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 18). I denne formuleringen kommer det klart fram at det er foreldrene som har et primæransvar i forhold til oppfostringen av barna. Videre er det understreket at dette ikke kan overlates til skolen. Er det ikke nettopp det foreldrene gjør, ifølge noen av informantene? En mulig tolkning av dette er at foreldre og skole ikke er enige i forhold til innholdet i barnas oppdragelse. Muligheten vil da være til stede for at skolen og foreldrene formidler helt forskjellige verdier til barna.

De fleste av informantene var også enige i at stadig nedprioritering av lekser i hjemmet kunne være en utfordring. Det ble her trukket fram at elevene som allerede strever litt i skolen fra før, blir hengende etter i forhold til de andre elevene, når de ikke får gjort leksene sine. Det kan jo tenkes at dette kanskje også henger sammen, slik at elevene som strever på skolen, i stor grad også er de som kommer til skolen uten å ha gjort lekser. Dette kan med andre ord føre disse elevene inn i en ond sirkel. Hvis foreldrene i tillegg nedprioriterer leksene og dermed sender ut signaler om at dette ikke er så farlig, så kan dette ha stor betydning for

elevenes innsats i skolen. Dette er i tråd med det informantene og Helle (2011, s. 169) forklarer om at barnas holdninger i stor grad er et produkt av foreldrenes holdninger. Dette vil altså si at når foreldrene ikke ser verdien av lekser og læring, så kan man ikke vente noe annet enn at barna også verdsetter dette lite og blir lite motiverte. En annen konsekvens av at barna ikke har gjort leksene er at de går glipp av mye ros og belønning. I verste fall opplever de heller at dette får negative følger for dem, i form av kjeft på skolen. Dette skaper igjen liten mestringsfølelse og lav motivasjon for skolearbeidet. I sin ytterste konsekvens kan dette ifølge Ogden (1998, s. 142), føre til at elevene velger resignasjon som mestringsstrategi. I slike situasjoner er det ikke uvanlig, som informantene påpeker, at elevene gjør en tankeflukt i timene og styrer oppmerksomheten sin mot noe annet enn undervisning og oppgavejobbing. Dette kan altså anses som en måte å takle situasjonen på og beskytte sin selvfølelse, i det minste i et kortsiktig perspektiv.

Frønes (2007, s. 34) snakker om at samfunnet i dag er mer preget av individuering og individualisering. Med dette menes at mennesker i større grad blir regnet som selvstendige individer. De blir med andre ord ikke bare regnet som en av mange i et fellesskap. Videre blir også mennesker i større grad forstått som spesielle og unike individer som har rett til å skape sitt eget liv, utnytte sitt potensial og gjøre det beste ut av sin egen tilværelse. Kanskje er det slik at foreldrene også er opptatt av å videreføre disse verdiene til barna sine. Oppdragelsen vil på den måten kanskje bære preg av å være en demokratisk prosess hvor barnas stemme blir hørt og man diskuterer seg fram til felles løsninger. Fokuset vil i tillegg ligge på hva som gagnar barnet og hvordan det kan få en best mulig utvikling. Thuen (2008, s. 224) er inne på dette når han kaller moderne familier for forhandlingsfamilier. Intensjonen for denne typen oppdragelse kan være vel og bra, men den kan likevel by på utfordringer når barna kommer til skolen. Dette blir spesielt tydelig når skolen formidler verdier som handler om å innordne seg og ta hensyn til fellesskapet. Disse verdiene kommer blant annet til uttrykk i skolens regler, krav og rutiner.

Resultatet av skolens og hjemmets forskjellige verdiprioriteringer kan være, som informantene er inne på, at barna opplever uoverensstemmelser mellom det som har blitt lært i hjemmet og det som skal læres i skolen. Det oppstår utfordringer når barna begynner å forhandle om rutiner, lover og regler som er opplest og vedtatt i skolen for å skape ro, orden og faste rammer. Når barna møter motstand og blir bedt om å oppføre seg på en annerledes måte i skolen, enn det de kanskje gjør hjemme, så er det ikke så merkelig at de reagerer. Ogden (1998, s. 137) hevder at problematferden til barna i et slikt perspektiv kan sees på som

en legitim motreaksjon mot voksenverdens dominans, devaluering av elevenes egne erfaringer eller det elevene opplever og tolker som dårlige læringsbetingelser.

Hvis det er uoverensstemmelse mellom primær- og sekundærsosialiseringen kan barnet, ifølge Berger og Luckmann (1967, s. 172) gjøre et valg med hensyn til hvordan det vil forholde seg til denne uoverensstemmelsen. Det kan velge å fokusere på det som er blitt formidlet gjennom primærsosialiseringen, eller det kan internalisere den nye virkeligheten og ta inn over seg den nye kunnskapen og lærdommen. I informantenes tilfelle kan dette være positivt fordi det gir dem en reell mulighet til å endre atferden til elever i ønsket retning. Det er imidlertid viktig å merke seg at dette krever en mye større innsats fra dem enn hvis barnets verdier og holdninger i stor grad overlapper med de holdningene og verdiene skolen formidler. Utfordringen i forhold til skole-hjem samarbeid gjør seg altså gjeldende hvis skolen og hjemmet formidler ulike verdier, holdninger og regler til barna. Kort oppsummert kan vi si at hvis foreldrenes primærsosialisering er i samsvar med skolens sekundærsosialisering, så vil dette kunne virke beskyttende mot utvikling av problematferd. Hvis foreldrenes og skolens sosialisering er motsetningsfylt derimot, vil dette i større grad kunne bidra til at problematferd utvikles eller opprettholdes.

3.11.3 Presentasjon av funn: Organisering av hverdagen

Informantene forteller at hverdagen til elevene i stor grad er preget av at det skal skje noe hele tida. Mye av det som skjer i barnas liv er organisert og styrt av voksne. Alle barn tilbringer mye tid i institusjoner som barnehage, skole og SFO i dag. I tillegg kan det ifølge informantene, virke som en stor del av barna er med på veldig mange aktiviteter og har en veldig travel og stressende hverdag, mens en mindre del av barna ikke er med på noe særlig, og er mer eller mindre overlatt til seg selv. Informantene understreker i tillegg at det også er barn som opplever gylne middelveier, men at tendensen er mer i form av et enten - eller ståsted. En av informantene gjør en utdypning av sitt synspunkt når hun forteller at:

Mange barn i dag er vant ved å få det meste de peker på uten å gjøre særlig mye for det. De er også blitt vant ved at de enten er med på en voksenstyrt aktivitet eller at de sitter mye og blir underholdt av de ulike skjermene sine. Alt utenom skolen legges i fanget på elevene, slik at de skal underholdes mest mulig og kjede seg minst mulig. Når de da kommer til skolen og opplever noe de kanskje synes er litt kjedelig eller de møter litt motstand ved at de ikke får en forståelse av noe med en gang, så gir mange fort opp (Marit, 56).

Noen informanter påpeker at de ofte ser en positiv sammenheng mellom prestasjoner i skolen og aktiviteter utenfor skolen. De understreker at de organiserte aktivitetene gjør at elevene i større grad lærer seg ulike verdier som utholdenhet, sosial kompetanse og samarbeid. Andre informanter uttrykker bekymring over at alt er styrt og kontrollert av voksne. De mener dette fører til at elevene ikke utvikler ansvarsfølelse, kreativitet og spontanitet. For en del elever kan det ifølge informantene, bli for mye aktiviteter og for mye å forholde seg til. Flere av informantene beretter at en del av elevene deres er med på noe hver dag, og at det kan bli sent før de er hjemme igjen fra aktivitetene og får lagt seg. Dette gjør at de virker trøtte, slitne og uopplagte på skolen dagen derpå. En av informantene reflekterer rundt dette:

Det er oppe i media nå om dagen og at ungene er slitne. Kanskje er det for mye når en sjuåring er med på flere fritidsaktiviteter. Og det alvorlig som er på fritidsaktiviteter i dag er jo ganske annerledes enn da jeg var unge, tror jeg. Det er ikke godt nok at du er glad i å spille et instrument. Du skal bli god (Berit, 57).

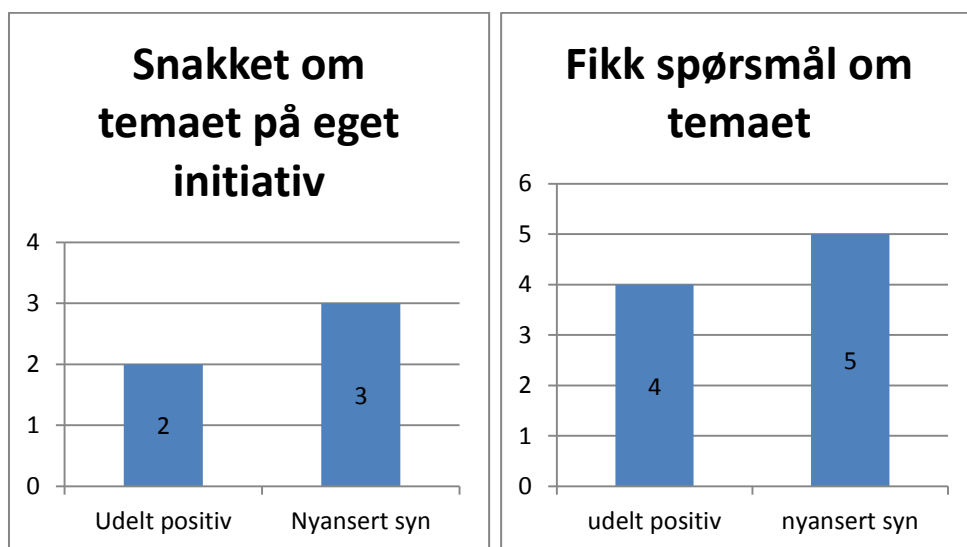
Ifølge informantene kan foreldrene ha et så sterkt ønske om at barna deres skal bli gode i en aktivitet at de prioriterer dette framfor alt annet. Et eksempel på dette, som mange av informantene drar frem, er at leksene og skolen for øvrig blir nedprioritert på grunn av organiserte aktiviteter. Informantene forteller at det ofte hender at elevene kommer til skolen med halvgjorte eller ugjorte lekser og skylder på at de ikke hadde tid til å gjøre dem på grunn av trening. Dette er en veldig uheldig utvikling som flere av informantene uttrykker bekymring for. En av informantene hadde noen kloke ord å komme med i forhold til dette:

Det jeg bruker å si når jeg gir fra meg 7. klassene (når de skal starte på Ungdomsskolen) er at jeg ønsker at de etter hvert får en jobb de trives med. Alle jobber er like mye verdt, men hvis de gjør sitt beste i forhold til skolen så får de muligheten til å velge det yrket de er mest interessert i og som de tror passer best for dem (Gry, 57).

