

# **URO I TIMEN**

*Hva er elevenes egen forståelse av sammenhenger mellom uro i klasserommet og relasjoner, anerkjennelse og sosial bakgrunn?*

**Anita Torvik Stai**

**Mastergrad i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap**

**HØGSKOLEN I HEDMARK  
2010**

## Forord

De to årene med masterstudie ble enda mer spennende og lærerike enn jeg våget å håpe på. Teori fra lærerutdanningen og mange års erfaring fra skolehverdagen fikk en ny mening, fordi så mye falt på plass, og jobben ble enda mer spennende når jeg fikk noen nye briller til å se utfordringene med. Dyktige og kunnskapsrike forelesere, lokale og innleide, har gjort at jeg har følt meg privilegert som har fått ta del i dette. Fellesskapet blant studentene var godt, og nye vennskap er stiftet. Det har vært en rik og uforglemmelig tid på alle måter.

Det er likevel greit når slike intensive perioder går mot en slutt, både for meg og mine omgivelser, kanskje særlig for familien. Takk til Per for alt du har gjort her hjemme, for støtte i alle faser av studiet, og gode pedagogiske samtaler. Takk også til våre to tenårings sønner Petter og Sondre som har gjort min jobb som student ved siden av jobb lettere ved å være forståelsesfulle og selvstendige, og som har holdt det gående med avslutning av ungdomsskole, valg av studieretninger, utvekslingsår i USA, russetid, folkehøgskole, trening og pianospill. Det har vært innholdsrike og betydningsfulle år for oss alle.

Takk til skolene som lot meg observere og til lærerne som tok imot meg i sine timer. Og takk til alle de flotte ungdommene som har sagt ja til å være med på gruppeintervju og som ga svært nyttige bidrag til oppgaven.

En stor takk til min hovedveileder og gode støttespiller Kari Nes, for god veiledning og oppfølging, og som alltid har fått meg til å gå fra møtet med ny inspirasjon og nytt pågangsmot. Og takk til min biveileder Thomas Nordahl for gode tilbakemeldinger og nyttige innspill.

Anita Torvik Stai

## INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	1
INNHALDSFORTEGNELSE .....	2
Norsk sammendrag .....	4
Engelsk sammendrag (abstract) .....	5
1. INNLEDNING.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Oppgavens oppbygging .....	10
2. TEORI.....	10
2.1 Atferdsvansker .....	10
2.1.1 Ulike tilnæringer .....	10
2.1.2 Ulike typer atferdsproblemer .....	12
2.2 Det sosiokulturelle perspektivet .....	13
2.3 Habitus, kulturell kapital og språkkoder .....	16
2.3.1 Bourdieu: Habitus og kulturell kapital.....	16
2.3.2 Basil Bernsteins språkkoder.....	18
2.4 Anerkjennelse og betydningen av jevnaldrende.....	20
2.5 Relasjon og kommunikasjon .....	23
2.6 Oppsummering.....	24
3. METODE OG VITENSKAPSTEORI .....	25
3.1 Metode .....	25
3.2 Gruppeintervju: Fokusgrupper og stimulusmaterieil .....	26
3.3 Klasseromsobservasjon.....	30
3.4 Utvalg.....	30
3.5 Gjennomføring.....	34
3.6 Metodedrøfting .....	35
3.7 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	38
3.8 Validitet .....	39
3.8.1 Begrepsvaliditet .....	39
3.8.2 Ytre validitet .....	41
3.8.3 Indre validitet.....	41
3.9 Reliabilitet.....	42
3.10 Etikk.....	43
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN .....	45
4.1 Klasseromsobservasjon.....	45
4.2 Gruppeintervjuene.....	48
4.2.1 Relasjoner .....	48
4.2.2 Anerkjennelse .....	55
4.2.3 Det sosiokulturelle perspektivet.....	57
5. KONKLUSJON .....	61
Litteraturliste.....	64
Vedlegg 1: Skisse til observasjon .....	67
Vedlegg 2: Intervjuguide med oppfølgingsspørsmål .....	68

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foreldre .....	69
Angående forskningsarbeid til masteroppgave i Tilpasset opplæring .....	69
Vedlegg 4: Undersøkelsen er meldt til NSD .....	70

## Norsk sammendrag

Mange lærere opplever elever med undervisnings- og læringshemmende atferd i timene. I norsk skole har det lenge vært en tradisjon å se etter hva som kan være feil med eleven i slike tilfeller. I denne oppgaven ser jeg bort ifra individperspektivet, og ser på hvilke faktorer utenfor eleven som kan ha en sammenheng med det jeg i oppgaven kaller en læringshemmende atferd. Jeg har ønsket å se eleven i et aktørperspektiv, og har hatt gruppeintervjuer med elever på ungdomstrinnet for å høre hva de tenker rundt uro i timene. Det er gjort mye forskning om atferdsproblemer. De fleste av dem handler om de alvorlige atferdsproblemene og diagnosene. Men det er også mange elever uten diagnoser som er urolige og ukonsentrerte i timene, og som forstyrrer både seg selv og sine omgivelser. Intervjuene har tatt utgangspunkt i teori om relasjoner, anerkjennelse og sosiokulturell bakgrunn. Med denne innfallsvinkelen ønsker jeg å bidra til forskningen omkring de urolige elevene uten diagnoser.

Ved å benytte stimulusmateriell i fokusgrupper har jeg fått elevene til å samtale rundt relasjoner til jevnaldrende og til lærere, og fått en forståelse av deres verdihierarki når det gjelder relasjoner. Ved å snakke om anerkjennelse har jeg sett på hvorvidt elevene føler seg verdsatt av lærere og medelever. Her tar jeg blant annet utgangspunkt i Honneths teori om anerkjennelse. Til sist har jeg forsøkt å se den læringshemmende atferden i et sosiokulturelt perspektiv, der Bernsteins språkkoder og Bourdieus teori om habitus og kulturell kapital er sentrale temaer, samtidig som nyere forskning blir belyst. Tanken er at den læringshemmende atferden er mer rasjonell enn tidligere antatt, og her viser jeg blant annet til Thomas Nordahl sine forskningsresultater.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

Many teachers find students with teaching and learning retardant behavior during class. The Norwegian school system has a long tradition to look for what might be wrong with the student in such cases. In this paper I ignore the individual perspective, and look at the factors outside the student which may have a connection with what I call a learning task retardant behavior. I've wanted to see the pupil in a player's perspective, and has held group interviews with students in secondary schools to hear what they think about restlessness and noise in lessons. There has been much research on behavior problems. Most of this is about the severe behavioral problems and diagnoses. But there are also many students without diagnoses who are restless and unable to concentrate during class, and that disturbs both themselves and their surroundings. The interviews have been based on theory about relationships, recognition and socio-cultural background. With this approach, I wanted to contribute to research on the troubled students without diagnoses.

Using stimulus material in focus groups I've got students to talk about relationships with peers and teachers, and had an understanding of their value hierarchy when it comes to relationships. By talking about the recognition I have looked at whether students feel valued by teachers and classmates. Here I base my study among other things, based on Honneth's theory of recognition. Finally, I have tried to explore the learning retardant behavior in a socio-cultural perspective, where Bernstein's language codes and Bourdieu's theory of habitus and cultural capital are central themes, while more recent research is discussed. The idea is that the learning-retardant behavior is more rational than previously thought, and here I refer in part to Thomas Nordahl's research results.

## 1. INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg først presentere bakgrunnen for mitt valg av tema. Deretter gjør jeg rede for min problemstilling og beskriver hvilke avgrensninger jeg har gjort i oppgaven. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av hvordan oppgaven er bygget opp.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle elever bør få mulighet til å trives og lykkes i skolen, men slik er det ikke for alle. Noen elever har vanskeligere for å tilpasse seg skolesituasjonen enn andre. Uro og forstyrrelser i undervisningen er en stor utfordring for mange lærere, selv om det fra 1995 til 2008 ikke er påvist noen økning i omfanget av atferdsproblemer (Nordahl et al., 2009b). Det kan være flere grunner til dette. Mye av den forskningen som er gjort på dette området dreier seg om alvorlige atferdsproblemer. Det er gjort færre undersøkelser som omhandler mindre alvorlig problematferd, med urolige elever som ikke har enkeltvedtak, ingen diagnoser. Lærerne opplever imidlertid ofte at det er mange elever med mindre alvorlige atferdsproblemer som gjør timene slitsomme og vanskelige, og evaluering av LP-modellen<sup>1</sup> viser at mange lærere opplever akkurat dette som store utfordringer i skolehverdagen. Det er altså ikke elever med alvorlige atferdsproblemer denne oppgaven handler om, men den handler om de urolige elevene, de som har vanskelig for å konsentrere seg om det faglige som skjer i klasserommet. Noen av dem er bare litt forstyrrende, men er det så ofte at de oppleves som en utfordring. De forstyrrer undervisningen, medelever eller de driver med helt andre ting, og forstyrrer ikke andre enn seg selv, men resultatet er dårligere læringsutbytte både for dem selv og sine medelever, og ofte får lærerne en vanskeligere undervisningssituasjon.” Høyfrekvent og lett korrigierbar problematferd kjennetegner de fleste skoler og undervisningsgrupper og kan beskrives som ” undervisnings- og læringshemmende atferd” (Ogden, 2009: 16). Fordi oppgaven konsentrerer seg om elevenes perspektiv, vil jeg benytte begrepet læringshemmende atferd i oppgaven. Jeg har ønsket å høre elevenes egen stemme om hvordan de opplever sin egen situasjon, for på denne måten å bidra med en liten brikke til det store bildet av atferdsproblematikk. Siden dette er atferd som ikke kan årsaksbestemmes ved

---

<sup>1</sup> LP-modellen er et prosjekt i samarbeid med professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark og Lillegården kompetansesenter som har som mål å utvikle et godt læringsmiljø i skolene. Modellen ble implementert i 105 skoler i 33 kommuner i Norge høsten 2006. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for implementeringen og Høgskolen i Hedmark har gjennomført en evaluering av modellen gjennom kartleggingsundersøkelser foretatt høsten 2006 og våren 2008.

medisinske eller psykologiske forklaringer, har jeg valgt å se på andre faktorer som påvirker elevene, og som kan gi noen forklaringer på den læringshemmende atferden, og her har jeg valgt å gå rett til kilden; til elevene selv, for å høre hvilken forståelse de selv har av dette. Alle mennesker tilhører forskjellige systemer. For alle elever gjelder dette hjem og skole, og for mange av elevene gjelder det mange flere, som fotballag, korps og andre miljøer elevene ferdes i utenom skoletid. Utgangspunktet for oppgaven er at det er mange faktorer som påvirker et menneske, og som er med og gjør oss til den vi er. Elever er ikke en ensartet gruppe, men de er barn og ungdom som kommer fra forskjellige typer hjem og miljøer.

I St. meld nr. 30 (UFD, 2003-2004) påpekes det at for å oppnå en tilpasset opplæring for alle elever er det viktig å ivareta variasjonene mellom elevenes forutsetninger og behov. De viser til manglende tilpasset opplæring i skolen, og en av årsakene som blir trukket frem, er for lite kunnskap om håndtering og forebygging av atferdsvansker. Mitt hovedmål for denne oppgaven må være at den skal være et bidrag i denne sammenheng for å få mer kunnskap om nettopp hvordan vi kan forebygge den delen av problematferd som gjelder den læringshemmende atferden, ved å belyse noen forhold som henger sammen med dette. Når det er snakk om elever med atferdsvansker, kan vi fort gi et inntrykk av at det bare er elevens egenskaper det dreier seg om, mens ordet samhandlingsproblemer kanskje beskriver problemet minst like riktig (Ogden, 2009). I den forbindelse trenger vi kunnskap om hvordan vi samhandler med hverandre og om vår forskjellighet. ”Skolen har fått store utfordringer i arbeidet med en stadig mer mangfoldig elevgruppe som representerer ulike holdninger, verdier, atferd og språk og som har forskjellig etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn.” (Ogden, 2009). Når vi også vet at uro og manglende motivasjon er et stadig voksende problem i skolen, mener jeg det er på sin plass å stille spørsmålet om lærerne faktisk klarer å møte elevene i skolen på den måten som er best for dem, og som kan gi dem det optimale utgangspunktet for faglig og sosial vekst. For å få til dette må læreren se hver enkelt elev (Fuglestad, 2007).