Jeg spurte mange av informantene direkte om de så noen sammenheng mellom elevenes aktivitetsnivå utenfor skolen og deres væremåte i skolen. Svarene jeg fikk var veldig sprikende. Av de andre informantene, som snakket om temaet på eget initiativ, hadde bare et par positive erfaringer med elever som var med på organisert aktivitet. De resterende hadde varierende erfaringer med det. Blant informantene jeg spurte direkte, fortalte omtrent halvparten at de bare hadde positive erfaringer, mens den andre halvparten hadde både positive og negative erfaringer. Flere mente også at elevene var for mye i ro i dag, altså at det ble for mye stillesitting. Noen poengterte også at elevene har blitt litt rundere i fasongen nå,

enn det som var vanlig før. Dette satte de i sammenheng med både kosthold og aktivitetsnivå. Flere understreket at de aldri ser barn ute å leke lenger og at de fleste elevene får skyss til og fra skolen, nesten uavhengig av hvor lang skoleveien er. Den åpne kodingen eller råkodingen (Dalen, 2011, s. 64) jeg gjorde i forhold til denne kategorien handlet derfor om informantene var positive/negative eller hadde et nyansert syn på elevenes organiserte aktiviteter.

Oliver (39) formulerte seg på denne måten, da jeg spurte han ut om temaet: «Litt aktivitet bør ungene ha. De må lea seg litt ellers så blir det så mye uro i kroppen. Særlig for de yngste. Den (uroen) må jo ut den og, og det bør jo helst ikke skje i klasserommet da». Mange av de andre informantene forteller også om liknende erfaringer. I tillegg kommer det fram at den organiserte aktiviteten også fører med seg gode verdier og holdninger som barna drar nytte av i skolesammenheng. Flere nevner også at de ser at den såkalte idrettsungdommen jevnt over presterer bedre på skolen, både faglig og sosialt sett. Likevel trekkes det også frem at det kan bli for mye av det gode. Dette gjelder spesielt hvis det er mye prestasjonsfokus i idretten. Mange av informantene understreker derfor at de ser at det beste er en balansegang mellom tid til organiserte aktiviteter og tid til å ta det med ro, stresse ned og drive med litt annet på egne premisser.



Tabell 6: Åpen koding av informantenes opplevelser av organiserte aktiviteter og elevers væremåte i klasserommet – Tatt opp på eget initiativ.

Tabell 7: Åpen koding av informantenes opplevelser av organiserte aktiviteter og elevers væremåte i klasserommet – Tatt opp på oppfordring fra intervjuer.

3.11.4 Drøfting av funn:

Informantene var svært delte i sine oppfatninger av organiseringen av barns hverdag i dag. Noen av informantene mener at de kan se at elevene deler seg i to grupper. En av gruppene er aktive på fritida, mens den andre omtales som: «De som ikke er med på noe organisert på fritida, men som bruker den innendørs foran mediene sine i stedet». Denne inndelingen kan ha sammenheng med alderen på barna informantene sikter til. De informantene som snakket om ulike grupperinger av elever er lærere for de eldste elevene i barneskolen. Det er ifølge Øia og Fauske (2010, s 213), en tendens til at barn blir mer passive etter som de blir eldre. Det kan tenkes at vi får et skille mellom de som fortsetter å være i aktivitet og de som gir seg. De som slutter har ifølge informantene, lett for å fylle tida med bruk av medier i stedet. Temaet «barns mediebruk» blir tatt opp og drøftet som egen kategori senere, slik at fokuset i dette kapitlet vil ligge på elevene som har en organisert og voksenstyrt hverdag.

Informantene hadde delte meninger om hvorvidt de organiserte aktivitetene er positive eller negative for elevene i en skolesetting. De yngste informantene, som hadde deltatt på organiserte aktiviteter selv, var noe mer positivt innstilte til dette enn de som ikke hadde hatt noe tilbud om slike aktiviteter. Det kunne også virke som mennene var noe mer positivt innstilte enn kvinnene var. Det var ingen tendens til at de som hadde barn i hus var noe mer positivt eller negativt innstilt til dette enn de andre informantene.

Det var interessant å se hvor forskjellige og til dels motstridende svar informantene kom med. De ulike synspunktene i forhold til temaet kan blant annet ha sammenheng med at en del informanter i større grad vektla selve aktivitetsnivået, framfor å reflektere over om selve organiseringen hadde betydning for elevene. Det første punktet det var uenighet om var om det var for lite eller for mye aktivitet for elevene. Det var spesielt i denne sammenhengen at det virket som om informantene som svarte at det var for lite aktivitet, egentlig mente at det var for lite fysisk aktivitet på barnas egne premisser i lokalmiljøet. Tendensen til at barn i mindre grad leker ute i nærmiljøet på egen hånd med jevnaldrende blir også understreket av Frønes (2006, s. 59). Han slår fast at lokalmiljøet som sosialiseringssagent er svekket i den moderne barndommen. Informantene som svarte at det var for mye aktivitet derimot, siktet mest sannsynlig til at det er for mye organisert aktivitet. En mulig tolkning i forhold til dette er at det kanskje ikke er den organiserte aktiviteten i seg selv som er negativ, men at omfanget av den er så stor at det går ut over andre områder, som for eksempel den frie leken eller skolearbeidet. Utfordringer med barns stramme tidsbudsjett og (over)prioritering av organisert

aktivitet problematiseres også av Frønes (ibid, s. 260). Ny forskning av Skår et al. (2013, s. 14/15) viser imidlertid at barns deltakelse i organiserte aktiviteter ikke nødvendigvis går på bekostning av den frie leken i naturen. Undersøkelsen viser snarere tvert imot en tendens til at barn som jevnlig deltar i organiserte aktiviteter utendørs, også bruker nærmiljøet mest. Forskningen viser også at de som ikke deltar i organisert aktivitet er de som bruker nærmiljøet minst.

Det kan sies å være et paradoks at mens barn i dag har rettigheter som fritar dem fra ulike former for lønnsarbeid, så krever institusjonalisering og organisering, ifølge Blom (2004, s. 139) mer tid enn noen gang før. På grunn av dette blir det kanskje lite tid til overs til den impulsive og frie leken. Når fritiden kjennetegnes av organisering, planlegging og voksenstyring kan jo dette kanskje oppleves som en plikt på lik linje med arbeid for barna, men det behøver ikke nødvendigvis å være slik. Opplevelsen barna har kan kanskje være helt motsatt, nemlig at de etter en lang dag på skolen, synes det er deilig å slippe å bruke hodet så aktivt.

Det andre punktet informantene formidlet svært forskjellige meninger om, omhandlet hvordan den organiserte aktiviteten påvirket elevene i skolen. Noen av informantene mente at hvis elevene brukte for mye tid på dette, så kunne dette gå ut over leksesituasjon og søvnkvalitet, noe som igjen ville påvirke dem i skolen. Da er vi igjen inne på prioritering av tida. Andre informanter mente at deres erfaringer tilsa det motsatte, altså at barn og unge som var svært aktive innenfor organisert idrett, jevnt over presterte bedre i skolen enn de som ikke var aktive på fritida. En mulig tolkning av dette er at det i større grad er eleven og foreldrenes måte å takle den tilsynelatende travle hverdagen på, som er avgjørende for om de organiserte aktivitetene påvirker skolehverdagen til eleven eller ei. Mjaavatn og Fjørtoft (2008, s. 24) behandler også dette temaet. De stiller seg åpne til at barn som er fysisk aktive på fritida kan være roligere i timene og mer konsentrert, noe som vil føre til at de lærer mer. De stiller imidlertid også spørsmålsteget ved om det kan være andre faktorer som spiller inn. De skriver at: «Mange barn kommer ofte fra familier som er fysisk aktive. Mange familier som er fysisk aktive, er også orienterte mot boklige sysler og er flinke til å støtte opp om barna sine på skolen» (ibid, s. 25). Det kan altså være andre faktorer enn fysisk aktivitet alene, som bidrar til elevenes prestasjoner i skolen.

Et tredje punkt informantene hadde forskjellig syn på, omhandlet hvilke verdier elevene kunne få med seg fra idretten. Noen av informantene trakk fram positive verdier som

utholdenhet, sosial kompetanse og samarbeid. Utholdenhet og sosial kompetanse ble spesielt satt i sammenheng med de populære idrettsguttene. Andre informanter mente at på grunn av at aktivitetene var regulert og styrt av voksne, så bidro dette til at elevene ikke fikk testet ut sin egen evne til kreativitet, fantasi og selvstendighet. Det ble også sagt at elevene ikke fikk praktisert sin evne til samarbeid og konfliktløsning når de voksne hele tiden var der og ordnet opp, hvis det ble tilløp til uoverensstemmelser. Breivik deler også disse bekymringene i boka «Sug i magen og livskvalitet» (2001, s. 15). En mulig tolkning av dette er at det også her er veldig varierende hvilke verdimeslige erfaringer elevene gjør seg innenfor de organiserte aktivitetene.

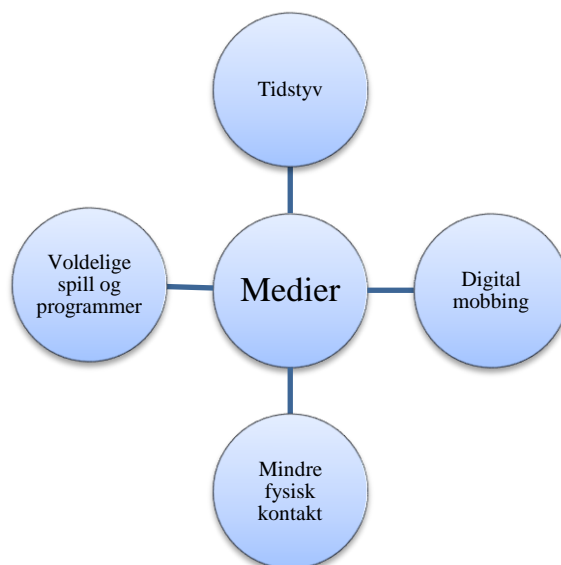
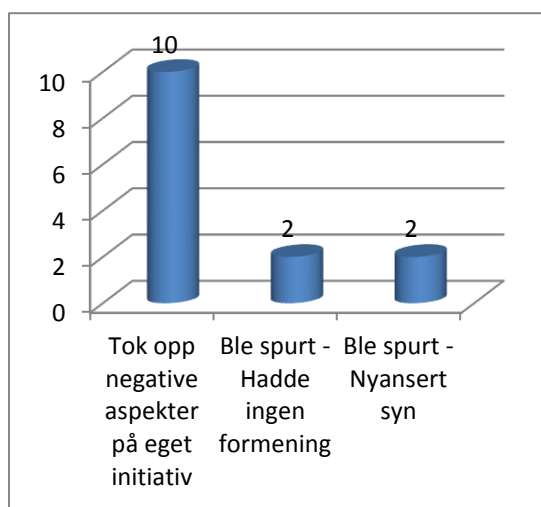
Det kunne også synes som at foreldrenes holdninger til idretten også spiller en stor rolle i forhold til verdiutvikling på dette området. Foreldre som er mer opptatt av konkurranse og det å vinne, vil formidle andre verdier enn de som bare er opptatt av deltakelse. Kanskje kan det være slik at de som bare er opptatt av at barna deres skal vinne formidler mer individualistiske og nytteorienterte verdier, enn de som bare er opptatt av at barna skal delta og ha det gøy? Imsen (2005, s. 94) er inne på dette når hun spør om det har skjedd en endring i formålet med de organiserte aktivitetene. Hun undrer seg over om tidligere formål som utvikling av fellesskapskulturer og demokratisk medborgerskap har blitt nedprioritert til fordel for enkeltindividets egennyttige interesser og personlig vinning i dag. Hvis dette er tilfellet, så kan vi se en sammenheng mellom verdiformidling på dette området og verdiformidlingen generelt i oppdragelsen av barna. Når barna kommer til skolen med holdninger og verdier som forteller dem at de skal tenke på seg selv og gjøre det som er best for seg selv, vil de naturlig nok oppleve det utfordrende når skolen formidler normer, regler og verdier som understreker viktigheten av fellesskapet og å ha en altruistisk holdning. Dette kan, som omtalt tidligere, føre til en motstand i elevene som kommer til uttrykk i væremåten deres.