For å få mer kunnskap om hva de urolige elevene selv tenker rundt den læringshemmende atferden, har jeg foretatt observasjoner en dag i uka over en periode på et par måneder og hatt gruppeintervjuer med ungdom i ungdomsskolen innenfor min målgruppe. Med bakgrunn i observasjonene og min egen forståelse av hva som kan påvirke elevene, presenterer jeg teorier om relasjoner, anerkjennelse og sosiokulturell bakgrunn. For å få mest mulig informasjon fra informantene om dette, valgte jeg å benytte fokusgrupper der jeg presenterte et



stimulusmateriell der jeg hadde funnet en vinkling på disse store temaene som jeg mente kunne kommunisere godt med elevene og som ville være en god innfallsvinkel til å også få belyst flere sider innenfor samme tema. Stimulustekstene handlet derfor om betydningen av jevnaldrende, anerkjennelse og språkkoder, samtidig som jeg hele tiden relaterte det til læringshemmende atferd i timene.

Det er gjort en del forskning på hvordan lærere og rektorer oppfatter elever, men det er mindre forskning som har tatt utgangspunkt i samtaler med elevene og som viser hva og hvordan elevene tenker rundt sin egen situasjon. Et ordtak sier at det er den som har skoen på som vet hvor den trykker. Vi voksne kan mene og tro mye om hvordan ungdom har det og hva som er årsaken, men jeg synes også det var viktig å høre på elever som lærerne oppfatter som elever med læringshemmende atferd, og få et innblikk i hvilken forståelse de selv har rundt denne atferden og utenforliggende faktorer som kan påvirke denne. Som min empiriske undersøkelse vil vise, var atferden ofte mer rasjonell enn hva lærere har inntrykk av.

## **1.2 Problemstilling**

Lærere snakker ofte om elevene med atferdsvansker som noen brysomme elever. Og mange lærere har ønsket at elevene skal ”lære å oppføre seg”. Men, som vi egentlig vet når vi har arbeidet med mennesker en stund, så kan vi ikke endre andre mennesker, vi kan kun endre oss selv og måten vi møter dem på. Det er ikke nok å se eleven i et individperspektiv. Eleven må også forstås som en aktør i eget liv (Nordahl, 2002) og som en del av flere systemer med sine kulturer, hvordan disse systemene virker på hverandre, og hvordan eleven selv velger å samhandle og forholde seg til sine omgivelser (Nordahl, 2002). For å kunne gjøre situasjonen bedre, trenger lærerne mer kunnskap om hvilke aspekter som har en sammenheng med læringshemmende atferd, og dette vil jeg gjerne bidra til i denne oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i tidligere og nyere forskning og teorier jeg mener er relevant å se på i forbindelse med hva som kan påvirke denne elevgruppens atferd, for så å snakke med dem selv og høre hvilken forståelse de selv har om hvorvidt de kan påvirkes av disse faktorene, og om den læringshemmende atferden kan være rasjonell sett fra elevenes ståsted.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

- Hva er elevenes egen forståelse av sammenhenger mellom uro i klasserommet og relasjoner, anerkjennelse og sosial bakgrunn?

### 1.3 Avgrensning

De elevene jeg har valgt å fokusere på, er elever som blir oppfattet som urolige og ukonsentrerte av lærerne, men som ikke har store nok avvik i atferd til at det er naturlig å henvise til PPT for utredning. Disse elevene vil ikke nødvendigvis oppleve selv at de har atferdsvansker. Noe av grunnen til dette er, som vi vil komme tilbake til, hva de selv legger til grunn for den læringshemmende atferden. Dette er elever som kan vise en god oppførsel i mange andre sammenhenger, men som i for stor grad viser en atferd inne i klasserommet som virker læringshemmende eller undervisningshemmende (Nordahl, 2002, 2007).

Atferdsvansker som skyldes individuelle vansker eller skader hos eleven, som medisinske forklaringsmodeller med utgangspunkt i det biologiske, eller psykologiske forklaringsmodeller der personlighetsvariablene står i sentrum (Nordahl, 1997), er ikke med i denne oppgaven. Dette gjør at elever med MBD, ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom eller sosial angst ikke er med i undersøkelsen, for å gi noen eksempler. Jeg har konsentrert meg om de elevene som ikke har en diagnose, men som allikevel kan oppleves å vise en læringshemmende atferd i undervisningssituasjonen, som er urolige eller ukonsentrerte, der vi kan finne sammenhenger med forskjellige ytre påvirkninger, som jeg vil gjøre rede for i teoridelen. Jeg bruker begrepet *læringshemmende atferd* om denne elevgruppen, siden oppgaven i liten grad tar opp hvorvidt denne type atferd forstyrrer lærerens undervisning, men har sitt fokus på elevperspektivet.

Jeg vil komme inn på eventuelle sammenhenger mellom læringshemmende atferd og relasjoner mellom lærer og elev, men jeg tar ikke for meg hvilken betydning lærerrollen, klasseledelse, lærerens undervisning eller kompetanse i faget har for atferden. Jeg kommer heller ikke inn på hvordan skolene i undersøkelsen blir organisert, hvordan de organiserer skoledagen, innovasjon i skolen, hvordan lærerne samarbeider, og hvordan dette eventuelt vil kunne påvirke elevens atferd. Det samme gjelder skolenes fysiske miljø.

Mine informanter er tenåringer, men jeg har ikke drøftet hvorvidt hormoner og en kropp i utvikling kan spille inn når det gjelder læringshemmende atferd.

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Jeg starter i kapittel 2 med å presentere teori om atferdsvansker, det sosiokulturelle perspektivet og teorier om anerkjennelse, betydningen av jevnaldrende, kommunikasjon og relasjon. Dette er en stor mengde teori som jeg har forsøkt å gjengi på en kortfattet måte for å sette leseren inn i min teoretiske forankring, mens jeg etterstreber å gjøre rede for hvorfor akkurat denne teorien er valgt ut, og hvordan teoriene samlet sett bidrar til informasjon for å forstå kompleksiteten i alt som kan være med å skape læringshemmende atferd blant elever på ungdomstrinnet, ved å se på enkelte faktorer på systemnivå med en hermeneutisk og sosiokulturell tilnærming. Underveis viser jeg til nyere relevant forskning. Avslutningsvis i teorikapittelet oppsummerer jeg teorien i tre hovedpunkter, som ble mitt utgangspunkt når jeg skulle utforme tekstene til stimulusmateriellet.

I metoddelen, kapittel 3, gjør jeg rede for mitt valg av metoder. Videre presenterer jeg gjennomføringen av undersøkelsen og drøfter mine metoder, før jeg gjør rede for min vitenskapsteoretiske forankring. Avslutningsvis drøfter jeg oppgavens validitet og reliabilitet og oppgavens etiske utfordringer.

I kapittel 4 presenterer jeg mine funn, og drøfter dem i lys av teorien presentert i kapittel 2. Og til sist i kapittel 5 oppsummerer og konkluderer jeg i forhold til problemstillingen i oppgaven.

## **2. TEORI**

### **2.1 Atferdsvansker**

#### **2.1.1 Ulike tilnærminger**

Som nevnt i innledningen, dreier atferdsvansker seg ofte om samhandlingsproblemer (Ogden, 2009). ” Selv om noen barn ut fra sin bakgrunn og kjennetegn er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer enn andre, så oppstår og opprettholdes atferden først og fremst som et resultat av problematiske transaksjoner med andre” (Henggeler et al, 2000, sitert i Ogden 2008:135). Felles for atferdsproblemer i ulike sosiale og kulturelle fellesskap er at atferden

bryter med de normer og verdier som er allment akseptert, og at dette hemmer eller ødelegger for det fellesskapet og den samhandlingen som foregår der (Nordahl, 2007). Begge disse forklaringene tar utgangspunkt i at vi er deltakere i sosiale systemer, og at atferd oppstår når det skjer en gjensidig påvirkning mellom eleven og andre. Dette sammenfaller også med Bernsteins teori om at individets atferd bare kan forstås i relasjon til atferden til den sosialgruppa som individet er medlem av. Individet påvirkes av sosialgruppas handlinger, samtidig som det selv influerer på andre medlemmer i gruppa (Riksaasen, 2000). Bernstein skal vi komme tilbake til under pkt. 2.3.2 om språkkoder. Når vi snakker om atferdsproblemer, så dreier det seg om at elevens atferd bryter med de normer og regler som er gjeldende for den konteksten de befinner seg i. Reglene og forventningene til hva som er en akseptabel oppførsel varierer fra situasjon til situasjon, for eksempel på skolen og hjemme (Nordahl, 2002). Dette er imidlertid bare en av flere måter å forstå atferdsproblemer på. Nedenfor vil jeg forsøke å gi et litt mer nyansert bilde.

Bower (1969) så på atferdsproblemer som manglende evne til å etablere sosiale relasjoner, som avvikende følelser og atferd i normale situasjoner, nedstemt stemningsleie eller psykosomatiske plager (Nordahl et al, 2005). Graubard (1979) mente at atferdsvansker måtte sees som et normativt og relativt fenomen, der foreldres og andre voksnes oppfatninger og forventninger til den aldersadekvate atferden var avgjørende, og han fikk siden medhold av Patton, Kaufmann, Blackbourn og Brown (1991) i dette synet (Nordahl et al, 2005). En siste forståelse av problematferd legger vekt på at barnet har en vilje, og er ”en fortolkende aktør i sitt eget liv” (Nordahl, 2002, Sandbæk 2002, Ericsson 2003, her i Nordahl et al, 2005). Sett i forhold til en skolesituasjon kan vi ut ifra denne forståelsen si at en spesiell atferd som kan bli oppfattet som problematisk av læreren eller andre elever, kan være bevisst og rasjonell fra elevens side (Nordahl et al., 2005). Eleven kan bruke dette som en strategi for å få venner. Bråk og uro i timen kan også gi sosial status blant klassekameratene (Nordahl, 2002). Som vi vil se fra min empiri, kommer elevene med eksempler som understøtter akkurat denne forståelsen.

Det er det objektive perspektivet der man kun ser sammenhengen mellom eleven og de vanskene eleven har i skolen som kan se ut til å ha den dypeste tradisjonen i norsk skole. Det er en individorientert vinkling der det er eleven selv som ”feiler noe”, og dette deles igjen inn i medisinske og psykologiske forklaringsmodeller. På bakgrunn av denne forståelsen har veldig mange elever de siste årene blitt diagnostisert, og stadig nye diagnoser dukker opp.

Thomas Nordahl mener at disse diagnosene gjør at skolen ikke trenger å se kritisk på seg selv (Nordahl et al., 2005). Selv har han skrevet mye om det subjektive individperspektivet, også kalt aktørperspektivet. I motsetning til det objektive perspektivet med årsaksforklaringer og sitt deterministiske menneskesyn, fokuserer aktørperspektivet på at eleven danner seg virkelighetsoppfatninger på bakgrunn av det som skjer omkring oss, for eksempel i relasjon mellom elev og lærer, og mellom elev og elev. Relasjonene rundt eleven blir her avgjørende for om eleven lærer noe eller ikke (Nordahl, 2002). Det er i stor grad denne forståelsen som ligger til grunn i denne oppgaven.

### **2.1.2 Ulike typer atferdsproblemer**

Atferdsproblemer omfatter både eksternalisert atferd, som er utagerende, og internalisert atferd, som er innagerende. Det er den utagerende atferden som ofte får mest fokus, da dette er det som er mest forstyrrende for omgivelsene. Den utagerende atferden kan igjen deles inn i fire hovedtyper. Jeg vil her gi en liten oversikt:

*Lærings- og undervisningshemmende atferd* er atferd som å drømme seg bort i timene, være urolig, ukonsentrert og bråkete og forstyrre medelever. Dette er den vanligste formen for problematferd i skolen, og regnes som disiplinproblemer. Dette finner vi på alle trinn (Nordahl et al, 2005).

*Utagerende atferd* er også vanlig i skolen. Elever med utagerende atferd blir fort sinte, krangler og slåss og svarer de voksne. Den fysiske utageringen er vanligst på barnetrinnet, og avtar siden. Den verbale utageringen øker gjennom hele ungdomstrinnet (Nordahl et al, 2005).

*Sosial isolasjon* er begrepet for elever som føler seg ensomme og utenfor på skolen, som ikke har noen å være med i friminuttene, og som føler seg deprimerte (Ibid.)

*Antisosial atferd* er et flerdimensjonalt begrep som omfatter alle typer regelbrudd, fra de litt mindre alvorlige, som å lure seg inn på et arrangement man ikke er gammel nok til, og til alvorlige handlinger som vold og overgrep. Begrepet innbefatter handlinger som å komme med trusler, tyveri, innbrudd, ran, ildspåsettelse, omfattende skulk, rømming, bruk av rusmidler med mer (Nordahl et al, 2005).

Evalueringen av LP-modellen (Nordahl et. al, 2008) viser at det er behov for å se på flere sosiale sammenhenger samtidig for å forstå og kunne påvirke eller endre handlingene til barn og unge, kalt et multisystemisk perspektiv. Det er kartlagt en rekke forhold som gjør at barn blir utsatt for risiko for å utvikle atferdsproblemer i skolen, og at atferdsproblemer ikke alene kan forklares ut ifra egenskaper hos eleven (Nordahl et. al, 2008). Noen av faktorene fra LP-

undersøkelsen som forklarer atferdsproblemer er negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer, dårlig klassemiljø og lite strukturert og engasjerende undervisning, forhold som er belyst også i min undersøkelse. Videre viste LP-undersøkelsen at variablene knyttet til relasjoner er vesentlige bidrag til forståelsen av typer og omfang av problematferd, og at vi ved å se på mønstrene for kommunikasjonen mellom de systemene elevene er en del av, kan finne forhold i relasjoner mellom jevnaldrende, relasjoner mellom elev og lærer og de forventninger fra omgivelsene som kan forklare atferdsproblemer.

Det er naturlig å tro at elevene med læringshemmende atferd får dårligere resultater i skolen enn de ville hatt hvis de hadde konsentrert seg bedre om skolearbeidet. Øzerk (2004) viser til forskeren John B. Carrolls (1963, 1989), som skriver at omfanget av skolefaglig læring er en funksjon av den tiden som brukes på læringsaktiviteter, og at graden av elevens læringsutbytte av lærestoffet først og fremst er en funksjon av den tiden eleven virkelig har brukt til læringen av det aktuelle lærestoffet. (Øzerk, 2004). De som har brukt lite til på skolearbeid får færre valgmuligheter når de skal søke seg over i videregående skoler, noe som igjen får konsekvenser for hvilke yrker de kan velge, som igjen får betydning for trivsel og levestandard i voksenlivet. Dette bringer oss over til det sosiokulturelle perspektivet.

## **2.2 Det sosiokulturelle perspektivet**

Vi er et produkt av alle de faktorer som spiller inn i livene våre, både hjemme, i nærmiljøet, og i alle de miljøene vi ferdes i. Innenfor disse faktorene påvirkes vi av foreldre, søsken, venner, familiens venner, kulturen i det området vi bor, læreren, skolemiljøet, landsdelen, ja alt omkring oss. ”Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at barnet kommer inn i en sosial verden som allerede er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser som har eksistert før barnet og vil fortsette etter barnet”, skriver Hundeide (2003:5). På denne måten kan vi si at foreldrenes oppvekst og sosiokulturelle bakgrunn også spiller en rolle for den oppvoksende slekt, både når det gjelder opplevelser i oppveksten som har formet foreldrene til det de er i dag, hvordan deres skolegang var, hvilken utdanning de har (eller ikke har) og hva de jobber med, som igjen er bestemmende for økonomi, bosted, bolig, sosial status og kanskje også helse. Hundeide (2003) skriver at de normative oppfatningene til elevens utvikling og fremtid gjenspeiler foreldrenes sosiale status, og at barna gjennom det han kaller ”den skjulte barneoppdragelsen” tilegner seg forskjellige kunnskaper og ferdigheter, verdier,

holdninger og idealer. Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fra 1979 beskriver også hvordan alt griper inn i hverandre. Han forklarer dette ved å dele omgivelsene opp i systemer han kaller mikrosystemer, mesosystemer, eksosystemer og makrosystemer, der mikrosystemer kan være barnets familie eller klassen de går i, mesosystemer er forholdet mellom mikrosystemene, eksosystemet som kan være foreldrenes arbeidsliv, og til slutt makrosystemet som politiske eller kulturelle systemer som barnet og familien er en del av (Nordahl, 2007). Barn og unge viser ofte ulik atferd i forskjellige sosiale sammenhenger (Nordahl et. al, 2008). Alt dette legger jeg inn i begrepet sosiokulturelt miljø, som jeg vil se litt nærmere på i oppgaven.

Engen skrev i 1978 om elevenes forskjellige sosiale bakgrunn, bygget på Anton Hoëms sosialiseringsteori (1978). Jeg mener disse teoriene har overføringsverdi til dagens samfunn. Engen opererer med to samfunnsklasser; HMA, som er yrkesutøvere med ”hovedsakelig manuelt arbeid” og HIA, yrkesutøvere med ”hovedsakelig intellektuelt arbeid” (Engen, 1978). Her sier han også at elevenes aspirasjon varierer med hvilken sosial gruppe de tilhører, og at språket og kulturen i skolen er nærmere HIA enn HMA. Med aspirasjon forstår jeg et forhåpnings- og forventningsnivå, ”den vanskegraden en person mener han kan klare når det gjelder løsning av en utfordring på ulike felt” (pedagogisk ordbok), altså en persons oppfatning av seg selv og hva han kan klare. I dag tenker vi mange av de samme tankene når vi bruker betegnelsene ”ressurssterke hjem” og ”ressurssvake hjem”, selv om resurssvake hjem like gjerne som manuelt arbeid betyr at foreldrene ikke har arbeid, ikke har utdanning, eller at de faller utenfor samfunnet på en eller annen måte på grunn av den måten de lever på. Engen skriver videre at elevene fra HMA opplever en avvisning av sitt eget hjemmemiljø på skolen, fordi det er en verdikonflikt mellom hjem og skole, mens elever fra HIA vil kjenne seg mer igjen i verdiene. På denne måten vil flere fra HIA føle en indre motivasjon til skolearbeidet, mens elever fra HMA vil være kunstig eller ytre motivert, om de vil bruke skolen til å lære mer for å gjøre noe annet enn foreldrene. Det finnes mange eksempler i norsk skole i dag på at motivasjon blant enkelte elevgrupper ser ut til å være fullstendig fraværende. En forklaring på dette basert på Engen (1978), er at hvis disse elevene ikke føler et interessefellesskap med skolen, kan den kunstige og ytre motivasjonen svikte, og da står disse elevene ikke igjen med noe som knytter dem til skolen, noe som igjen kan føre til konflikt med skolen og det den står for. ”Det er en tendens til at barn av foreldre med høy utdanning har lettere for å forstå og tilpasse seg den opplæring og oppdragelse som foregår i skolen enn barn med foreldre med lav utdanningsnivå.” (Nordahl, 2007:43) En rapport Nordahl har gjort fra NOVA (1998) viser

at det største skillet er mellom elever som har foreldre med mer enn 3 års høyere utdanning og andre elever, og funn fra LP-undersøkelsen viste at sannsynligheten er stor for at foreldrene i skolene med lite atferdsproblemer hadde et noe høyere utdanningsnivå og en generelt bedre sosial og økonomisk situasjon enn skolene med høyere frekvens av atferdsproblemer (Nordahl et al, 2009b).

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at de sosiale forskjellene øker i Norge, og at fattigdom går i arv fra en generasjon til den neste. Forskerne Jon Epland og Mads Iver Kirkeberg ved Statistisk sentralbyrå blir sitert i en artikkel i dagbladet.no (Landsend og Melgård, 2010). Forskerne mener at barn som kommer fra hjem der foreldrene er eneforsørgere, har lav inntekt, er mottakere av sosialhjelp, har en dårlig arbeidstilknytning eller som har lav utdanning, i større grad enn andre barn tilhøre lavere inntektsklasser som voksne. Videre har de funnet at barn av foreldre som mottar sosial stønad har stor risiko for selv å bli mottakere av sosialhjelp som voksne, og at barn av enslige forsørgere har en større sannsynlighet for å tilhøre en lavere inntektsklasse som voksen, og de samme barna er underrepresentert i den høyeste inntektsklassen. ”Arv – og kombinasjonen arv og sosial bakgrunn – betyr mye for hva slags utdanning vi velger – og dermed hvilken sosial klasse vi havner i, påpeker Kjell G. Salvanes, professor i samfunnsøkonomi ved NHH.” (Landsend og Melgård, 2010). Disse tallene sammenfaller med Markussen et al. (2009) som viser at det er en reproduksjon av ulikhet i grunnopplæringene i dag, og den er ikke avtagende (her: Berg & Nes, 2010) De har funnet at flere av de som mottar ekstra hjelp eller spesialundervisning i videregående skole er overrepresentert blant følgende grupper: gutter, ikke-vestlige innvandrere, elever som har foreldrene med lavt utdanningsnivå, elever fra hjem der det er få bøker, elever som bor sammen med bare en av foreldrene og elever som har fått dårlige karakterer på ungdomstrinnet (Berg & Nes, 2010). Dette samsvarer i sin tur med St.meld nr. 16 (2006-2007), som legger vekt på at utdanningssystemet har en viktig oppgave i å bidra til sosial utjevning i samfunnet. Mange går i dag ut av grunnskolen uten den nødvendige kompetansen til å kunne bli aktive samfunnsdeltakere. Stortingsmeldingen viser også til at ulikhet i læringsutbytte følger sosiale mønstre, der vi ser at noen grupper klarer seg bedre enn andre (Sand, 2008).



## **2.3 Habitus, kulturell kapital og språkkoder**

I forrige avsnitt presenterte jeg teorien til Engen (1978) der han bruker begrepet aspirasjon, om hvordan forhåpnings- og forventningsnivået vårt er bestemmende for hva vi får til. Dette mener jeg kan knyttes opp mot et maktspekt. Da jeg mener det fremdeles er viktig å ha et bevisst forhold til hvordan makt kan spille en rolle i samfunnet og i skolen, vil jeg fortsette litt med å gå inn på noen aspekter ved makt, som omgir oss langt mer enn vi ofte tenker over. Da min empiri omhandler relasjoner, mener jeg det er naturlig å knytte dette til et utvalg av teorier om hvordan vi kan støte på makt i hverdagen, og hvordan vi mennesker bevisst eller ubevisst lager hierarkier i samfunnet. I oppgaven har det kun vært mulig å trekke inn et lite utvalg av teorier, og jeg mener det er naturlig å se nærmere på Bourdieu og hans teori om kulturell kapital og habitus og Bernsteins språkkoder. Jeg trekker inn dette fordi jeg senere i oppgaven vil se om det kan være noen sammenhenger mellom elevers bakgrunn og læringshemmende atferd i skolen.

### **2.3.1 Bourdieu: Habitus og kulturell kapital**

Pierre Bourdieu (1930-2002), er i dag et av de mest kjente navnene i internasjonal samfunnsforskning. Han har arbeidet mye med iakttagelser av livsstilsforskjeller og symbolske maktforhold (Danielsen & Hansen, 1999). I sin bok "Distinksjonen" (1995) har Bourdieu prøvd å lage en oversikt over hvordan mennesker blir rangert etter hva slags kapital de besitter, enten økonomisk, kulturell eller sosial kapital. Disse tre formene for kapital må sees på som en symbolsk kapital. Økonomisk symbolsk kapital dreier seg som materielle verdier. Kulturell symbolsk kapital kommer til uttrykk i stilsikkerhet og vår måte å uttrykke oss på. Hjem i arkitektonisk stil, ekte kunst på veggene, museumsbesøk, interesse for teater og å ta pianotimer er i følge Bourdieu eksempler på høy kulturell kapital, gjerne i kombinasjon av høyere utdanning. Den sosiale kapitalen som symbolsk kapital kommer til uttrykk som vårt samlede sosiale nettverk, kontakter og bekjente vi kan trekke veksler på (Bourdieu, 1995). Bourdieu forholder seg til at mennesker vi omgås, valg av yrke, det livet vi fører og den smaken vi har, har en klar sammenheng med hvor mye kulturell, økonomisk og sosial symbolsk kapital vi har. Bourdieu snakker om habitus; det vil si hva som er det dominerende valget innenfor en sosial gruppe. Han har forsket i det han kaller "Varianter av den dominerende smak" (Bourdieu, 1995). Her viser han blant annet hva slags musikkverker som er rådende ut ifra habitus og symbolsk kapital. Ifølge Danielsen & Hansen (1999) ser ikke Bourdieu fordeling av kapital som ensbetydende med makt, men at kapital i like stor grad som

det materielle dreier seg om det symbolske, kognitive og sosiale; at det kan sees på som et sett av relasjoner. Dermed knytter han makt til diskusjoner om sosial ulikhet og reproduksjon av ulikhetene. Bourdieu peker på ulikt maktforhold mellom klassene, og mener at utdanningssystemet bidrar til legitimering og reproduksjon av maktforhold (Danielsen & Hansen, 1999). Med denne forståelsen knytter jeg Bourdieus teori om kapital opp imot annen teori om sosial reproduksjon i samfunnet og i skolen, som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Der Engen snakker om interesse- og verdifelleskap, snakker Bourdieu om habitus, et omdiskutert begrep han brukte som en betegnelse på fellestrekk hos personer fra samme klasseposisjon, som gjør at disse får sammenfallende smak og handlemåte. En gruppe innenfor samme samfunnsklasse eller med samme bakgrunn definerer noe som bra og noe annet som dårlig, slik at gruppen har en tendens til å velge samme type klær, musikk, mat, fritidsaktiviteter og så videre. Det ligger et maktperspektiv også i dette, da gruppen med høy kapital ofte definerer hva som er bra og dårlig, slik at enkelte ting får høyere status (Danielsen & Hansen, 1999). Dette gjelder både kulturell og økonomisk kapital. Merkevarer er også en måte vi grupperes etter. Ungdom er ofte svært opptatt av dette, og de setter medelever og venner inn i et hierarki av status etter hvem som har de tøffe klærne, de dyreste mobiltelefonene, om de har iPod, datamaskiner, dyrt utstyr til fritidsaktiviteter, hvem som får lov til å drive med aktiviteter som koster mye penger og så videre. Det er nok ikke bare ungdommen som vurderer hverandre slik. Det høye forbruket av dyre klær, biler og eksotiske reiser blant oss voksne sier noe annet, uten at jeg har innhentet data på dette.