Det blir understreket av informantene at de også ser at det er elever som klarer seg helt fint, på tross av at de deltar på mye organisert. Flere slår fast at de mener det er positivt at elevene deltar i organisert aktivitet, bare det ikke blir for mye av «det gode». En balansegang hvor barna har tid til å stresse ned og «drive med litt annet på egne premisser» er viktig. Jeg undrer meg over om informantene her referer til den frie leken eller om det er andre alternativer de tenker at barna kan stresse ned med. Kanskje er det slik at barna stresser ned med å gjøre helt andre ting enn det informantene anser som avslappende? Jeg tok ad notam at en av informantene fortalte at datteren hennes roet seg ned og slappet av når hun brukte medier, noe informanten i utgangspunktet hadde tenkt at var stressende for henne. Kanskje er det også slik

at det er vi voksne som stresser, mens barna faktisk klarer å slappe mer av, i den travle hverdagen? Jeg tror ikke at det finnes noen fasitsvar på dette, men at det varierer fra barn til barn, slik at man i stedet må ta utgangspunkt i hvert enkelt når man skal finne ut av hva som er best for det. Mjaavatn og Fjørtoft (2008, s. 30/31) oppfordrer for øvrig også til en balansegang mellom organisert idrett og frilek for barna. De begrunner dette med at det er mindre stressende med frilek fordi det blir mindre kjøring, mindre mas om oppmøte til bestemte tidspunkt. Idretten kan videre oppleves som prestasjonsorientert og basert på utsatt belønning i form av konkurranser og kamper, mens den frie leken anses som verdifull der og da og en belønning i seg selv.

3.11.5 Presentasjon av funn: Medier

De fleste av informantene tok opp temaet medier på eget initiativ. Da jeg oppfordret de resterende til å fortelle, hvis de hadde noen erfaringer med elevenes mediebruk, fikk jeg utfyllende svar fra et par av dem. Et par av informantene hadde ikke gjort seg noen spesielle tanker rundt temaet, mens de to siste har et ganske nyansert syn i forhold til mediene. Flere av informantene snakket om at medier i stor grad også påvirker elevenes væremåte i skolen. Det skal være sagt at mange av informantene også så nytteverdien i mediene og hadde et mer balansert syn på positive og negative aspekter ved dem, enn det som kommer fram her. Det var imidlertid litt forskjellige oppfatninger av hvordan mediene påvirket og hva som var utfordringen.



Tabell 8: Åpen koding av Informantenes forhold til elevers mediebruk.

Figur 9: Aksial koding av utfordringer med mediene.

Den første utfordringen informantene trakk fram er at mediene har blitt en «tidstyv» i mange elevers hverdag. Medienes inntog har ført til at barn i større grad holder seg innenfor husets fire vegger på fritida, i stedet for å leke og bevege seg ute sammen med jevnaldrende. Flere påpeker at da de var unge, så var det ingenting som skjedde hjemme; det var ikke noe gøy å gjøre innendørs. En av informantene utdyper dette:

Vi hadde jo ingen skjermer å ty til når vi kjedet oss. Nei, da måtte vi ut av huset for at det skulle skje noe. I dag trenger ikke barna gå ut og aktivt oppsøke noen for å finne på noe når de kjeder seg. De kan bli underholdt av ulike tv-programmer, filmer, tv- og dataspill i stedet (Trond, 45).

Noen av informantene har altså en mistanke om at elevene ofte blir sittende inne for seg selv foran en eller annen skjerm, i stedet for å drive ute med leker og aktivitet og på den måten får utløp for energien sin. Hans (33) antyder at: «Jeg tror det at for mye passiv stillesitting innendørs kan føre til at man blir mer urolig og rastløs på skolen».

Det ble også påpekt at en del av elevene kunne virke veldig trøtte og uopplagte når de kom til skolen. Når informantene spurte hvorfor de virket så trøtte, var det mange av elevene som fortalte at de hadde lagt seg sent fordi de hadde drevet med ulike medier. Noen hadde sittet oppe lenge for å få med seg et program på fjernsynet, mens andre, spesielt guttene, brukte mye av kveldene på ulike tv- og dataspill. Mye tid gikk også med til ulike sosiale nettsamfunn, slik som facebook og instagram. En av informantene fortalte at:

I dag er det jo mange av ungene som har fri tilgang til medier på sitt eget rom. Det sier jo seg selv da at det blir vanskeligere for foreldrene å følge med på hva barna driver med på kveldene og hvor lenge de sitter oppe foran skjermene sine (Ulrikke, 45).

Flere av de andre informantene var også inne på denne typen utfordring:

Mange unger er nok veldig mye aleine. De sitter inne jo bare inne på rommet sitt... Til og med kjernefamilien blir på en måte splitta opp, fordi.. Altså fellesarenaene innenfor et hus i en liten familie.. Det blir jo brukt mye mindre tid der når ungene liksom skal ha datamaskinen inne på rommet sitt. De skal ha TV på rommet sitt, de skal være på rommet sitt. Det syns jeg er litt tulle. Det fikk ikke ungene mine lov til. De fikk være der vi var. Hvis vi skulle se på TVen eller noe sånt. Da hadde vi i hvert fall felles tid da (Even, 58).

En annen utfordring som flere av informantene påpeker, er at mye av mobbingen som foregår i dag er digital. En av informantene utdyper dette:

Ved hjelp av mobiltelefon og internett kan elevene sende meldinger til hverandre, ta bilder av hverandre og legge ut kommentarer på ulike nettportaler som mange har tilgang til. Disse kommentarene kan også være anonyme og da blir det jo enklere å komme med ufine kommentarer uten at det trenger å få noen særlige konsekvenser (Gry, 57).

Det blir også understreket at noen kommentarer og meldinger, som i utgangspunktet kanskje ikke har til hensikt å såre, lett kan bli oppfattet på en annen måte. Dette kan føre til mange unødvendige misforståelser, krangling og drama. Andre publiseringer kan være direkte rettet inn mot å såre og henge ut andre. Hvis dette gjentar seg til stadighet med de samme elevene, omtaler informantene dette som mobbing. Gry (57) avslutter dette temaet med å fortelle at: «Dette påvirker i stor grad elevene og deres atferd i skolen og fører til at vi lærere må ta denne utfordringen på alvor, og ta tak i det».

Et annet viktig element i forhold til bruken av medier er at barna ikke lenger behøver å møtes fysisk for å ha kontakt. En av informantene, som kan stå som eksempel for mange, forklarer at:

Mobil og internett har gjort det veldig enkelt å ha virtuell kontakt, slik at elevene kan snakke med hverandre uten å forlate huset. Dette kan på noen måter være positivt, men det kan også være negativt fordi elevene går glipp av den sosiale treningen som skjer når de møtes fysisk (Kåre, 43).

Noen av informantene utdyper dette når de forteller at de av erfaring ofte kan se hvem som bruker veldig mye tid foran PC-skjermen, med ulike virtuelle spill. Dette er ifølge disse informantene, ofte elever som faller litt utenfor og blir mer alene i skolesituasjonen, hvis de ikke har noen andre klassekamerater som også spiller. En av informantene forklarer at:

Denne gruppa er mye mindre. Jeg synes du kan se det litt på dem... Hvordan de uttrykker seg, språket og hvordan de oppfører seg sosialt. De kan kanskje være litt mer umodne... og det er nok fordi de ikke får den sosiale treninga når de driver med medier, som de ville gjort hvis de møter andre fysisk da. Det blir noe annet å snakke med dem man spiller med over nett (Hans, 33).

Mediene spiller også en stor rolle for barna ved at de introduserer dem for ulike holdninger. Mange av informantene uttrykker sin frustrasjon over at mange av elevene har tilgang til ulike

typer voldelige spill. Selv om mange av spillene har 18års aldersgrense, så har mange av barna tilgang til dem hjemme. En del av disse spillene handler bare om skyting og dreping, noe barn naturlig nok ikke burde ha tilgang til. En av informantene forteller at:

Jeg tror nok at det er for mange unger som blir overlatt litt for mye til seg selv. Men i dag føler de seg kanskje ikke så alene likevel, fordi de har den datamaskinen. Jeg hører det er noen, spesielt de litt eldre guttene, som er i gang med krigspill tidlig på ettermiddagen (Lars, 61).

Andre informanter beskriver også den samme tendensen og utdyper dette.

De får en del ideer for seg. De tror de er... ja... at det er lett å dra med seg erfaringene fra disse voldelige spillene inn i skolehverdagen. De lever nesten i spillverdenen når de kommer til skolen også. Da leker de dataspill, tegner fra dataspill og til og med når de snakker sammen, så snakker de om disse dataspillene (Inger, 48).

Informantene uttrykker også bekymring ved at guttene som spiller spill og ser på filmer, som egentlig er beregnet for voksne, banner og snakker om vold og dreping som om det er noe helt vanlig og dagligdags.

En av informantene, som også har hjemmeboende barn i hus, hadde et litt mer nyansert syn på saken. Hun beskrev situasjonen på denne måten:

Når dattera mi har fri er hun veldig glad i TVen og dataen. Og da slapper hun veldig godt av da, mens faren hennes og jeg synes at hun kan legge det fra seg litt. Men da blir hun jo så rastløs. Vi ser jo at det er når hun driver med mediene at hun får slappet av. Når hun bare sitter og surfer. Men det stresser meg jo litt, som mor da, at det blir for mye slik. Men for henne er jo dette det normale. Hun vokser jo opp med dette og er vant til at det er slik og hvis vi tar fra henne dette, så blir hun jo mer stresset enn noen gang for da vet hun jo ikke hva hun skal gjøre (Ulrikke, 45).