Lærere og elever samhandler i hverdagen i det samme klasserommet, med de samme bøkene, men med så veldig forskjellig mengde og type kapital i ”ryggsekken”. Læreren snakker om et emne ut ifra sin egen forståelse og erfaring, og eleven tar imot det læreren formidler med sin forståelse og erfaring som ofte er helt annerledes. Det skal ikke mye fantasi til for å forstå at når temaet for norsktimen er ”Jeppe på Bierget” (Ludvig Holberg), så er det en helt annerledes opplevelse for Per som fant faren sin full på stua da han kom hjem fra skolen i går, enn for læreren som ser det hele i en forståelse av 1700-tallets opplysningstid, flere av Ludvig Holbergs fornøyelige komedier, og annen litteratur og historie på denne tiden. Kanskje har læreren sett stykket oppført, og dette bringer frem gode minner om en hyggelig teaterkveld. For lille Per bringer det kanskje opp minner om en alt annet enn hyggelig kveld. I tillegg er han ikke vant til teater og litteratur. Per føler seg kanskje helt utenfor, og er redd for at noen

skal skjønne at faren hans drikker slik som Jeppe, eller han er redd for at faren skal være full når han kommer fra skolen. Det er mange strategier Per kan ty til her for å få alle disse tankene på flukt, og flere av dem kan være læringshemmende, men for Per kan de være rasjonelle.

I det Engen omtaler som HMA, forstår jeg at dette er mennesker som i Bourdieus teori har lite kulturell kapital og lite økonomisk kapital. Hvis vi tenker på habitus, er det mye som tyder på at elever og foreldre fra denne sosiale gruppen på mange områder kan ha lite til felles med lærerne på skolen, som har atskillig høyere kapital på begge områdene, og på den måten tilhører enkelte foreldre og lærere forskjellig habitus.

Bourdieu mener også at elever med lik klassebakgrunn som lærerne oftere blir oppfattet som faglig dyktigere enn de med lavere "kapital", fordi væremåte, oppførsel og måten å ordlegge seg på er noe av den kapitalen disse elevene har med seg, og på denne måten mener Bourdieu at elever har et større handikap jo lavere klassebakgrunn de har. (Danielsen & Hansen, 1999). I neste avsnitt skal vi se hvordan språk kan knyttes til makt, og hvilke konsekvenser dette kan få i skolen.

### **2.3.2 Basil Bernsteins språkkoder**

En dag skulle min yngste sønn på 16 år forklare meg noe. Jeg måtte spørre hva han mente, for han hadde brukt noen ord og begreper som jeg ikke forsto. Da så han oppgitt på meg, og sa: "Mamma, du jobber med ungdom, men du forstår ikke ungdommens språk." Han har helt rett. Selv som mor til to tenåringer og med jobb i ungdomsskolen, opplever jeg stadig at det er ord og begreper jeg ikke forstår, og som tydelig er helt grunnleggende i ungdommens språk. Jeg tilhører en annen generasjon, og forstår ikke alle deres koder. Dette gjør at jeg faller utenfor når det gjelder visse temaer, som for eksempel data og spill. Det finnes flere situasjoner der vi kjenner på kroppen at vi mangler den koden som skal til for å forstå noen, en annen kultur, et annet yrke eller liknende fullt ut. På denne måten kan vi si at språk er knyttet til makt, fordi språk kan inkludere eller ekskludere, alt etter hvilket språk vi benytter overfor ulike mottakere. Å bruke et språk som mottakeren ikke forstår, som bruk av vanskelige ord og begreper, er brukt som hersketeknikk og maktmisbruk i mange sammenhenger i alle nivåer av samfunnet gjennom alle tider. Det er nok flere enn meg som har sittet som ung student på forelesninger og møtt på foredragsholdere som har brukt et språk som har ligget over sitt kompetansenivå på det aktuelle temaet, og som har kjent en

maktesløshet som følge av dette. Den kjente komedien ”Erasmus Montanus” av Ludvig Holberg setter på en svært underholdende måte søkelyset på hvordan språket kan brukes og misbrukes for å oppnå makt, men det skal jeg ikke gå nærmere inn på i denne oppgaven.

Basil Bernstein (1924-2000) var opptatt av sosialisering av barn i arbeiderklassen og middelklassen, og utgangspunktet for hans forskning var at barn fra middelklassen syntes å ha et stort faglig fortrinn fremfor barn fra arbeiderklassen. Bernstein mente også ”at arbeiderklassen har en begrenset språkkode, mens middelklassen har både begrenset og utvidet språkkode. Den utvidede koden er de lærdes kode, og dominerer kommunikasjonen i utdanningsinstitusjoner som barnehage og skole ” (Riksaasen, 2000). Bernstein mente at disse kodene var avgjørende for hvordan vi oppfører oss og uttrykker oss, og at foreldrenes arbeid og utdanning influerer på hvordan de kommuniserer med sine barn. Han mente også at mennesker som utfører samme arbeid har samme referanse, og vil derfor tenke likt i ulike situasjoner (Riksaasen, 2000). Det er med bakgrunn i denne tankegangen at Bernstein mener at barn fra middelklassen klarer seg bedre på skolen, og særlig barn av lærere, fordi de bruker de samme kodene hjemme med sine foreldre som lærerne bruker i klasserommet. Teorien om språkkodene er et av Bernsteins tre utdanningssosiologiske bidrag.

Mange av elevene som sliter på skolen har et merkbart dårlig ordforråd i skolesammenheng, samtidig som det er et ordforråd som ofte er helt vanlig i det hjemmet de kommer fra. I skolen ser vi en sammenheng mellom lesekunnskap og ordforråd, fordi elever som forstår det de leser blir bedre lesere. Med sin sosiokulturelle bakgrunn ligger elevene med dårlig ordforråd allerede dårligere an enn flere av sine medelever. Med et dårligere ordforråd vil det være mange ting de ikke har den samme forståelsen for som de andre. På bakgrunn av dette tenker jeg at det ikke bare er de minoritetsspråklige elevene som kan få problemer i skolen på grunn av språket, men at dette også gjelder sosiokulturelle miljøer blant de majoritetsspråklige. At elevene blir urolige når det er fag de ikke forstår, får vi vite mer om i den empiriske delen av oppgaven.

## 2.4 Anerkjennelse og betydningen av jevnaldrende

På bakgrunn av teori som er presentert tidligere i dette kapittelet, mener jeg det må gå an å stille spørsmålstegn ved om det er en sammenheng mellom enkelte sosiale grupper i samfunnet og anerkjennelse, verdifellesskap og interessefellesskap i skolen. Alle har behov for aksept, for å bli anerkjent for det de gjør og for den de er, det er et grunnleggende behov for alle mennesker. Jo mer usikker elevene er på hvordan de vil bli møtt, jo mer vil de prøve å beskytte seg, og dette kan gjøre at enkelte elever kan møte de voksne med sinne, trass og protest i tillegg til tvil og usikkerhet, noe som igjen kan gjøre det vanskelig for dem å få den anerkjennelsen de trenger (Bae, 1992).

Det er viktig for ungdom å føle at de har venner, og atferden de viser i klasserommet kan like gjerne være en del av elevens strategi i det sosiale spillet for å få seg venner eller for å oppnå eller opprettholde sin sosiale status i klassen. Elever som ikke har venner blir ofte ensomme og opplever mistrivsel på skolen (Nordahl, 2002). Dette mener jeg vi kan knytte til behovet for anerkjennelse, og jeg ville i undersøkelsen se om jeg kunne finne en sammenheng mellom behovet for anerkjennelse og elevers atferd. Og fordi anerkjennelse for elever ikke bare er knyttet opp mot hvordan de blir møtt av læreren, men like mye og kanskje mer knyttet til om de blir likt og anerkjent blant sine jevnaldrende, vil jeg i tillegg til noen utvalgte teorier rundt anerkjennelse også sette søkelyset på betydningen av jevnaldrende i dette avsnittet.

Det er et grunnleggende menneskelig behov å bli sett, forstått og akseptert. Her mener jeg det er naturlig å komme inn på Axel Honneth (f. 1949) og hans teori om anerkjennelse. Honneth er opptatt av hvordan anerkjennelse påvirker og har betydning for identiteten til det enkelte individ, og omtaler teorien om anerkjennelse som en moralsk grammatikk. Honneth deler inn anerkjennelse i tre sfærer; kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2007). I kjærlighetssfæren plasserer han emosjonell oppmerksomhet, som behovet for å elske og å bli elsket, og dette omfatter nære forhold som familie, og andre sterke relasjoner som parforhold og nære venner. Å føle seg anerkjent i kjærlighetssfæren utvikler menneskets evne til å inngå nære relasjoner til andre mennesker, til å delta i det sosiale fellesskapet, og det styrker selvtilliten. Krenkelser i denne sfæren kan være fysisk og psykisk mishandling, tortur og voldtekt, noe som svekker selvtilliten. Neste sfære kaller han rettssfæren, som er knyttet til våre rettigheter og den anerkjennelse vi får i det offentlige rom, og i denne sfæren utvikler mennesket selvrespekt. Krenkelser i denne sfæren kan være å bli

fratatt rettigheter eller å bli ekskludert. Den siste sfæren er den solidariske sfære, og det er her vi blir anerkjent for handlingene våre, livsstil, prestasjoner og egenskaper. Det handler om særegenheten til hvert enkelt menneske, og med anerkjennelse i denne sfæren opplever vi selvverdsettelse. Krenkelser i denne sfæren kan være nedverdiggelse og ydmykelse (Honneth, 2007). De tre sfærene må sees i sammenheng, men kjærlighetssfæren er den grunnleggende (Ibid.).

Slik jeg tolker Honneths teori om anerkjennelse, legger foreldrene og den nære familien til barna grunnlaget for hvordan de oppfatter seg selv. Kjærlighet fra foreldre, søsken og mennesker i andre nære relasjoner til barnet er et viktig grunnlag for om barnet får en god selvtillit. Gode hjemmeforhold vil være avgjørende her. De andre to sfærene vil skolen i noen grad kunne berøre. Rettssfæren til barnet, som har å gjøre med om barnet får det de har rett på, kan for eksempel berøres i behovet for tilpasset opplæring, eller spesialundervisning der eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning (Opplæringsloven, § 5-1). Men den sfæren som kanskje blir mest eksponert på skolen, er den solidariske sfære, som handler om anerkjennelse for den vi er, for vår personlighet, for vår måte å være på og gjøre ting på, og det handler om hva vi er flinke eller mindre flinke til. Her tenker jeg karakterene som settes på ungdomstrinnet kommer inn, og at hvilke karakterer en elev får er av betydning for hvor høyt de verdsetter seg selv og dermed måler sin sosiale verdsettelse.