3.11.6 Drøfting av funn:

Informantene hadde mange tanker rundt barns bruk av medier. Jeg undersøkte om bakgrunnsfaktorer som informantenes alder, familiesituasjon og kjønn hadde påvirket svarene deres på noen måte. Jeg hadde en mistanke om at de eldste informantene kanskje kunne være blant dem som hadde et mest entydig negativt syn på mediene. Etter en gjennomgang av intervjuene kunne jeg imidlertid avkrefte denne mistanken. De eldste informantene var ikke mer negative til barns mediebruk enn de andre informantene. De hadde, tvert imot, et ganske åpent sinn i forhold til den nye medieteknologien. Informantene som har hjemmeboende barn

var gjennomgående mer nyanserte i sine uttalelser enn de som ikke hadde barn i hus. Mulige årsaker til dette kan kanskje være at de informantene som har barn i hus også får et større innsyn i de positive mulighetene som mediene kan tilby. En annen årsak kan være at de følte at de måtte forsvare mediebruken, hvis de selv har barn som bruker mye tid foran skjermene. Det var heller ingenting ved intervjuene som tilsa at informantenes kjønn hadde noe å si for hvordan de forholdt seg til dette temaet.

Informantene var spesielt opptatt av fire utfordringer knyttet til både tidsbruk og innhold i ulike medier. Når det gjaldt tidsbruk, framhevet de at mediene ofte kunne fungere som en tidstyv i forhold til andre aktiviteter. Eksempler på aktiviteter som informantene mente ble nedprioritert var lekser, søvn og fysisk aktivitet utendørs. Jeg fant det interessant at informantene i denne sammenhengen vurderte ulike aktiviteters verdi opp mot hverandre og laget et slags hierarki basert på dette. Det kommer klart og tydelig fram at de fleste informantene mener det er mer verdifullt at barna er aktive ute i frisk luft, i stedet for å «kaste bort» tida foran TV-en eller PC-en. En mulig årsak til denne prioriteringen kan være påvirkningen fra deres egne erfaringer fra barndommen. De sier selv at de var vant med å tilbringe mesteparten av fritida si utendørs og at dette var karakterbyggende for dem. Flere følte at de ved å være ute på egen hånd måtte bygge opp om fantasien og kreativiteten sin. De måtte også lære å takle utfordringer på egen hånd eller i samspill med andre barn. Kanskje informantene er redde for at barna går glipp av disse karakterbyggende egenskapene, hvis de bruker tida på ulike medier i stedet for å være ute? Frønes (2006, s. 45) er også opptatt av dette. Han skriver at modellering har utviklet seg fra å være forankret i nære forhold og omgivelser, til at mediene i større grad har fått rollene som modeller og sosialiseringssagenter.

Det kommer også tydelig fram at en del av informantene vurderer mediene som passiv teknologi som barna blir underholdt av. Frileken ute blir da medienes rake motsetning. Det blir et område hvor barna får utfolde seg aktivt, både i fysisk og kognitiv forstand. Man kan likevel stille spørsmål om det faktisk er slik at mediene bare virker passiviserende. Den moderne teknologien har jo lagd mye programvare, som for eksempel pedagogiske PC-spill, som stiller krav til aktivitet så vel som kreativitet og nytenkning hos brukeren. Hagen og Wold (2009, s. 173) tar også opp dette temaet. De beskriver ikke barnet som «tabula rasa», ei blank tavle, som passivt blir formet og påvirket av mediene. De mener tvert imot at barnet er et meningsskapende individ som aktivt bearbeider og tolker medieinnholdet. Fortolkningene skjer vanligvis også i en sosial setting, i samspill med andre.

Synet på mediene som passiviserende teknologi blir videre understreket når en av informantene sier at: «For mye passiv stillesitting innendørs kan føre til at man blir mer urolig og rastløs på skolen». Det å ha god utholdenhet og være i god fysisk form er uten tvil en fordel på mange områder i livet. Man må også være utholdende for å holde ut en hel skoledag med stillesittende aktivitet også. Det kan jo kanskje tenkes at de som «trener seg opp» på fritida med stillesitting, takler stillesittingen i skolen vel så bra eller bedre enn dem som er vant med å være i aktivitet på fritida og blir tvunget til å sitte stille i flere timer på skolen. Å slå fast hvem som er best rustet, eller hva som er mest hensiktsmessig å drive med for å takle skolehverdagen på best mulig måte, er derfor vanskelig. De fleste informantene er enige i og framhever at det er uheldig for elevene hvis de benytter seg av mediene på natta, i stedet for å sove. En naturlig følge av for lite søvn er jo at elevene kan få problemer med å være konsentrerte gjennom hele skoledagen.

Informantene påpeker videre at mobbingen blant elevene i dag, i større grad har blitt digital. Å bli mobbet er en stor psykososial belastning som uten tvil vil påvirke de elevene det gjelder enormt i forhold til oppmerksomhet og atferd i klasserommet. Et interessant aspekt ved dette, som bringer oss litt over på den tredje utfordringen informantene tar opp, er kommunikasjonen som skjer via medier. Roland (2007, s. 34) beskriver at ord som uttrykkes gjennom tekst, ofte kan oppfattes sterkere og mer sårende enn ord som blir formidlet verbalt. Dette har også sammenheng med at vi går glipp av den sosiale settingen eller konteksten rundt det som blir sagt. Vi får heller ikke med oss ansiktsuttrykket, tonefallet og kroppsspråket til den som kommer med et utsagn, noe som gjør at det er mye lettere å misforstå hverandre når man kommuniserer på nettet. Dette får også følger i forhold til elevers opplevelse av å bli såret og krenket via medier.

Informantene snakker også om at mange elever prater med jevnaldrende på medier i stedet for å møte den fysiske. Noen elever blir også sosial isolerte fordi de velger å sitte med PC-spillene sine i stedet for å dra ut og møte andre. Et paradoks i denne sammenhengen er at mediene også omtales som sosiale. Ved nærmere ettertanke går det derfor an å spørre hvor sosiale mediene egentlig er. De er ifølge Hagen og Wold (2009, s. 82), sosiale i den grad at mange av de populære spillene på data inneholder ulike forum hvor de kan snakke med andre som også spiller det samme spillet. På internett kan man også snakke med venner og bekjente via ulike chatte-kanaler. De virtuelle samtalerommene har imidlertid sin klare begrensning; De kan ikke erstatte den fysiske kontakten mellom mennesker. Dette er Roland (2007, s. 34) inne på, når han snakker om de kontekstuelle faktorene som man går glipp av, når man bruker medier i

sin kommunikasjon. Det er antakeligvis dette informantene snakker om også, når de fremhever at den sosiale kompetansen blir skadelidende hvis elevene nedprioriterer den fysiske kontakten til fordel for den virtuelle. Det er ifølge Øia og Fauske (2010, s 191), gjennom sosialt samvær at elevene blir utsatt for en form for sosial kontroll som lærer dem hvordan de skal oppføre seg. Det er med andre ord gjennom den fysiske daglige kontakten med venner og familie at de får positive og negative tilbakemeldinger på sin egen væremåte. Hvis de ikke lærer å bruke kroppsspråk og ansiktsuttrykk på en adekvat måte, kan dette føre til mange misforståelser også i den «virkelige verden». Dette vil naturlig nok også bli veldig synlig og utfordrende i et klasserom.

Den siste utfordringen informantene tok opp, er det voldelige materialet som spesielt guttene blir eksponert for. Flere av informantene fortalte at guttene som så på mange voldelige programmer og spilte mange voldelige spill, kunne ha tendenser til en mer aggressiv atferd i klasserommet. Flere hadde også vanskeligheter med å skille mellom fantasi og virkelighet og tok med seg spillverdenen inn i skolen. Informantene hadde også overhørt samtaler mellom elever hvor de snakket uanfektet om torturering, dreping og andre temaer som er svært upassende for barn. Slike programmer og spill er relativt lett tilgjengelig i dag, fordi vi har så mange kanaler å benytte oss av på TV-en og fordi internett har gjort det mulig å laste ned nesten hva en måtte ønske. Frønes (2006, s. 159) understreker at det er normalt at begge foreldrene er yrkesaktive i dag. Mor er derfor ikke hjemme lenger og venter på barna etter skoletid. De er derfor ofte alene hjemme en tid etter skolen slutter. For mange er dette en god anledning til å benytte seg av spill eller programmer som de vanligvis ikke får bruke eller se på. En annen faktor som har gjort tilgangen for barna enklere, er at flere nå har TV og PC på sitt eget rom. Hagen og Wold (2009, s. 131) konstaterer at dette gjør det vanskeligere for foreldrene å kontrollere hva barna bruker mediene til. En konsekvens av dette kan være at barna blir veldig alene om de opplevelsene de har rundt programmene eller spillene. Hvis foreldrene ikke vet at de har sett på voldelige programmer eller spilt voldelige spill, kan de heller ikke snakke med dem om det og forklare dem forskjellen mellom fantasi og virkelighet/realitet.

Det har blitt forsket mye på om eksponering av voldelig materiale fører til mer aggresjon blant publikum. Frønes (2007, s. 104) viser til flere kilder som slår fast at det ikke er så enkelt. Man kan ikke vise til noen direkte kausale sammenhenger på dette området. Hvor mye som kan årsaksforklares med eksponering av medievold og hvor stor betydning andre faktorer har, er vanskelig å fastslå sikkert. Det kan, ifølge Hagen og Wold (2009, s. 59), likevel virke

som barn som viser tilbøyeligheter til aggressiv atferd, oftere foretrekker å se på voldelige programmer og spille voldelige spill enn barn som ikke viser disse tilbøyelighetene. En tendens i forskningen viser også til at barn som er aggressive fra før, kan bli mer påvirket av medievolden enn barn som ikke er aggressive fra før. Flere forskere indikerer også at stadig eksponering av medievold kan bidra til en mindre følsom holdning overfor vold og voldsutøvelse (Vettenranta, 2005, s. 45). En annen faktor som kan spille inn i forhold til dette, er om barna har andre sunne rollemodeller de kan se opp til. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 42) finner den sosiale læringen sted når barn observerer og modellerer andres atferd. Barn som har få andre rollemodeller vil kanskje lettere adoptere holdningene i spillene de spiller, enn andre barn som har mange andre rollemodeller de kan se opp til. På den måten kan barna utvikle positive holdninger til vold gjennom den modelleringen som vises av den i media. Informantene var bekymret for nettopp det at noen barn ikke snakker med voksne om det de har sett og spilt. Når det blir vanskeligere å kontrollere barnas mediebruk, har de voksne i mindre grad muligheten til å sette seg ned med barna og forklare dem at de holdningene og verdiene disse spillene eller programmene viser, ikke er sunne, positive eller attråverdige.