I sin store undersøkelse som presenteres i boka "Skoletid" (2009), fanger Harriet Bjerrum Nielsen også inn betydningen av jevnaldrende. Hun har fulgt en klasse fra de begynte på skolen, og observert dem en uke hvert skoleår til de gikk ut av grunnskolen, i tillegg til at hun intervjuet dem etter videregående og en gang som unge voksne. I boka beskriver hun hvordan de inntar de forskjellige rollene, og at det hun kunne observere allerede første skoledag, skulle vise seg å være typiske trekk hos flere av elevene og som holdt seg i mange år. For å gi en beskrivelse av hvilke typer de forskjellige elevene er etter at de har begynt på ungdomsskoletrinnet, benytter hun Selma Therese Lyng (2004) sin oppdeling av typer, og hvilke rolleposisjoner disse inntar i klasserommet på ungdomstrinnet. Lyng beskriver dem slik:

- Machogutten: tøff, kul og provoserende
- Gromgutten: høflig, fornuftig, likt av jentene
- Gutteromsgutten: hyggelig, grei og litt anonym
- Nerden: fagperson av begge kjønn, gode i alt bortsett fra gym

- Gulljenta: veslevoksen og pliktoppfyllende med god relasjon til læreren
- Spurvejenta: stille og snill, kanskje litt barnslig og ikke kul
- Jålejenta: kul, overlegen og opptatt av sminke, klær og gutter
- Villkatten: i opposisjon, henger med de eldre, skiller seg ut

Poenget til Nielsen er at de ulike typene innehar forskjellige posisjoner i elevenes makthierarki, slik at Machogutten og Jålejenta har stor status blant medelevene, i kontrast til Gutteromsgutten og Spurvejenta. Typene gir også et bilde på hvilke grupper elever som tiltrekkes av hverandre, og gir et utgangspunkt for å forstå dannelsen av ulike relasjoner, både gode og dårlige blant elevene, og også mellom elev og lærer. Hvis vi her også trekker inn tanken om habitus og kulturell kapital (Bourdieu, 1995), forstår vi at elevene fra de ulike typene kan ha ulik bakgrunn. Med en forståelse av at Bernsteins språkkoder (Riksaasen, 2000) også kan ha en betydning for hvem som skal inkluderes eller ekskluderes innenfor gruppen av de ulike typene, for eksempel at nerden bruker fagspråk og fremmedord som villkatten ikke forstår noe av, får vi et klarere bilde. Til forskjell fra mine skolekretser med svært variabel sosial bakgrunn, som jeg presenterer i pkt. 3.5, er elevene i Nielsens undersøkelse i stor grad fra en typisk middelklasse; det vi ofte kaller ressurssterke familier, der foreldrene har høy utdanning og gode jobber. Helt i tråd med teorien om sosial reproduksjon, startet 33 av de 37 hun har data på, på høyere utdanning. Mange er i gang med masterutdanning, og halvparten har fra de fire siste årene ett eller flere utenlandsopphold bak seg (Nielsen, 2009).

Fra tenårene av kan jevnaldrende forstås som de dominerende signifikante andre i elevenes liv, fordi de er i en alder der de skal frigjøre seg fra familien og gå over i voksenrollen. Sammen med jevnaldrende utvikler de holdninger som vil prege dem resten av livet (Frønes, 1994). Det er derfor ikke så unaturlig at vennskap og sosial popularitet kan sies å ligge øverst i barns og unges verdihierarki, mens skolen ser ut til å ligge lengre ned i barn og unge sitt verdisystem (Coleman, 1962, Frønes, 1995, her i Nordahl, 2002). Det sosiale samspillet foregår kontinuerlig, både i friminutt og i timene. Det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende gir dem opplevelse av trygghet, trivsel og samhörighet, og de som havner utenfor dette fellesskapet føler seg ensomme og isolerte (Nordahl, 2002). Som min empiri vil vise har jeg gjort funn som understøtter dette, og som viser at læreren kanskje har mindre betydning enn vi tror.

## 2.5 Relasjon og kommunikasjon

Relasjon kommer av det latinske ordet *relatio*, og betegner at en gjenstand står i forbindelse med en annen. (Eide & Eide 1996:18) Kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare*, og betyr ”å gjøre noe felles”, delaktiggjøre en annen i”, eller ha forbindelse med”. (Ibid.) I et kommunikasjonsforhold er det minst to parter som står i et gjensidig påvirknings- og utvekslingsforhold til hverandre (Eide & Eide, 1996) Ved bruk av ulik kommunikasjon kan vi styrke eller svekke relasjoner med andre mennesker. I kommunikasjon opererer vi med en sender (den som formidler noe), et budskap (det som blir formidlet) og en mottaker (den som tar imot budskapet). Ord er sjelden entydige, og må forstås i sin sammenheng og måten de uttales på. Vi bruker både verbal og nonverbal kommunikasjon når vi formidler budskap til hverandre. For å skape trygge relasjoner mellom mennesker, er det viktig at denne kommunikasjonen er så kongruent som mulig. Dette betyr at det er en overensstemmelse mellom det nonverbale og det verbale; at mimikk og kroppsspråk speiler det verbale budskapet (Eide & Eide, 1996). Det er også av avgjørende betydning for sender hvordan mottakeren reagerer på det som blir sagt. Det er for eksempel svært ubehagelig å være en entusiastisk formidler til en mottaker som gjesper og ser en annen vei.

”Selve disposisjonen for å inngå i relasjoner er sannsynligvis medfødt. Mennesket kommer til verden med en fundamental sosial innstilling” (Sommer, 2006). Dette grunnlaget trenger ikke å læres, men må holdes ved like, bygges ut og raffineres i barnets utviklingsprosess. Individet selv velger hva det skal påvirkes av i sine omgivelser, og har aktiv innflytelse på sin egen oppdragelses-, sosialisering- og læringsprosess (Sommer, 2006). Ved å observere små barn og babyer forstår vi at kommunikasjon er noe som ligger i mennesket. Barnet er ikke gammelt før det kommuniserer med sine nærmeste, ved hjelp av lyder, gråt, blick og kroppsspråk. Når vi smiler til en baby, smiler barnet tilbake, og det oppstår en kontakt. All samhandling mellom mennesker er kommunikasjon uansett alder, og både i rollen som sender og mottaker har vi et ansvar for hvordan relasjonen med den andre skal utvikle seg. Bae (1992) skriver om gjensidigheten i relasjoner at det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake til meg selv og er bestemmende for hvem jeg skal bli, samtidig som at det jeg gjør mot meg selv blir reflektert utover i min relasjon til andre.



Forskning viser at elever som har en god relasjon til læreren sin, opplever å ha det bedre på skolen enn elever som har en tilsvarende dårlig relasjon til læreren. Det er også vist mindre atferdsproblemer blant elever som kommer godt ut av det med læreren (Nordahl, 2002) ”Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktige for både barn og voksne.” (Nordahl, 2005:215). Mange av de elevene som har ulike atferdsproblemer viser også sine positive sider i ulike sammenhenger. Det er viktig for disse elevene at læreren også ser disse gode sidene, og at eleven føler seg likt og akseptert (Nordahl et. al, 2005). Funn fra LP-undersøkelsen viser at relasjoner til medelever og lærere er av de kontekstuelle forholdene som har en sammenheng med problematferd i skolen (Nordahl et al, 2009b). Gode relasjoner legger grunnlaget for konstruktiv samhandling, og er derfor det beste utgangspunktet også når vi opplever konflikter (Nordahl, 2009a). Når læreren blir kjent med en elev, vil læreren få en bedre forståelse av eleven, og dette fører til at læreren kan møte eleven på en annen måte. Slik blir lærerens handlinger påvirket av denne forståelsen (Nordahl, 2002).

Som vi ser henger kommunikasjon og relasjon nøye sammen, og kan også knyttes til teori om anerkjennelse. Relasjonene mellom elev og lærer styrkes ved en konstruktiv kommunikasjon, og ved at læreren ikke krenker elevene i deres tre sfærer av anerkjennelse, som nevnt i pkt. 2.4. Her ser vi at gode relasjoner til medelever også er viktig. For å verne om venner og popularitet er det derfor mange elever som heller satser på en atferd som medelevene liker enn det læreren setter pris på. Dette skal jeg komme tilbake til i den empiriske delen.

## **2.6 Oppsummering**

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt ut noen sentrale faktorer. På bakgrunn av denne teorien har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom relasjoner og uro i timen?
2. Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom behovet for anerkjennelse og uro i timen?
3. Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom sosiokulturell bakgrunn og uro i timen?

For å få til en god samtale med informantene, valgte jeg å bruke fokusgrupper, noe jeg vil utdype nærmere i metodekapittelet. Jeg lagde tre tekster som jeg mener representerer sentrale trekk ved den teorien jeg har presentert i dette kapittelet, og benyttet dette som

stimulusmaterieil til samtalen i fokusgruppene. Tekstene var ment som en funksjonell innfallsvinkel til de tre hovedtemaene jeg ønsket å sette fokus på, og tanken var å lage tekster som kommuniserte med ungdommene, og var derfor tilpasset alderen på informantene. Med dette som bakgrunn, og fordi jeg mente dette på best mulig måte kunne gi svar på min problemformulering, valgte jeg følgende temaer til stimulusmateriellet:

- Betydningen av jevnaldrende, som belyser forskningsspørsmål 1.
- Anerkjennelse, som belyser forskningsspørsmål 2.
- Språkkoder, som belyser forskningsspørsmål 3.

Tekstene i stimulusmateriellet blir presentert i metodekapittelet nedenfor, for så å bli knyttet opp mot innsamlede data.

### **3. METODE OG VITENSKAPSTEORI**

#### **3.1 Metode**

Jeg har valgt å benytte kvalitativ metode, der jeg kombinerte observasjon og fokusgrupper, fordi det egner seg godt i oppgaver der en vil studere fenomener her og nå, fra det virkelige liv, og fordi det er egnet til gi meg en nærhet til elever og lærere og deres skolevirkelighet . Jeg startet med å observere elevene over en periode (Hammersly & Atkinson, 2004), og brukte dette datamateriellet som bakgrunn for oppfølgingsspørsmål i fokusgruppene. Dette ga meg dermed muligheten til å være til stede og selv oppleve og høre hva elevene sa under samtalene, jeg fikk oppleve på hvilke måte de svarte, og jeg fikk observert lærere og elever i deres eget miljø. Dette ga meg videre både mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål når jeg kom ut for noe jeg ville se nærmere på, stille spørsmål hvis noe var uklart, og jeg fikk også mulighet til å endre litt på planene underveis når den opprinnelige planen ikke var hensiktsmessig. Denne nærheten, sammen med fleksibiliteten i den åpne og halvstrukturerte datainnsamlingssituasjonen, ga meg som forsker tilgang på opplysninger og kunnskap som jeg ellers ikke ville fått. Opplysninger som kommer frem på denne måten vil kunne være av en dypere natur enn kvantitative metoder ofte gir (Kleven, 2002).

### 3.2 Gruppeintervju: Fokusgrupper og stimulusmaterieell

Da jeg skulle velge hvilken type intervju jeg skulle benytte i oppgaven, falt valget tidlig på gruppeintervju fordi jeg så mange fordeler ved dette når jeg skulle høre hva ungdom mente om mine tre utvalgte temaer (betydningen av jevnaldrende, anerkjennelse og språkkoder) for å belyse min problemstilling, som jeg for ordens skyld gjentar her:

*- Hva er elevenes egen forståelse av sammenhenger mellom uro i klasserommet og relasjoner, anerkjennelse og sosial bakgrunn?*

Jeg observerte elevene i undervisningssituasjon med full klasse, både i skriftlige og muntlige fag og i tilvalgsfag. Bakgrunnen for dette var å få størst mulig bredde i fagene når jeg skulle se på relasjonen mellom elev og lærer. Ved å observere elevene i flere ulike fag med flere ulike lærere, ville jeg få et mer nyansert bilde av hvordan elevene fungerte i klasseromsituasjonen. Jeg ville se om det var noen merkbar forskjell i samhandlinger mellom lærer og elev i de ulike settingene. Jeg ønsket å legge intervjuene så tidlig på dagen som mulig av hensyn til elevene, fordi jeg mente at det var vanskeligere for dem å konsentrere seg i en intervjusituasjon senere på dagen. Det lot seg imidlertid ikke gjøre i mer enn ett av intervjuene på grunn av elevenes timeplan og hvilke timer det passet for læreren å ta dem ut fra.

Jeg tok intervjuene opp på lydbånd, slik at jeg skulle slippe å notere mye under selve intervjuet. Jeg prioriterte å holde blick-kontakten med elevene for å lese kroppsspråk, nonverbale signaler, øyekast og lignende. Da fikk jeg observert elevene bedre, og jeg kunne på en bedre måte styre samtalen på en måte som gjorde at alle så ut til å føle seg vel i situasjonen. Hver enkelt av dem hadde da mulighet til å komme med utspill som de andre på gruppa kunne komme med sine kommentarer til. Min tanke var at dette kunne ufarliggjøre intervjusituasjonen. Jeg håpet de ville føle seg friere til å fortelle når de var i gruppe og ikke bare alene med meg som de ikke kjente, og jeg ville at de skulle føle den styrken det var å være flere i samme situasjon. Et annet mål var at de vil kunne reflektere over sin egen situasjon på en bedre måte når de opplevde at andre kunne ha de samme tankene rundt de samme temaene som de selv hadde. Elevene visste ikke at de var plukket ut fordi de er urolige i timene, og det er usikkert hvorvidt de opplevde seg selv som spesielt urolige. I avsnittet for metodedrøfting reflekterer jeg rundt hvorvidt dette var den beste metoden for å gjøre undersøkelser rundt relasjoner.

Som type gruppeintervju valgte jeg fokusgrupper. Alle gruppeintervjuer er ikke fokusgrupper, men fokusgrupper kan sies å være en type gruppeintervju (Wibeck, 2000). Wibeck benytter Morgan (1996) sin definisjon av fokusgrupper:

*Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren.*

Fokusgrupper er mye brukt metode i USA, og har en historie som går helt tilbake til 1920-årene, der den blant annet har blitt brukt i markedsundersøkelser (Wibeck, 2000). Ifølge Kvale (1997) kan bruk av fokusgrupper redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og at det på denne måten kan oppstå kaos i datainnsamlingen, som igjen kan føre til et vanskelig arbeid med å foreta en systematisk analyse av innsamlet data fordi stemmene til deltakerne i fokusgruppene kan overlapse hverandre. Jeg valgte likevel å prøve ut denne metoden. Siden oppgaven blant annet tar opp temaet makt og avmakt i relasjonen mellom elev og lærer, syntes jeg det var naturlig for meg å velge en intervjuform som dempet det asymmetriske maktforholdet der fagpersonen spør og intervjuobjektet svarer (Kvale, 1997). Når denne metoden samtidig kan føre til at interaksjonen mellom intervjupersonene i fokusgruppa kan frembringe spontane og følelsesladde uttalelser (Kvale, 1997.), ble dette viktigere å ta hensyn til når jeg skulle samle inn data blant ungdommene, siden de temaene jeg hadde som innfallsvinkler lett kunne fortone seg som vanskelig for en ungdom å si noe om alene. Et annet positivt aspekt er at deltakerne på en fokusgruppe får muligheten til å snakke om det som opptar dem, og dette kan gi forskeren en mulighet til å oppdage ting underveis som han eller hun ikke hadde tenkt på i forkant (Wibeck, 2000). En annen styrke ved fokusgruppene er at deltakerne kan dele sine tanker og erfaringer med de andre på gruppa, og på denne måten kan deltakerne oppdage nye ting, reflektere over og tolke det som blir sagt, og på den måten får forskeren en dypere innsikt i hvordan deltakerne tenker. Det er også en metode som egner seg når man skal ta opp et følsomt tema, noe samtaler rundt uro kanskje kan være for enkelte (Wibeck, 2000). Det var også et ønske fra min side om at informantene skulle samtale med hverandre og korrigere hverandre, og at dette ville øke validiteten i oppgaven.

I fokusgruppene valgte jeg å benytte stimulusmaterieell i form av små tekster jeg hadde laget, der jeg på en enkel og komprimert måte hadde fremstilt teori om ungdom etter funn fra forskere. Tekstene er laget med tanke på å få belyst om det er noen sammenheng mellom min

utvalgte teori og læringshemmende atferd. Dette egner seg for å få til en fruktbar diskusjon i situasjoner der deltakerne ikke har satt seg inn i temaet på forhånd (Wibeck, 2000). Nå mener Wibeck at det beste er om deltakerne får utlevert materiellet en stund på forhånd, siden det er forskjell i lesehastighet, og at det derfor kan være uheldig å måtte lese teksten i intervjusituasjonen, men jeg valgte å presentere det for dem på stedet. Jeg leste tekstene høyt og forklarte hva det handlet om. Videre blir det anbefalt å bruke stimulusmaterieell som fremkaller spørsmål og diskusjon, og det mener jeg at jeg har fått til på en god måte. Oppfølgingsspørsmålene mine underveis bygde på intervjuguiden jeg hadde utviklet. Mye kan gå galt hvis man ikke utarbeider en overordnet plan før man setter i gang med intervjuene (Kvale, 1997).

Da jeg i teoridelen har fokusert på at det ligger et maktaspekt i det språket vi velger å bruke overfor andre, bestrebet jeg meg på å formulere tekstene på en slik måte at de skulle bli vitenskapelige nok til å kunne presentere forskernes syn, samtidig som det skulle være allment og enkelt nok til at elevene skulle forstå det. Tekstene var ment å skulle danne et godt grunnlag for refleksjon og diskusjon i fokusgruppa, slik at jeg kunne trekke ut data om hva ungdom som selv blir oppfattet som urolige og/eller ukonsentrerte tenker rundt disse temaene. Nedenfor presenterer jeg tekstene jeg brukte som stimulusmaterieell i fokusgruppene:

**Betydningen av jevnaldrende:**

Det er viktig for ungdom å være akseptert av andre ungdommer, og ungdom oppfører seg derfor på forskjellige måter for å være populær. Noen ganger kan dette være at ungdommen ikke følger med i timen eller lager uro som forstyrrer lærerens undervisning.

**Tanken bak teksten:** Målet med denne teksten som innfallsvinkel, var å få elevene til å si noe om jevnalderrelasjoner, og hvorvidt de selv er bevisst på om deres atferd blir påvirket av relasjoner til medelever, og om det er slik at elever tar spesielle roller i klassen, som for eksempel klassens klovn, den tøffe, den flinke og lignende, og om det var viktig å opprettholde disse rollene. Her spurte jeg også hvilke relasjoner som var viktigst; relasjonen til lærerne eller til medelever. Dette gjorde jeg for å få vite mer om hvor elevene har sin lojalitet i de timene som av ulike grunner blir urolige.

**Anerkjennelse:**

”Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktige for både barn og voksne.”  
(Nordahl, 2005:215) Det viktigste er ikke hva læreren har ment med uttalelsene sine, men det er hvordan eleven oppfatter det. Noen ganger kan det læreren sier virke sårende for eleven, og læreren kan gi elevene negative opplevelser som de vil huske resten av livet, og som kan ha noe å si for selvtilliten.

**Tanken bak teksten:** Her ville jeg i hovedsak belyse Honneths teori om anerkjennelse i den solidariske sfære, og samle inn data på hvordan opplevelse av anerkjennelse for hvem du er og hva du gjør har betydning for elevenes relasjon til læreren, og om dette igjen kan ha en sammenheng med at noen blir urolige i timene, jfr den teorien jeg har presentert om atferdsvansker/ læringshemmende atferd.

**Språkkoder:**

Flere forskere har skrevet om at skolen er mest tilpasset de elevene som kommer fra hjem der foreldrene har høy utdanning, og der hvor det er god tilgang på bøker, hjelpemidler og foreldre som interesserer seg for skolearbeid. De mener at det er vanskeligere å følge med på skolen hvis foreldrene ikke har utdanning eller ikke har noen interesse for skole, blant annet fordi det språket lærerne bruker er forskjellig fra det elevene bruker hjemme. Kulturen kan også være forskjellig, som for eksempel hva de liker og hva de ikke liker. Med andre ord: Læreren og foreldrene kan være veldig forskjellige, ha forskjellige meninger om mye, som for eksempel hva som er viktig eller ikke viktig, hva som er bra eller dårlig oppførsel, hvordan vi kan eller ikke kan snakke til hverandre, og så videre. Noen mener at vi blir veldig påvirket av foreldrene våre og det de står for.

**Tanken bak teksten:** Med denne teksten som stimulusmateriell ønsket jeg å sette søkelyset på mitt utvalg av teori som omhandler noen sider ved makt, som Bernsteins språkkoder, Bourdieus teori om habitus og kulturell kapital som er presentert i teoridelen, og samtidig se det hele i et sosiokulturelt perspektiv.

### **3.3 Klasseromsobservasjon**

Fuglestad (2007) mener det er naturlig å velge feltmetodisk tilnærming for å komme tett innpå pedagogiske praksissituasjoner, og at det er best med deltakende observasjon. Jeg valgte imidlertid ikkedeltakende og ustrukturert observasjon. Jeg så etter relasjoner, kommunikasjon og ulike typer læringshemmende atferd, men hadde ikke laget spesifiserte regler jeg skulle følge under observasjonen (Kleven, 2002). Jeg forholdt meg passiv, fordi jeg da mente at jeg forstyrret minst, og at dette gir større mulighet for at elevene oppfører seg slik de pleier, og det var det jeg var ute etter å observere. Samtidig har jeg vært oppmerksom på at det var en mulighet for at elevene ville la seg påvirke av mitt nærvær uansett (Kleven, 2002). Underveis i observasjonen tok jeg notater. Her var jeg nøye med hva som var ren observasjon og hva som var egne kommentarer. Siden jeg ikke benyttet forhåndsspesifiserte kategorier under observasjonen, er seleksjonen mer implisitt, og stiller krav til min evne til å velge det vesentlige. Men i forhold til den ulempen som ligger i begrensningene i forhåndsstrukturerte observasjoner (Kleven, 2002), mente jeg at ustrukturert observasjon ville fungere best i min undersøkelse.

### **3.4 Utvalg**

Informantskolene mine er begge ungdomsskoler utenfor byen, og informantene er fra åttende og tiende trinn. Jeg ønsket ikke å være på byskoler, for som jeg har beskrevet i teorikapittelet, har byskolene gjerne en større andel av foreldre med høyere utdanning og høyere inntekter. Jeg ønsket å være på skoler der det var en større mulighet for at en del av elevene kom fra hjem der foreldrene ikke hadde høyere utdanning, og valgte derfor skoler utenfor bynært område. Med bakgrunn i teori om det sosiokulturelle perspektivet, habitus, kulturell kapital og språkkoder mente jeg det ville være stor sannsynlighet for å finne elever med læringshemmende atferd i disse områdene. Det sosiokulturelle miljøet i skolekretsen vil jeg beskrive nedenfor.

Jeg hadde informanter fra to skoler, og jeg mener dette øker validiteten, siden elevene da er påvirket av forskjellige skolekulturer, selv om jeg av tidshensyn ikke fikk anledning til å observere like mye på begge skolene. Informantene fra åttende og tiende trinn representerer

også ungdom i startfasen og slutfasen på ungdomsskolen, noe som gir en aldersmessig spredning.

Informantskolene hadde flere paralleller på hvert trinn. De første ukene var jeg på let etter informanter som passet inn i min målgruppe, og jeg observerte derfor i flere klasser. Jeg presenterte meg for disse klassene, og forklarte at jeg skrev en masteroppgave, at jeg trengte empirisk materiale til den i form av observasjon, og at noen av elevene senere ville bli forespurt om å delta i et gruppeintervju. Jeg fortalte at jeg ville se på kommunikasjon, relasjoner og hvordan ungdom hadde det på skolen, og at jeg derfor trengte å observere dem noen timer i uka i noen uker fremover. Jeg informerte ikke om at jeg ville se ekstra på uro og at det var elever med læringshemmende atferd som ville bli spurt om å være med på intervju. Bakgrunnen for at jeg ikke informerte om dette har jeg redegjort for under avsnittet om etikk. Jeg ønsket heller ikke at de skulle oppføre seg på noen annen måte enn de pleide, med å være ekstra rolige eller urolige for å gjøre inntrykk på meg på noen måte. Da ville det bli vanskelig å analysere empirien og komme med funn eller konklusjoner.

I denne undersøkelsen har jeg bevisst valgt å konsentrere meg om hva jeg har observert og hva ungdommene selv har fortalt, og jeg vet derfor lite om bakgrunnen og historien rundt hver elev. Elevens egen historie har selvfølgelig innflytelse på atferden, men i denne oppgaven vil jeg unngå dette individperspektivet. Det er lærerne som har plukket ut elever til meg som de har ment ville være innenfor min målgruppe. Det er usikkert for meg om dette er elever som selv er inneforstått med at de viser læringshemmende atferd i klasserommet, men ut ifra intervjuene fikk jeg forståelsen av at de oppfattet det slik at mange elever til tider hadde forskjellige grunner til å være urolige, og at dette var et forholdsvis vanlig fenomen. Det jeg vet er at de ikke har utpekt seg i så stor grad at de var i søkelyset for å skulle utredes på noen som helst slags måte, og at de ikke allerede var utredet eller hadde noen diagnoser eller andre kjente plager. De utvalgte var den litt i overkant urolige ”normaleleven”. Elevene er tatt ut fra klasser med en del uro generelt, slik at flere andre elever fra de samme klassene også ganske sikkert kunne vært plukket ut. Det er ukjent for meg om dette var elever som hadde vært urolige gjennom hele skoleåret, eller om det var elever som akkurat nå var inne i en urolig periode. Jeg vet heller ingen ting om hvordan disse elevene gjorde det faglig, men hadde inntrykk av at læreren prøvde å lage en så faglig bredt sammensatt gruppe som mulig ut ifra mine kriterier.



Det er flere grunner til at jeg har valgt å konsentrere meg om ungdomstrinnet. Jeg jobber selv på ungdomstrinnet, og synes det er interessant med denne aldersgruppen, som befinner seg i brytningsperioden mellom barn og voksen. Det er en krevende og spennende alder. Det er også i forhold til denne aldersgruppen at jeg har størst faglig kompetanse og lengst erfaring, og med denne oppgaven håper jeg å kunne dra nytte av min nye kunnskap i min egen skolehverdag.

Når det gjelder elevgruppen, hadde jeg regnet med at det ville bli en overvekt av gutter, siden de er overrepresentert når det gjelder atferdsvansker (Nordahl, 2007), men det ble en ren jentegruppe, en ren guttegruppe, og en blandet gruppe med tre gutter og to jenter. Dette stemmer imidlertid godt overens med fordelingen av kjønn når det gjelder denne type atferdsvansker, den lærings- og undervisningshemmende atferden i klasserommet, som ser ut til å fordele seg likt mellom gutter og jenter, og mellom skolesvake og skoleflinke elever (Nordahl et al, 2009b).