Det kan altså slås fast at det er mange faktorer som spiller inn i forhold til utfordringen med barns mediebruk. Mediene har antakeligvis kommet for å bli og vi kommer ikke bort fra at de, på mange områder, påvirker oss i større eller mindre grad. Resultatet av at mediene også har gjort sitt inntog på pike- og gutterommet, kan for noen familier, også være at de ulike familiemedlemmene i større grad lever separate liv – under samme tak. Videre kan det kanskje være slik at barna har mindre fysisk kontakt med hverandre etter at mediene startet opp med sine virtuelle kommunikasjonsmuligheter. Hvis dette er tilfellet vil skolen, for mange, være *en* av få arenaer hvor de faktisk må møtes fysisk og kommunisere med hverandre ansikt til ansikt. Naturlig nok kan dette føre til at det er der alt fra digital mobbing til voldelige spill blir tatt opp. Lærerne blir på den måten pådyttet et ansvar med å ta tak i disse konfliktene og problemene som oppstår som en følge eller i kjølvannet av dette.

3.11.7 Presentasjon av funn: Forventninger

Halvparten av informantene snakket om forventninger på eget initiativ. De nevnte spesielt forventninger som kom til uttrykk gjennom foreldre og medier. Jeg spurte den resterende halvparten av informanter direkte om de trodde forventninger hadde betydning for atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen. De svarte bekreftende på spørsmålet og viste til

forventninger fra foreldre, lærere og medelever. Fem av informantene svarte at de hadde erfaring med at for lave forventninger eller for høye forventninger kunne være årsak til oppmerksomhet- og atferdsvansker. En av informantene trekker frem et eksempel:

... Ofte har de stille jentene enorme forventninger til seg selv. Kanskje andre forventninger enn det lærerne tror de har formidlet og foreldrene tror de har formidlet. Det blir ofte en aha-situasjon for de ulike partene. Kommunikasjon er derfor viktig. Kjenne ungene og kommunikasjon. Og det at forventningene er realistiske. Forventningene til jevnaldrende kan jo også ses på på samme måte (Berit, 57).

Flere av informantene fortalte også om liknende opplevelser med elever som kjenner på et enormt forventningspress mot å være flinke på alle arenaer. Hvis de føler at de ikke klarer å etterleve disse forventningene på en god nok måte, så har de lett for å gi opp. Informantene merket dette best ved at disse elevene til stadighet har oppmerksomheten rettet andre steder enn mot undervisningen.

Informantene snakket også om at guttene, spesielt de yngste, ofte kan streve med å forholde seg til skolens forventninger. Det å være i ro ved en pult, være stille over lenger tid, holde på konsentrasjonen og jobbe effektivt med det man får beskjed om, kan være spesielt utfordrende for noen elever. Noen av informantene mente at dette kanskje kunne være å forvente mer enn det noen av disse elevene har kapasitet til å mestre. Resultatet kunne da ofte bli uro og atferdsvansker. En annen informant snakket også litt om noe liknende når hun reflekterte over forventningspresset som var rettet mot det å prestere i forhold til teorien:

Det er forventet at de skal prestere. De skal prestere teoretisk. De praktisk flinke, de lider på grunn av dette. De praktiske sidene blir ikke så veldig verdsatt, noe som gjør at disse elevene som oftest bare opplever nederlag. De kan rett og slett ta skade av dette og få dårlig selvtillit og det er en svakhet ved det norske skolesystemet (Erna, 63).

Informantene prater også om at for få eller for lite forventninger, både fra skole og lærere, kan føre til at elevene blir såkalte underytere. En av informantene fastslår dette når hun sier at:

Dette med forventninger... Jeg tenker at hvis læreren tenker at nei, han var ikke interessert i forrige time så han er det sikkert ikke i denne timen heller, så det er ikkeno vits i å sette seg ned å prøve å gjøre en regneoperasjon her. Da har vi kommet til at det indre bildet som den eleven har blir forsterket av den utenfor som forteller han at det ikke er noe vits. Så det er helt klart noen sammenhenger mellom de forventningene som stilles og det elever kan prestere (Berit, 57).

Ifølge flere informanter innebærer dette at elevene ikke får den oppmuntringen de kanskje trenger for å hente den motivasjonen som skal til for å gjøre sitt beste. Forventninger fra medelever har i dette henseende også stor betydning. De elevene som har en uønsket atferd, kan ofte ha venner som har en del ugunstige forventninger til dem. Noen informanter påpeker at det kan gi status blant enkelte elever hvis de oppfører seg uhøflig overfor lærer og viser at de tilsynelatende ikke bryr seg så mye om det som skjer i undervisningen eller på skolen.

Det kommer også fram av informantene, at elevene selv har en del forventninger som kan gjøre skolehverdagen vanskelig for dem. Hvis de er vant med å få alt de peker på og at de ikke har behov for å legge ned noen innsats for å få til noe før, kan overgangen til skolen bli tøff. Ifølge noen av informantene starter en del elever på skolen med slike holdninger. Når de etter hvert innser at de faktisk kanskje må arbeide en god del med noe, for å oppnå resultater, kan det gi seg utslag i blant annet væremåten deres. Frustrasjonen kan da komme til uttrykk ved en uønsket atferd i klasserommet. Læreren får da en stor jobb framfor seg med å øve opp tålmodigheten deres og lære dem hvordan de skal takle disse utfordringene. En av informantene oppsummerer dette når han sier at:

Jeg tror det er bra at ungene får utfordringer som de kan strekke seg etter, fra de er små. De må oppleve krav som pusher dem framover, men samtidig ikke for høye krav. De kravene som stilles må jo være realistiske, ellers mister de jo motet. En balansegang er viktig i forhold til dette (Hans, 33).

3.11.8 Drøfting av funn:

Informantene hadde ulike oppfatninger av hva som var den største utfordringen i forhold til forventninger. Eksemplene på ulike forventninger var også veldig varierte. Jeg hadde derfor en stor jobb framfor meg når jeg skulle kode datamaterialet og skape substansielle kategorier i henhold til grounded theory- tilnærmingen (Glaser og Strauss, 1967). Noen var veldig opptatt av at det enten stilles for lave forventninger eller for høye forventninger, mens andre var mer nyansert i sine oppfatninger. Etter den første råkodningen eller åpne kodingen fant jeg ut at de fleste eksemplene på forventninger inneholdt dimensjonen eller graden høy/lav. Så vidt jeg kunne se var det ingen sammenheng mellom svarene informantene kom med på dette området og deres alder, kjønn eller familiesituasjon.

Et aspekt ved dette temaet jeg fant interessant, var at flere av informantene kategoriserte elevene ut fra kjønn når de snakket om forventninger. De som snakket om elever som

opplevde for høye forventninger, brukte ofte hankjønnsform på elevene de snakket om. Når det ble snakket om elever som opplevde lave forventninger derimot, hadde informantene en tendens til å bruke hankjønnsform. En mulig tolkning av dette er at det er flere jenter enn gutter som opplever forventningspress, og at det er flere gutter enn jenter som opplever lave eller få forventninger. En annen tolkning er at det er flere jenter enn gutter som gir uttrykk for at de opplever forventningspress og at flere gutter enn jenter gir uttrykk for at de ikke er vant med at noen forventer at de skal måtte legge ned en innsats for å klare noe. En mulig forklaring på dette er ifølge Bø (2000, s. 296), at det er store forskjeller i egenvurdering av skoleflinkhet mellom kjønnene. Han viser til forskning som indikerer at gutter gjennomgående vurderer skolesituasjonen som lettere enn jentene. De viser en større grad av tiltro til egne ferdigheter og vurderer seg som flinkere enn jentene. Selvtillit kan i så måte ha stor betydning for opplevelsen av forventningspress. Hvilken aldersgruppe informantene snakker om er også vesentlig. Det stilles, naturlig nok, andre forventninger til seksåringer enn til trettenåringer.

Informantene trakk også fram at skolen i dag stiller store forventninger eller krav til teoretiske kunnskaper. Dette skjer ofte på bekostning av de praktiske ferdighetene. Også her ble guttene hyppig brukt som eksempler på elever som ble skadelidende på grunn av dette. Kanskje kan dette ha en sammenheng med hva slags forventninger som blir rettet mot disse elevene i hjemmet. En av informantene nevnte et eksempel på gutter som til stadighet var oppgitt over de teoretiske fagene på skolen, spesielt matematikken. Disse elevene stilte seg spørrende til hvorfor de måtte lære om noe de følte de ikke hadde brukt for senere. I eksemplet til informanten fortalte eleven at han skulle bli bonde, og han følte derfor at han ikke trengte matematikkunnskapen. Dette eksemplet får meg til å tenke at det kanskje ikke er for lave eller for få forventninger som fører til at noen elever klager og gjør lite på skolen. En annen tolkning av dette er at forventningene eleven og hjemmet har, ikke nødvendigvis samsvarer med de forventningene skolen har.

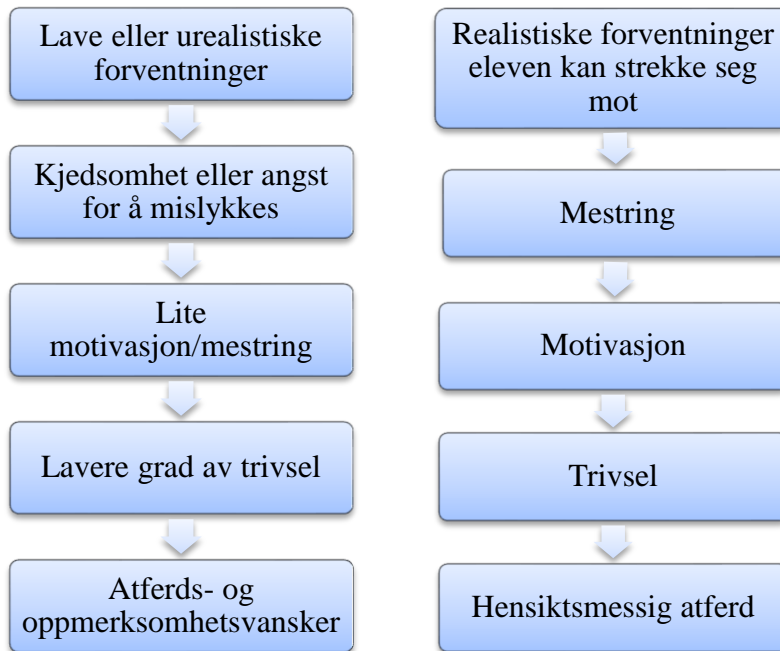
Hjemmet kan for eksempel ha høye forventninger og stille store krav til at barnet deres skal utvikle sine praktiske ferdigheter. Kanskje er det en tradisjon for yrker som bønder, fabrikkarbeidere eller andre ufaglærte yrker i familien. Når barnet da kommer til skolen og møter forventninger som verdsetter den teoretiske kunnskapen høyere enn den praktiske, så kan dette bli både forvirrende og utfordrende. De blir, med Ogdens ord (1998, s. 141) utsatt for krysspress. Helland og Støren (2011, s. 155/156) er inne på dette når de skriver at utdanning har ulik verdi innenfor ulike sosiale klasser. De viser også til en sosial reproduksjon

i forhold til yrkespreferanser mellom foreldre og barn. Dette gjelder også i forhold til ufaglært arbeid. Nordahl (2010, s. 169) er også inne på dette når han skriver at mange elever opplever at opplæringen er lite relevant for dem og at det ikke blir tatt hensyn til deres verdier og interesser. Øia og Fauske (2010, s. 166) er også inne på dette når de skriver at skolen kan oppleves som kjedelig og av liten betydning for det elevene er opptatt av.

Alle disse sosiale forventningene som blir rettet mot elevene vil, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 101) også påvirke deres egne forventninger til seg selv. En av informantene påpeker dette når hun kommer med et eksempel hvor en lærer antar at en elev ikke er interessert i å lære, på bakgrunn av tidligere erfaring med dette. Læreren forventer da at eleven ikke er interessert og behandler ham deretter. Dette påvirker igjen elevens indre bilde av seg selv. Andre informanter er inne på det samme når de snakker om at elevene forventer at de skal få det meste i fanget. De takler dårlig situasjoner hvor de må streve litt for å oppnå noe. De utdyper dette med at det virker som at foreldrene ikke har stilt noen særlige forventninger til dem, slik at de ikke har denne erfaringen når de kommer til skolen. Frønes (2006, s. 223) er også inne på dette temaet når han snakker om at barns evne til å konsentrere seg over tid og til å stå i lange løp blir påvirket av ulike faktorer i det moderne samfunnet. Velstandssamfunnet med gode økonomiske utsikter har blant annet ført til at man kan unne seg nytelser og belønninger umiddelbart uten de store anstrengelsene. Dette kan, ifølge Frønes (ibid) være bidragsgivende til livsstiler der kravet til innsats og evnen til å gjennomføre langsiktige oppgaver svekkes. Ifølge PISA-undersøkelsen er Norge et av OECD-landene som har størst utfordringer med umotiverte elever og lite arbeidsro i timene. Det kommer også fram i Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, at norske skoler har mye å vinne på å styrke elevens innsats og utholdenhet (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, kapittel 2.1).

Forventninger er altså avgjørende i forhold til hvordan elevene opplever og takler skolen. Hvis det skal trekkes en slutning basert på informantenes uttalelser, så må dette være at elevenes motivasjon, mestring, trivsel og dermed atferd i skolen, påvirkes av de forventningene de bærer med seg og hvordan de tolker og takler disse forventningene. For lave forventninger kan føre til at elevene ikke ser verdien av å måtte jobbe hardt for å oppnå gode resultater. Lave forventninger kan da altså føre til liten motivasjon, mindre mestring og dermed mindre trivsel. Høye forventninger kan slå ut begge veier, avhengig av hvordan elevene tolker og takler dem. For noen elever kan de høye forventningene føre til prestasjonsangst og frykt for å mislykkes. Dette er kanskje tilfellet for «de stille jentene», som noen av informantene snakket om. For andre elever kan høye forventninger fungere

motiverende og pushe dem framover. Disse elevene motiveres på den måten til å gjøre en innsats for å oppnå gode resultater og dermed gode mestringserfaringer. Sannsynligheten er da også større for at disse elevene vil trives i skolen og vise en mer hensiktsmessig atferd.



Figur 10: Aksial koding av forventningsbegrepet.

Figuren over viser en mulig sammenheng mellom forventninger og elevenes væremåte i klasserommet. Elevene bør oppleve at det stilles forventninger til dem. På den ene sida kan vi si at det å motta forventninger fra venner, lærere og foreldrene kan fungere motiverende så lenge forventningene er realistiske og oppleves rimelige fra elevens side. Forventningene bør basere seg på noe eleven kan strekke seg etter. De må kunne utfordre seg litt for å innfri dem, samtidig som de bør være mulig for den enkelte elev å innfri. På den andre sida kan vi kanskje også slå fast at elever som mottar lave forventninger eller urealistiske forventninger blir mindre motivert og gir lettere opp skolearbeidet. Motivasjonssvikten kan ha sammenheng med at de kjeder seg når de føler de ikke får nok utfordringer, eller fordi de mislykkes på grunn av for høye krav. Uansett vil dette føre til mindre mestringserfaringer, noe som ifølge Nordahl (2010, s. 169), igjen kan føre til liten trivsel og atferds- og oppmerksomhetsvansker i klasserommet. Informantenes uttalelser rundt sammenhengen mellom forventninger, mestring og motivasjon er også i tråd med de teoriene Skaalvik og Skaalvik viser til i boka «Skolen som læringsarena» (2013, s. 150). De har blant annet tatt utgangspunkt i Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon og Banduras teori om «self-efficacy». Deres konklusjoner er også at «forventninger om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsatferd» (ibid, s. 154).

4 Avslutning

I dette siste kapittelet vil fokuset ligge på om funnene mine har gitt meg svaret på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Oppgaven avsluttes med noen åpne spørsmål og refleksjon rundt erfaringer jeg sitter igjen med.

4.1 Svar på oppgavens forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål 1: Har omfanget av atferds- og oppmerksomhetsvansker endret seg?

Omfanget av atferds- og oppmerksomhetsvansker kan defineres på flere måter. En måte handler om å se på antall elever med slike vansker. Da spør man etter om det har blitt flere eller færre elever som strever med dette. Den andre måten handler om å se på vanskenes alvorlighetsgrad, altså om atferden har blitt mer eller mindre alvorlig. Jeg hadde ikke tenkt over at dette spørsmålet kunne defineres på to forskjellige måter på forhånd. En av de siste informantene jeg intervjuet gjorde meg imidlertid klar over dette, noe som medfører at jeg ikke vet hvilken definisjon de andre informantene vektla når jeg spurte dem om dette. Ut fra hvordan de beskrev utfordringene de hadde i klasserommet, kan det imidlertid antas at de fleste informantene definerte begrepet ut fra antall elever. De fleste informantene kom med eksempler som omhandlet undervisnings- og læringshemmende atferd noe som ifølge Ogden (2009, s. 17/18), kvalifiseres som mindre alvorlig problematferd.

Det var delte meninger blant informantene i forhold til om omfanget av atferds- og oppmerksomhetsvansker har endret seg fra de startet å arbeide som lærere og fram til nå. Sju av informantene opplevde at omfanget har økt siden de startet i yrket. Fire opplevde at omfanget er omtrent det samme som da de startet. De tre resterende informantene følte at de ikke hadde nok grunnlag til å kunne svare adekvat på dette spørsmålet. Ingen av informantene var av den formening at det har blitt et mindre omfang av atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen i dag. Nordahl Et al (2005, s. 48) skriver at det er vanskelig å fastslå omfanget av atferdsvansker i Norge, fordi vi mangler systematiske kartlegginger og langtidsstudier av dette. Forskningen de referer til viser imidlertid en tendens til at omfanget av atferdsproblemer har økt noe blant elever flest, men at antall elever som har alvorlige atferdsproblemer har holdt seg stabil over tid.

Et viktig aspekt, informantene trakk fram med hensyn til dette spørsmålet, er at utfordringer med atferd kanskje ikke var så sterkt vektlagt før. Flere av informantene opplever at det har blitt et mye større fokus på dette i skolen den senere tida. Når man bruker et forstørrelsesglass er det enklere å finne noe, enn når man ikke leter etter noe i utgangspunktet. Det samme gjelder for problematferd. Hvis man retter fokuset mot denne typen atferd, vil man se mer av den enn om man ikke hadde vært oppmerksom på den i utgangspunktet.

Et annet viktig poeng som er verdt å ha i mente, er at informantenes alder også kan påvirke deres opplevelse av omfanget på problematferden. De unge lærerne er kanskje mer utholdende og takler problematferden på en annen måte enn de eldste lærerne som har lang fartstid i skolen, og kanskje begynner å bli litt utbrente i forhold til denne utfordringen. Dette er også i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 172) kom fram til i sine undersøkelser.

Mine funn tyder altså på at det er mange faktorer som påvirker og kompliserer spørsmålet om omfang av atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen i dag. Opplevelsen informantene har i forhold til denne utfordringen er uansett like reell. Over halvparten av informantene svarte at de hadde gjort seg erfaringer som tilsa at omfanget hadde blitt større i dag. Samtlige av informantene opplevde også at dette var en utfordring som i stor grad også var aktuell for dem i arbeidshverdagen, noe som brakte meg over på neste forskningsspørsmål;

Forskningsspørsmål 2: Har det skjedd noen endringer i barndommen de siste femti årene som kan være bidragsgivende til atferds- og oppmerksomhetsvansker i skolen?

Da informantene skulle fortelle om sin egen barndom, falt det seg naturlig for de fleste å sammenlikne denne med den barndommen de opplever som gjeldende i dag. De gjennomgående temaene i informantenes beskrivelser av egen barndom, var for det første at hverdagen var preget av lite institusjonalisering og organisering. De fleste informantene hadde hatt hjemmeværende mødre og kun et par informanter fortalte at de hadde gått i korttidsbarnehage. En god del av informantene hadde ikke hatt noe tilbud om organiserte aktiviteter. Litt over halvparten hadde deltatt på en eller to aktiviteter, men kun i et begrenset omfang på en til to kvelder i uka. Informantene fortalte at fritida deres i stor grad var preget av den frie leken utendørs. Da jeg spurte hva de la i begrepet frilek, så fortalte de til at dette var leker de hadde funnet på selv, på egne premisser. Det var vanlig at de gikk på spontane besøk til hverandre og brukte fantasien for å sysselsette seg. Aktiviteten kunne bære preg av å være veldig fysisk, som når de syklet, gikk på ski eller lekte «sisten» og «boksen går». Den

kunne også være mer av det kreative slaget, som når de bygget hytter i skogen. Det ble understreket at leken som regel var «voksenfri sone» og ikke innebar mye stillesitting.