Skolene i min undersøkelse ligger utenfor byen. Det er flere plasser i skolekretsen der det er billig å skaffe seg husrom, og disse områdene tiltrekker seg mange av de som har lav inntekt. Generelt sett kan vi i gruppen med lav inntekt finne blant annet aleneforsørgere, de med lav utdanning, mennesker på trygd og sosiale stønader, heriblant mennesker med rusproblemer, psykiske problemer eller andre helseproblemer, også de som selv ikke mestret skolen og som har et problematisk forhold til den selv i voksen alder. I hvor stor grad disse gruppene er representert på de skolene jeg har observert og intervjuet, har jeg ingen empiriske data på. Flere observasjoner og tall fra Statistisk sentralbyrå tyder likevel på at denne gruppen er representert i større eller mindre grad. I disse hjemmene bor det ungdommer som går på skolen. I noen av hjemmene har barn og unge et annet utgangspunkt enn i de hjemmene der foreldrene har faste, gode jobber, kanskje god utdanning, og /eller sitter på store verdier, og som er interessert i skole og kunnskap, og som ser nytteverdien i det. Stortingsmelding nr. 16, ”Og ingen sto igjen” (2006-2007) formidler at minoritetsspråklige elever og elever som er barn av foreldre med lav utdanning trives dårligere på skolen enn de andre elevene.

På mine informantskoler var det veldig få minoritetsspråklige elever, og ingen var med i denne undersøkelsen. Derimot er kulturforskjellene i majoritetsbefolkningen aktualisert. Bernstein snakket om at vi tilhører forskjellige koder, og at vi påvirkes av dette. Gitz-

Johansen siterer Erik Jørgen Hansen slik: ”Kulturmønstrene i hjemmene er stadig markant forskjellige. Der er stor forskjell på den veluddannede middelklasse og de ikke-boglige miljøer, og pædagogikken virker ikke ens på de sociale grupper.” (Gitz-Johansen, 2007) ”Skolen er sentrifugen for plassering av sosiale kategorier”, skriver Christie (2003). Han skriver også om bygdas forventninger for noen hundre år siden, da barna skulle falle inn under samme kategori som foreldrene. I dag har dette forandret seg for mange. Utdanning har fått en stadig større betydning som legitimeringsmekanisme (Danielsen og Hansen, 1999). Men som vi skal se på nedenfor, ser forskerne fremdeles en klar sammenheng mellom generasjonene.

Skolene jeg besøkte var fra ulike kommuner i samme fylke. Tall SSB opererer med fra 2009 viser at kun 16,9% av befolkningen oppgir at de har kort utdanning på høyskole- og universitetsnivå, mens 3,5% har lang utdanning fra samme nivå. Sammenlignet med Oslo, som har den største andelen av mennesker med høy utdanning, er tallene henholdsvis 28,8% og 14,9%, altså mye høyere. Det går også frem at det i Oslo er 22,5% som kun har grunnskoleutdanning, mens det i fylket for mine undersøkelser er hele 36,8% med tilsvarende liten utdanning. Når vi vet at det ofte er slik at de med mest utdanning trekker til byene, og begge skolene lå utenfor byen, går det an å anta at prosentandelen av voksne som ikke har utdanning er enda høyere i disse skolekretsene. Tall fra SSB viser også en relativt stor andel av personer som er registrert helt arbeidsløse i de samme kommunene i utgangen av desember 2009. Den 09.08.10 informerte NRK Hedmark og Oppland i ett av sine nyhetsoppslag om en fattigdomsøkning blant barn i Norge til tross for at velstanden i landet generelt sett er økende. I Hedmark og Oppland er tallet på barn som lever i fattigdom nå 6600, og NRK meldte om at forskere nå var bekymret for de langsiktige konsekvensene (NRK, Hedmark og Oppland, 09.08.10). Fordi mine informantskoler er fra innlandsområdet, er disse tallene relevante å sammenlikne seg med. Jeg mener dette er viktig å ha med som et sosialt bakteppe når vi i denne oppgaven skal se på lærings- og undervisningshemmende atferd i et sosiokulturelt perspektiv. På den ene informantskolen hadde under 10 av 72 elever på 10. trinn søkt studiespesialiserende plass på videregående skole siste skoleår, og selv om jeg mangler tall fra den andre skolen, er det sosiokulturelle miljøet såpass likt at en kan forvente lignende tall. Dette sier mye om hvor mye teorifag blir verdsatt rundt om i noen hjem. Det kan også si noe om hvorfor så mange synes at mange av fagene er for uinteressante eller vanskelige til at de vil eller kan følge med i timene. Til sammenlikning gikk nesten alle elevene på i Bjerrum Nielsens undersøkelse studiespesialiserende linjer etter ungdomsskolen, og som tidligere nevnt tok nesten alle høyere utdanning etterpå.

Elever som er urolige på ungdomstrinnet får ofte dårligere karakterer enn de kanskje kunne hatt under andre omstendigheter, fordi atferden deres kan ha en læringshemmende effekt. Vi ser at alt henger sammen med alt. Vi vet også at elevforskjeller påvirker lærernes forventninger, og at lærerens forventninger igjen er avgjørende for hvordan læreren styrer sin undervisning (Berg & Nes, 2010). Som min empiri vil vise, er elevene opptatt av hvordan de blir møtt av læreren. De er mer opptatt av hvordan ting blir sagt enn hva som faktisk blir sagt, og gjennomskuer de voksne lett dersom kommunikasjonen ikke er kongruent. Muligheten for at det kan ligge føringer for lærernes forventninger, at disse kan være styrt av nevnte sosiale faktorer, og at elevene kanskje kan gjennomskue dette, mener jeg er grunn til bekymring, blant annet når det gjelder den gruppen elever jeg her fokuserer på; de urolige elevene, elevene med læringshemmende atferd.

### **3.5 Gjennomføring**

Jeg oppholdt meg på den ene informantskolen en dag i uka over en periode i vårsemesteret, hvor jeg gjennomførte observasjon og intervjuer i form av fokusgrupper. Den andre skolen kom inn litt senere i prosessen, og jeg rakk derfor ikke å være der så mye utenom intervjuene. Jeg fulgte ulike klasser på samme trinn gjennom i flere økter. I begynnelsen brukte jeg mye tid på å være med forskjellige klasser med forskjellige lærere. Jeg satt på en stol bakerst i rommet for at jeg ikke skulle påkalle meg unødige oppmerksomhet fra elevene, og for at de i størst mulig grad skulle glemme at jeg var der. De første ukene var jeg med i mange gode undervisningstimer med lite uro, og jeg begynte å bli bekymret for om jeg ikke skulle finne elever som passet til min oppgave. Men så ble jeg presentert for en mer urolig klasse, og dermed fikk jeg de informantene jeg trengte. Men observasjoner fra de andre klassene ga også eksempler på læringshemmende atferd.

Før intervjuene fant sted, ga jeg elevene en ”briefing” om hva som var formålet med intervjuet, og spurte om det var greit for alle at jeg tok opp samtalen på lydbånd. Samtalene ble avsluttet ved at jeg spurte om de hadde noe de ville legge til.

Informantene fikk utdelt tekstene vi skulle samtale rundt, altså stimulusmaterialet, som er presentert i avsnittet om fokusgrupper og stimulusmateriell, etter hvert som vi skulle gå

gjennom det. Dette for at elevene skulle kunne konsentrere seg om en ting om gangen. Jeg leste teksten høyt for alle, og forklarte ord som kunne være vanskelige. Jeg forklarte deretter hva jeg hadde lest ved å bruke andre og mer dagligdagse ord, og spurte om de hadde forstått hva teksten handlet om før vi gikk videre. Deretter stilte jeg spørsmål om hva gruppen tenkte rundt hva jeg hadde lest. Når samtalen stoppet opp, og det gjorde de oftere enn jeg hadde trodd på forhånd, så stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få dem til å reflektere videre.

Selv om jeg brukte stimulusmaterieell, måtte jeg stille mange oppfølgingsspørsmål underveis for å holde samtalen i gang. Ungdommene vekslet mellom å reflektere rundt stimulusmateriellet og svare direkte på mine oppfølgingsspørsmål. I noen perioder klarte de å holde det gående en stund uten min innblanding. Noen ganger svarte de på det spørsmålet som ble stilt og sa ikke noe mer før de fikk et nytt spørsmål, og andre ganger gikk praten dem imellom en stund uten at jeg trengte å gripe inn. Det var god stemning under alle samtalenene.

### **3.6 Metodedrøfting**

I de siste årene har det vært en stadig større andel av norske elever som har et atferdsproblem, eller læringshemmende atferd. Det gjøres stadig forskning for å finne hva som kan bidra til å forklare dette. Ved å gjøre denne undersøkelsen ønsket jeg å finne noen svar som jeg håpet vil kunne ha en overføringsverdi for lærere og andre som jobber i skolen. For å få til dette på en god måte, ønsket jeg et direkte møte med elevene. Jeg ville ikke ha skjemaer eller annenhånds-informasjon, men jeg ville se dem, høre dem, oppleve stemninger. Jeg ønsket å treffe ungdomsskoleelevene i deres naturlige miljø; på skolen, i klasserommet. Spørsmålet blir selvfølgelig hvor overførbart dette er. Det var fem elever på hver gruppe, så jeg har til sammen snakket med femten informanter. Ved å se på relasjonen mellom noen få lærere og elever, får jeg kun kunnskap om akkurat disse relasjonene som jeg forsker på, men samtidig regner jeg med at mange andre lærere og elever vil kunne kjenne seg igjen i noe av det jeg finner. Jeg vil allikevel påpeke at vi ikke uten videre kan gå ut fra ”at et forskningsresultat har gyldighet for andre mennesker enn de som har deltatt i undersøkelsen, eller i en annen situasjon enn den undersøkelsen har foregått i.” (Kleven 2007: 160) Dette vil jeg komme tilbake til under validitet.

Det har i de senere årene blitt stadig mer vanlig å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode (Hammersly & Atkinson). Selv om det hadde vært spennende å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode, har jeg måttet avstå fra dette på grunn av den tidsressursen jeg har hatt til rådighet. For å få en så god overføringsverdi og validitet som mulig, vil jeg i den empiriske delen drøfte mine funn opp mot forskning som allerede er gjort på området, og som jeg har presentert i teoridelen.

Av praktiske og etiske grunner er det vanskelig å fordele personer tilfeldig på grupper (Kvale, 1997). Jeg valgte å ikke ha et tilfeldig utvalg, men jeg ba lærerne plukke ut elever som ofte ble urolige og ukonsentrerte i timene uten at de hadde en diagnose. Dette gjorde jeg fordi det var disse elevene sin opplevelse jeg var ute etter. Selv om jeg observerte klassen i noen dager, kjenner jeg dem likevel ikke nok til at jeg kan dokumentere at jeg har fått den gruppen som er mest representativ for problemstillingen. Men dette trenger ikke å bety at forskningen blir dårlig, det vil bare stille større krav til forskeren når det gjelder å diskutere tolkninger av resultatet. Elevene selv ble opplyst om hva jeg skulle skrive om, men jeg brukte ikke begreper som omhandlet atferdsvansker, og sa heller ikke noe om at de var plukket ut fordi de ofte var urolige eller ukonsentrerte i timene. Under intervjuet ble de imidlertid stilt spørsmål som hadde med deres meninger rundt dette å gjøre, men jeg spurte aldri om hvordan nettopp de personlig opplevde sin egen situasjon. Jeg ønsket at elevene skulle kunne oppleve at de ble spurt om sine meninger, uten at det ble fremhevet eksplisitt at de hadde personlige erfaringer. Flere av elevene snakket likevel åpent om at de ble urolige, men alltid på en måte som ga inntrykk av at dette gjaldt en stor gruppe elever, og ikke var noe spesielt for dem.

Man kan stille spørsmålstegn ved å bruke gruppeintervju i oppgaven. Elevene er unge, de tilhører en sårbar gruppe, og flere av dem er kanskje for faglig svake til at de kan bedømme situasjonen og hvor mye eller lite de skal eller bør si i en situasjon der de sitter sammen med flere andre jevnaldrende. De utleverer seg selv, og en vet aldri på hvilken måte det kan bli brukt mot dem senere fra de andre elevene. Jeg har veid for og imot om jeg skulle ha intervjuene enkeltvis eller i grupper. Jeg kom til at de ville kunne være til støtte for hverandre om de var sammen, og at jeg som lærer og forsker ville virke som en mindre autoritet om de var flere og jeg var en. Jeg har også tenkt at de ville føle seg mindre stigmatisert hvis det var flere sammen, og at de ville føle seg tryggere i situasjonen. Som jeg tidligere har vært inne på var det viktig for meg å få dempet min maktposisjon som intervjuer og voksen person. Som gruppe var det større mulighet for at de ville føle styrken i å være sammen om dette.