De fleste informantene fortalte også om en oppvekst i kjernefamilien. De opplevde sin barndom som trygg, på tross av at de i stor grad måtte klare seg selv. Selv om de fleste mødrene var hjemmeværende, var de ikke «tettere på» barna sine. Når informantene skulle ut på noe var de avhengig av å komme seg dit for egen motor og mange fortalte at de mer eller mindre var overlatt til seg selv når de lekte utendørs. Likevel trakk informantene fram at de følte at det var mer tid og rom for at familien kunne være sammen før. De opplevde at hverdagen ikke var så masete og travel.

Når informantene skulle beskrive dagens barndom var det et gjennomgående tema at barndommen har endret seg mye fra informantene vokste opp og frem til i dag. De fleste nevnte at barna har en mye travlere, mer slitsomt og stressende hverdag i dag. De tilbringer mye mer tid i institusjoner som skole, SFO og barnehage. Mange barn har det også veldig travelt på fritida, fordi de skal delta på mange forskjellige organiserte aktiviteter som kan være veldig tidkrevende. De barna som ikke deltar på organiserte aktiviteter bruker ifølge informantene, mye tid på medier i stedet. Resultatet av denne tidsprioriteringen er at informantene sjelden ser barn ute og leker. Det blir antatt at den frie leken på egne premisser i stor grad har blitt erstattet av andre aktiviteter som bruk av medier.

Det har også skjedd mange endringer på familiefronten. Kjernefamilien har fått flere kjerner på grunn av skilsmisser, samlivsbrudd og nye partnere. Foreldrerollen har også endret seg. En tendens blir omtalt som helikopterforeldre eller curlinggenerasjonen av foreldre. Dette er foreldre som legger så godt de kan til rette for at barna skal ha det best mulig, noe som på sikt kan føre til at de i stedet gjør barna bjørnetjenester. En annen tendens er at foreldrene er blitt mer opptatt av å realisere seg selv, noe som til tider kanskje kan gå litt på bekostning av tidsbruken sammen med barna. Den siste tendensen informantene nevner, er at samfunnet i dag i større grad fokuserer på enkeltindividet. Det å skape best mulig forutsetninger for hvert enkelt individ er en tankegang som informantene ser gjør seg gjeldende både i oppdragelse og til dels også i de organiserte aktivitetene. Dette har også ført til at en del barn opplever at det stilles mindre krav og forventninger til dem enn det som kanskje er ønskelig. Andre barn opplever det helt motsatt, nemlig at samfunnet i dag stiller store forventninger til at alle borgere skal gjøre det best mulig i dagens kunnskapssamfunn. Endringene informantene peker

på er også dokumentert i blant annet Blom (2004), Frønes (2006, 2007) og Thuen (2008) sine bøker om barndom og oppdragelse.

Mine funn tyder altså på at det har skjedd store endringer i barndommen siden informantene vokste opp og fram til i dag. Disse endringene har ifølge informantene, også påvirket barna og deres væremåte og atferd i skolen i stor grad. Dette bringer meg over på det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke samfunnsmessige faktorer har størst innvirkning på barnas atferd i skolesammenheng?

Da jeg spurte informantene om hvilke faktorer de så på som opprettholdende i forhold til elevenes væremåte i klasserommet, var det spesielt fire faktorer som de fleste informantene trakk fram som viktige. Den første faktoren var elevenes familiesituasjon. Informantene opplevde at samlivsbrudd og skilsmisser kunne føre til atferdsvansker, hvis barna bor annenhver uke hos mor og far, og foreldrene ikke makter å samarbeide for å skape mest mulig orden, struktur, stabilitet og trygghet for barna. Andre aspekt som ble tatt opp vedrørende familiesituasjonen, var familiens holdninger til skolen og at skolen stadig får mer ansvar for områder som tilhørte hjemmet tidligere. Det viktigste eksemplet på dette var oppdragelsen. Noen informanter var av den oppfatningen at elevene kom til skolen uten «vanlig folkeskikk», mens andre mente at det kunne dreie seg om at foreldrenes oppdragelse ikke samsvarte med skolens oppdragelse. En tolkning av dette omhandlet at foreldrene legger mer vekt på en individualistisk oppdragelse, mens skolen orienterer seg mer mot fellesskapet, noe som skaper en verdikonflikt for en del elever. En naturlig følge av dette kan være opprør og problematferd hos noen av elevene. Dette er blant annet Frønes (2007, s. 34) og Thuen (2008, s. 224) også inne på når de snakker om at samfunnet er preget av individuering og individualisering og omtaler dagens familier som forhandlende likestillingsfamilier.

Den andre faktoren som ble tatt opp var organisering av hverdagen. Informantene var mer delte i oppfatningene sine på dette temaet. Kort oppsummert var en del av informantene bekymret for at en del elever var med på alt for mange aktiviteter. Det ble understreket at utfordringen først oppstod når omfanget av organiserte aktiviteter ble så stort at det gikk ut over andre aktiviteter som den frie leken, leksearbeidet og søvnen. Denne utfordringen ble også tatt opp av Frønes (2006, s. 260). Informantene opplevde at elevene kunne komme trøtte og uopplagte på skolen med ugjorte eller halvgjorte lekser. Naturlig nok vil dette gå ut over oppmerksomheten i klasserommet. I tillegg ble det stilt spørsmålsteget ved om elevene mistet

en del positive holdninger og verdier ved at den frie leken ble erstattet med voksenstyrt aktivitet, en utvikling Breivik (2001, s. 15) også stiller seg kritisk til. Det ble også stilt spørsmålsteget ved om idretten i dag fremmer mer individualistiske verdier og vinnerkaller. Imsen (2005, s. 94) er også opptatt av dette. Denne mulige verdikonflikten kan føre til at elevene møter utfordringer når de må tenke på det beste for fellesskapet framfor seg selv i en klasesituasjon, noe som kan gi seg utslag i atferden deres.

Den tredje faktoren som ble tatt opp var barns mediebruk. Mediene kan bidra til utfordringer på flere ulike måter. For det første anså informantene mediene som en tidstyv i forhold til andre aktiviteter som lekselesing og frilek. For det andre opplevde de at mye av mobbingen hadde blitt digital og at elevene har lett for å misforstå og mistolke hverandre når de kommuniserer digitalt, noe som fører til unødvendige konflikter som ofte må håndteres i skolen. Dette er også i tråd med konklusjonene til Hagen og Wold (2009, s. 126). For det tredje opplever informantene at elevene har mer virtuell kontakt med hverandre via mediene og dermed mindre fysisk kontakt. Når det sosiale samværet nedprioriteres, mister de også mye av den sosiale kontrollen som viser dem hvordan de skal oppføre seg. Dette får naturlig nok også konsekvenser for hva slags atferd de har i klasserommet. Øia og Fauske (2010, s. 191) støtter også opp om denne teorien. For det fjerde var flere av informantene bekymret for det voldelige innholdet i spill og programmer. En del av informantene opplevde at barna som spilte slike spill og så på slike programmer var mindre virkelighetsorienterte, hadde en mindre følsom holdning overfor voldsutøvelse og viste tidvis en mer aggressiv atferd i klasserommet. Hagen og Wold (2009, s. 59) viser til forskning som også indikerer dette, men understreker også at det er vanskelig å slå fast hvor stor påvirkning medie volden egentlig har.

Informantene opplever at tilgang til andre sunne rollemodeller spiller en viktig rolle i forhold til mediens påvirkningskraft. Dette samsvarer til en viss grad med teoriene Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 42) presenterer om modell-læring.

Den fjerde og siste faktoren informantene tok opp, var forventninger. Informantene pekte på at både for høye og for lave forventninger kunne påvirke elevenes væremåte og oppmerksomhet i klasserommet. Dette handlet om egne, foreldres, læreres og medelevers forventninger. Det ble trukket fram av noen informanter, at en del foreldre i dag legger alt i fanget på barna sine og stiller få forventninger til dem. På den måten kan barna bli lært hjelpeløshet. Andre informanter var opptatt av at samfunnet i dag er mer orientert mot resultater og akademisk prestisje, noe som kan føre til at en del elever opplever høye forventninger rettet mot seg. For noen elever opplever også å bli utsatt for krysspress i form

av at foreldrene kanskje er mer praktisk orienterte, mens skolen i større grad er teoriorientert. For lave eller urealistisk høye forventninger kan føre til kjedsomhet eller angst for å mislykkes, noe som igjen gir lite motivasjon og mestring. Lite motivasjon og mestring fører til lavere grad av trivsel, som igjen kan lede til atferds- og oppmerksomhetsvansker. Tankegangen rundt forventninger samsvarer i stor grad med de teoriene Skaalvik og Skaalvik (ibid, s. 150) viser til om mestringsforventninger, og Ogdens teorier om elevers bruk av atferd som mestringsstrategier (1998, s. 142).

Mine funn viser altså en tendens til at faktorer som familiesituasjon, mediebruk, organisering av hverdag og forventninger har betydning for elevers væremåte og atferd i klasserommet.

4.2 Gir forskningsspørsmålene svar på problemstillingen?

Jeg har nå gjennomgått sammenhengen mellom mine funn og de tre forskningsspørsmålene mine. Det store spørsmålet jeg sitter igjen med er da om dette har gitt meg et svar på oppgavens følgende problemstilling: «Hvordan påvirker endringer i barndommen skolebarns væremåte?»

Intensjonen med oppgaven var å få en større innsikt i hvordan noen lærere opplever sammenhengen mellom elevers atferd og deres oppvekst og barndom. Informantene hadde gjort seg mange erfaringer på dette området og hadde i så måte mye informasjon og kunnskap om temaet, som de velvillig delte med meg. De beriket meg med perspektiver, alternative vinklinger og nyanserte oppfatninger. Dette gjorde at jeg innså at svaret på problemstillingen min var mer komplekst enn først antatt. Hvis jeg skal fastslå noe, må dette nødvendigvis bli at endringer i barndommen påvirker skolebarns væremåte og atferd på forskjellige områder og måter. Vi har, ifølge Øia og Fauske (2010, s. 166) ingen helt sikre holdepunkter som gjør det mulig å si for sikkert at det er mer problematferd og mistilpasning i dagens skole enn tidligere. Forskning kan heller ikke gi et sikkert svar på hva som påvirker mest eller hvor stor innflytelse de ulike faktorene har. Vi står også overfor flere årsaker som mest sannsynlig påvirker hverandre. Bø (2000, s. 143) understreker derfor at det er viktig at «vilkårene for en påvirkning alltid bør presiseres før noen konklusjon kan felles». En mulig konklusjon kan derfor være at de samfunnsmessige faktorene som preger dagens barndom helt klart kan by på utfordringer. Til syvende og sist er det hvordan lærere, familier, og elevene selv tolker og takler dem som er avgjørende for hvordan de påvirker barnas væremåte og atferd.

4.3 Åpne spørsmål

Jeg valgte å ha et bredt fokus i oppgaven. Dette innebar at jeg stilte informantene mange åpne spørsmål og fikk derfor veldig mye informasjon tilbake. Avgrensningsdelen var spesielt utfordrende, fordi jeg så gjerne ville få fram alt informantene anså som viktig. I analyse- og kodingsprosessen måtte jeg likevel foreta mange valg i forhold til hva jeg ville fokusere på. Noen av informantene nevnte eksempelvis kosthold som en mulig faktor som påvirket elevenes atferd. På grunn av at flere informanter tok opp og understreket de andre faktorene, valgte jeg og ikke gå nærmere inn på kosthold i oppgaven. Jeg måtte også foreta avgrensninger innenfor de ulike faktorene, fordi det var mange opplevelser av hvordan eksempelvis forventninger kunne påvirke etter som hva slags forventninger det var snakk om og hvem som sto for dem. Det kunne derfor vært spennende å se nærmere på disse perspektivene og faktorene, eksempelvis kostholdets betydning, i en framtidig oppgave. En annen idé jeg fikk underveis, omhandlet informantenes opplevelser av egen barndom. Det kunne vært interessant å sammenlikne deres opplevelser opp mot litteratur og forskning som sier noe om oppvekstforholdene på den tida. Da kunne jeg fått muligheten til å se nærmere på hvor nære informantenes opplevelser er i forhold til virkeligheten. På grunn av oppgavens omfang og formål hadde jeg imidlertid ikke mulighet til dette i denne omgang, men det kunne absolutt vært aktuelt og sett nærmere på dette ved en senere anledning.

5 Kildehenvisning

Berger, P. L. and Luckmann, T. (1967). *The social construction of the reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor books.

Berger, P. L. og Luckmann, T. (2006). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Fagbokforlaget.

Bergkastet, I., Dahl, L., og Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år: En innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Breivik, G (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Tiden Norsk Forlag.

Bø, I. (2000). *Barnet og de andre*. Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Cappelen akademisk forlag.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press.

Glaser, B. G. og Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Guvå, G. & Hylander, I. (2005). *Grounded theory: Et teorigenererende forskningsperspektiv*. Hans Reitzels forlag.

Hagen, I. og Wold, T. (2009). *Mediegenerasjonen: Barn og unge i det nye medielandskapet*.

Det norske samlaget.

Helland, H. og Støren, L. A. (2011). *Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker*

bakgrunnsfaktorer hvilke type kompetanse yrkeselever oppnår? Tidsskrift for samfunnsforskning, nr. 2, 2011, s. 151-179. Lokalisert på www.idunn.no

Helle, L. (2011). *5. – 10. trinn: Pedagogikk og elevkunnskap*. Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.

Johnsen, G. (2012). Intervjuet. I Fuglseth, K og Skogen, K. (Red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (3. Utg., s. 118-131). Cappelen Akademisk Forlag.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*.

Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Klem, A. (2013, 3. august). Organisert vanvidd tar over for fri lek. Aftenposten. Lokalisert på:

<http://www.aftenposten.no>

Knudsen, P. H. (2004). Indplantning af falske barndomserindringer. Lokalisert på:

<http://psykonet.dk/fnp/erindr08.htm> den 28.02.14.

Kunnskapsdepartementet. (2003/2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr 30, 2003/2004).

Lokalisert på:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-2.html?id=404436>

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lundh, L-G., Montgomery, H. og Waern, Y. (1996). *Kognitiv psykologi: Fra oppmerksomhet til tenkning*. Ad Notam Gyldendal.
- Mjaavatn, P. E. og Fjørtoft, I. (2008). *Barn og fysisk aktivitet - Med hovedvekt på aldersgruppa 0-16 år*. Temahefte utgitt av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og helsedirektoratet. Lokalisert på: www.bufetat.no
- Moxnes, K. (2003). *Skånsomme skilsmisser: Med barnet i fokus*. Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Ogden, T (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal norsk forlag.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elvene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skår, M., Gundersen, V., Bischoff, A., Follo, G., Pareliussen, I., Stordahl, G. & Tordsson, B. (2014). *Barn og natur: Nasjonal spørreundersøkelse om barn og natur*. Lokalisert på: <http://nina.no/Prosjekter/Barnognatur.aspx>
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and technique*. London: Sage publications.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Thomassen, M. (2011). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet – Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir -2-2010 Retten til et godt psykososialt miljø*. Oslo: Direktoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonale tall for elevundersøkelsen 2013*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Stottemeny/Presse/Pressemeldinger/Pressemelding-Elevundersokelsen-2013/>
- Vettenranta, S. (2005). *De unge og katastrofenyheter*. Abstrakt Forlag.

Ødegård, I. K. R. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap*. Høyskoleforlaget.

Øia, T. og Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag.

Jeg har valgt å bruke Høgskolen i Hedmarks eksempelsamling for APA-standard i organiseringen av kildehenvisninger. Eksempelsamlingen kan lastes ned på:

<http://www.hihm.no/Hovedsiden/Bibliotek/Studiehjelp>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hankel Heltjønes gate 25
N-5017 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 23 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Florian Kiuppis
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 02.10.2013 Vår ref: 20580 / 2 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35580</i>	<i>Sammenhengen mellom endringer i barndommen og barns væremåte</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Florian Kiuppis</i>
<i>Student</i>	<i>Thea Kristine Kvikstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Thea Kristine Kvikstad Ihlevegen 60 2840 REINSVOLL

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingsledere / District Offices
OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2011 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 01. kjenn@nordnet.no
TROMSØ NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 26. nsd@uib.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg heter Thea Kristine Kvikstad og studerer master i spesialpedagogikk på Høgskolen i Lillehammer. Jeg holder for tiden på med en masteroppgave som skal være ferdig i mai, 2014. Hovedtemaet for oppgaven er endringer i barndommen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan barndommen har endret seg og hvilke konsekvenser dette kan ha for dagens skolebarn.

Spørsmålene jeg kommer til å stille i intervjuet vil omhandle lærere som aktører og hvilke erfaringer de har gjort seg i forhold til dette temaet.

Formålet for prosjektet: Det pedagogiske personalet i skolen sitter inne med mye verdifull informasjon og kunnskap om dette temaet. Ved å søke meg til det praksisnære feltet kan jeg få et innblikk i pedagogenes egne erfaringer og få høre deres profesjonelle synspunkter på et tema som i aller høyeste grad omhandler deres profesjonelle hverdag.

Jeg vil derfor gjerne intervjuet det pedagogiske personalet i skolen. Målgruppen for intervjuene er lærere med fartstid innen skole. Jeg legger stor vekt på det pedagogiske personalets tanker og refleksjoner rundt dagens barndom. Intensjonen å få frem hva de vektlegger og erfarer i sin praksis. Konfidensialitet er en selvfølge og fiktive navn vil bli tatt i bruk på intervjupersoner.

Jeg vil gjerne ta opp intervjuene på en båndopptaker, hvis de som lar seg intervjuet er komfortable med dette. Disse vil bli slettet så fort jeg har fått transkribert (skriftliggjort) intervjuet. Jeg vil også ta notater underveis i samtalen. Intervjuet vil ikke ta mer enn en time. Vi kan sammen bli enige om tid og sted som passer best for deg.

Det er helt frivillig å delta på intervjuet. Alle som deltar i studien må skrive under på samtykkeskjemaet. Ved å gjøre dette samtykker du at du har fått informasjon om prosjektet og dine rettigheter i forhold til det. Du kan trekke deg fra intervjuet når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du ønsker det, kan du få lese igjennom den delen av observasjonen og intervjuet som jeg vil bruke i oppgaven og kommentere disse før det leveres

inn. Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis du i ettertid lurer på noe eller har noen spørsmål, kan du ta kontakt på emailen min, theakvik@gmail.com eller på telefon, 41591406.

Min veileder for denne oppgaven er Florian Kiuppis. Han er førsteamanuensis ved pedagogisk institutt på Høgskolen i Lillehammer og kan kontaktes på email (florian.kiuppis@hil.no), dersom dette skulle være ønskelig.

Jeg håper på en positiv respons på min henvendelse og ser frem til lærerike samtaler.

Med vennlig hilsen Thea Kristine Kvikstad.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og lest informasjonen om studiet og er villig til å delta i prosjektet.

Dato.....

Signatur.....

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Presentasjon av meg selv og prosjektet.

Hensikten med intervjuet.

Opptak – transkribering, slettes samme dag.

Hvor mange andre som skal intervjues, tilgjengelighet til resultater, anonymitet.

Lurer informant på noe rundt intervjuet før vi begynner?

Bakgrunn:

1. Hva slags bakgrunn har du? – Hva, hvor og når tok du utdanningen din?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Har du erfaring fra andre skoler/institusjoner?

Barndom da informant vokste opp

4. Hvordan så hverdagen ut for deg da du var barn? Hva brukte du fritiden din til, hvor?
5. Hvilken rolle hadde voksne i datidens barndom?

Barndom i dag

6. Hvordan er barns oppvekst i dag?
7. Hvilken rolle har voksne i nåtidens barndom?
8. Hvilke livsstiler kjennetegner dagens barn?
9. Hva driver de med på fritida?
10. Hva ser du på som «den gode barndom»?

Skolen, elever og atferd i klasserommet

11. Hvilke verdier tror du at elevene tillegger skolen? Hva betyr den for dem?
12. Hvordan kommer «atferd og konsentrasjonsvansker» til uttrykk i klasserommet?
13. Hvor stort er dette omfanget sammenliknet med da du startet å arbeide i skolen? – større eller mindre
14. Hva vil du si kjennetegner elever med denne type vansker?
15. Hvilke faktorer, utenfor skolen, tror du kan være med på å påvirke denne type atferd?
16. Hvordan kan denne type atferd forebygges evt. reduseres?

Lukkede spørsmål. Hypotetiske faktorer som kan påvirke (Spørsmålene stilles avslutningsvis slik at informant har mulighet til å si noe om dette på eget initiativ)

17. Hvilke rolle spiller mediene i barns hverdag?
18. Hvordan har dette påvirket dem?
19. Hvordan er aktivitetsnivået til barna i dag?
20. Ser du noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og elevers væremåte? Utdyp.
21. Ser du noen sammenheng mellom kosthold og elevers væremåte? Utdyp.
22. Hva slags forventninger møter barn i dag?
23. Er det de samme forventningene i dag, som det var da du startet å arbeide?
24. Kan forventninger ha noen innvirkning på elevers atferd i skolen?
25. Hvordan ser familien ut i dag?
26. Kan dette ha innflytelse på elevenes (skole)hverdag?

Avslutningsvis

27. Har du noen spørsmål?
28. Er det noe viktig du vil påpeke, korrigere eller snakke mer om?
29. Er det andre temaer, som vi ikke har vært inne på, som du mener er viktig å få fram?

Nå tror jeg at jeg har fått den informasjonen jeg trenger. Tusen takk for at du tok deg tid til å bli intervjuet.