De ytre omstendighetene kan ofte by på utfordringer, det være seg type rom, støy fra andre elever, eller andre forhold som kan virke forstyrrende på situasjonen, som bakgrunnsstøy (Kvale, 1997). I alle mine intervjuer var vi heldige her. Det første intervjuet hadde vi på skolekjøkkenet, der vi kunne sitte helt uforstyrret rundt et bord. På slutten av samtalen kom det en lærer inn, slik at avslutningen ble litt mer brå enn jeg hadde planlagt, men ellers var det ingen forstyrrelser. Det andre intervjuet hadde vi på et møterom. Dette var siste økt i en av de siste ukene på skolen, og dette trinnet hadde andre aktiviteter enn vanlig skole, slik at mange av dem fikk gå en stund før det ringte ut. Dette gjorde at mine informanter et øyeblikk ble litt fokusert på det som skjedde utenfor vinduet, på hvor mye klokka var, og om det var lenge igjen av intervjuet. Men da jeg stilte neste spørsmål, var de igjen opptatt med å svare og samtale med hverandre. Det tredje intervjuet fikk vi ha på et musikkrom. Heldigvis hørte de på at de ikke skulle røre instrumentene på veggen, og alle fikk plass rundt et stort bord. Under dette intervjuet sviktet imidlertid lydopptakeren etter fem minutter, og informantene måtte holdes aktivt i ånde for å klare å konsentrere seg, så jeg fikk ikke notert så mye som jeg skulle ønske.

Det er fint om elevene får presentert spørsmålene på forhånd i den rekkefølgen de skal stilles for å være best mulig forberedt til intervjuet (Kvale, 1997). Dette for å gjøre dem fortere trygge i selve intervjusituasjonen, og for å gjøre det enklere for dem å svare på spørsmålene på en ordentlig måte, noe som igjen påvirker validiteten (Kvale, 1997). Men det ble ikke naturlig å gi disse elevene spørsmålene på forhånd, siden jeg skulle lese opp stimulusmaterieell for dem. Jeg ville forklare for dem hva jeg hadde ment samtidig som de ble presentert for dem, slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser. Jeg mente også det kunne være en fare for at språket eller temaet i tekstene umiddelbart kunne se for vanskelig ut, og at de dermed ville bli unødvendig stresset eller negativt innstilt til samtalen.

Jeg har i ettertid imidlertid skjont at et paradoks ved stimulusmateriellet er at jeg tar opp et tema om språk og makt i fokusgruppa, mens jeg ser at jeg har brukt begrepet "språkkoder" på tekstkortet som informantene fikk utlevert. Dette kan elevene ha opplevd som et begrep de overhodet ikke skjonte betydningen av, og som kanskje skapte en språklig avstand mellom meg og informantene og understreket det asymmetriske maktforholdet jeg hadde bestrebet

meg på å ikke gjøre større enn nødvendig. Samtidig understreker det hvor lett det er å falle i slike språklige feller når den faglige bakgrunnen er så forskjellig.

Jeg tok ikke med intervjuguiden med de forberedte oppfølgingsspørsmålene inn i intervjusituasjonen. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket en mest mulig fri og likeverdig samtale, der informantene i minst mulig grad skulle assosiere meg med lærergruppen, da jeg mente dette ville få frem de mest realistiske samtalene rundt stimulusmaterialet.

### **3.7 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Som metode har jeg i hovedsak valgt intervju og observasjon. Begge er metoder som står i en hermeneutisk tradisjon. I undersøkelsen bringer jeg med meg min forståelse og min forforståelse, og vil blant mye annet være påvirket av at jeg har lang fartstid som lærer på ungdomstrinnet, at jeg er mor til to tenåringsgutter og at jeg har flere års utdanning på høyskoler og universitet utenom lærerhøgskolen. Min livserfaring vil være med på å forme intervjusituasjonen, både ved måten jeg er på, og måten jeg stiller spørsmål på, og hvilke spørsmål jeg faktisk stiller, og ikke minst vil det påvirke hvordan jeg oppfatter og tolker det jeg ser og hører.

Hermeneutikk kommer fra gresk, *hermeneuein*, som betyr å forklare, men det kan også bety å forstå. Hermeneutikk er forståelselære, eller fortolkningslære. Vi kan også si at hermeneutikk er forklaringskunst. (Gilje & Grimen, 1998) I hermeneutikken brukes begrepet den hermeneutiske sirkel, en figur som viser hvordan vi må ha en forforståelse for å ha forståelse, men etter en ny forståelse vil forforståelsen endre seg. På denne måten vil hver av oss ha sin forforståelse, og samtidig vil hver og en stadig vekke ha en ny forforståelse, fordi vi stadig tilegner oss mer kunnskap. Slik vil min forforståelse av de problemstillingene jeg skal finne ut av forandre seg utover i prosjektet, på samme måte som at alle som deltar vil endre sin oppfatning av sin situasjon gjennom hele perioden ut ifra sin stadig nye forforståelse. Den hermeneutiske sirkel kan også forstås slik at vi bare kan forstå delene ut ifra helheten, og helheten ut ifra delene, at alt går i en spiral (Alvesson & Skoldberg, 2008). På denne måten vil jeg som forsker ha endret min forforståelse for hvert nytt intervju, da både teorien jeg leser i mellomtiden, det jeg har arbeidet og bearbeidet på oppgaven siden forrige intervju, og de erfaringene jeg gjorde i forrige intervju vil påvirke meg.

Vi mennesker har en oppfatning av vår egen identitet, og andre har en oppfatning av oss, men dette trenger ikke å være den samme oppfatningen. Våre egne oppfatninger og andres oppfatninger er bestemmende for hvem vi er. Vi har oppfatninger om samfunnet og har meninger om hvordan det bør være, og dette er med på å bestemme hvordan samfunnet er. Som forskere må vi altså fortolke noe som allerede er fortolket av andre. (Gilje & Grimen, 1998) Dette er greit å være klar over når en skal gå inn og forske i et samfunn, eller en skole, slik som i denne undersøkelsen. I dag kan vi kalle hermeneutikken en filosofisk retning; en bevissthetsfilosofi om hvordan vi skaper mening og et innblikk i egen forståelseshorisont. (Gilje & Grimen, 1998). Dette er en faktor som det er viktig å ha et bevisst forhold til gjennom hele perioden ute i feltet og ikke minst gjennom oppgaveskrivingen.

## **3.8 Validitet**

### **3.8.1 Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet kan deles inn i de to gruppene *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil*. (Kleven, 2002) Tilfeldige målingsfeil betyr ikke nødvendigvis at de er tilfeldige, men at de oppfører seg tilfeldig. Disse målingsfeilene kan være påvirket av min eller elevenes dagsform, om de forstår spørsmålene mine, eller om de svarer på en måte jeg forstår. Men det kan også være at min måte å opptre på i slike intervjusituasjoner påvirker målingene i samme retning hver gang jeg intervjuer, kanskje fordi det har noe med evner eller personlighet å gjøre, og da er det snakk om systematiske målingsfeil (Kleven, 2002).

Stimulusmaterialet er bygget på teori og aktuell kunnskap på feltet. Teorien er sammenfattet til tre hovedområder, og til hvert av disse har jeg formet et forskningsspørsmål, som jeg igjen har operasjonalisert gjennom stimulustekstene for at de skal ha faglig tyngde samtidig som det skal kommunisere med informantene på et språk de forstår. Slik ønsket jeg å knytte teori til empiri for å minske de systematiske målingsfeilene og dermed styrke begrepsvaliditeten.

Hvordan jeg har formulert meg i mine spørsmål til elevene, og om de har forstått dem på den måten jeg forstår dem, vil ha avgjørende betydning for begrepsvaliditeten. Jeg brukte stimulusmaterieil i form av tre enkle tekster som utgangspunkt for samtale. Dette var imidlertid ikke nok til å holde samtalen gående blant elevene, så jeg måtte hele tiden stille



oppfølgingsspørsmål. Fordi jeg ville at elevene skulle snakke så fritt som mulig ut ifra stimulusmateriellet, hadde jeg ikke med ferdiglagde spørsmål til samtalen, og måtte derfor formulere dem underveis. I ettertid ser jeg av transkripsjonene at jeg har stilt noen spørsmål som har vært like, og noen som har vært forskjellige i de ulike intervjuene, alt etter som hva elevene selv reflekterte rundt, og hvilke meninger de hadde. Spørsmålet er om jeg laget spørsmål som var gode nok til at jeg fikk frem det som blir viktig å måle i undersøkelsen? Jeg var godt forberedt på de temaene jeg skulle legge frem, og jeg hadde tenkt gjennom flere spørsmål det kunne bli naturlig å stille underveis, men mye ble annerledes fordi jeg tok utgangspunkt i elevenes samtaler.

Det er også vanskelig å si noe om hvorvidt en relasjon blir påvirket, eller i hvor stor grad det er de tingene vi snakker om som faktisk har hatt en betydning på elevenes atferd i klasserommet. Slik sett har jeg en problemstilling som det i utgangspunktet er veldig vanskelig å måle, men forskningsspørsmålene er laget for å avgrense det vi skal se etter i feltet, som skal gi prosjektet retning (Hammersley & Atkinson, 2004). Men i den grad det faktisk lar seg gjøre å måle mine funn, mener jeg at oppfølgingsspørsmålene og måten de stilles på har avgjørende betydning, for det er her elevene vil begynne å snakke om det som de mener er mest viktig for dem. Spørsmålene er det viktigste enkeltelement i en vitenskapelig studie (Hammersley & Atkinson, 2004). Så kommer selvfølgelig spørsmålet om elevene egentlig vil forstå spørsmålene på samme måte som meg, siden de ikke har min forforståelse.

Et annet aspekt jeg må ta med, er hvorvidt elevene var så trygge på hverandre i den gruppen de var plukket ut i at de svarte slik de ville svart om de hadde vært alene. Svarene fra elevene når det gjaldt hvor mye jevnaldrende betydde, og hva det betydde at de ble likt, kan være påvirket av at de ville gjøre seg populære hos de andre, eller at de ikke ville miste et ansikt eller en rolle de i utgangspunktet hadde. Dette har jeg ikke kunnskap om. Jeg var på et vis prisgitt den gruppa jeg hadde fått utdelt, og hadde dermed ingen forhåndskunnskap om hvorvidt jeg hadde deltakere med lik status, eller om informantene hadde både høy og lav status. På denne måten kan jeg risikere at relasjonene mellom informantene hadde en innvirkning på samtalen og informasjonen som kom fram (Eide & Winger, 2003).

På spørsmål om elevene hadde roller i klasserommet, svarte de ja. Jeg kunne derfor ikke bare se på hva de svarte, men på hvordan de svarte det, og se på samtalen som helhet for å finne ut om det var noen relasjoner her som kunne påvirke resultatene. Med den forståelsen at jeg

hadde ”fått utdelt” de mest urolige elevene, mener jeg det er naturlig at jeg tar som en forutsetning at flere av disse informantene hadde en godt innarbeidet rolle blant de andre, som de nødvendigvis prøvde å holde på. Samtidig ble noe av spillet tydelig for meg med så lang erfaring med ungdom, så jeg mener jeg har kunnet observere noe av det. Dette var en faktor jeg måtte kalkulere med i den metoden og de informantene jeg valgte.

### **3.8.2 Ytre validitet**

Her må jeg spørre meg selv: Kan jeg generalisere funnene mine, og innenfor hvilke områder kan jeg det? Hvis de resultatene jeg har funnet kan knyttes til andre liknende situasjoner og personer, som for eksempel andre skoler, lærere og elever, så vil det si at oppgaven har en god validitet. Jeg vil i teoridelen vise til forskning av liknende undersøkelser, og jeg vil knytte mine funn til vitenskapelig teori på området. Min undersøkelse alene vil ikke på noen måter være stor nok til å kunne generalisere, men mye av det jeg har funnet kan vise seg å være sammenfallende med det en rekke forskere har funnet i andre og mye større undersøkelser. Men overføring har også de senere år blitt et mer brukt begrep (Kleven, 2002). Og som jeg har nevnt allerede, mener jeg at mine funn kan være overførbare i noen andre situasjoner, og at det på noen skoler vil være nyttig kunnskap knyttet til enkelte elever.

### **3.8.3 Indre validitet**

”God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler.” (Kleven, 2002:141). Når vi har en god indre validitet, kan vi altså med stor grad av sikkerhet si at X påvirker Y. I min undersøkelse forsøker jeg å finne noen sammenhenger som kan bidra til å gi litt mer informasjon om elever med læringshemmende atferd i klasserommet. Det gjør jeg blant annet ved å se på om den måten lærerne kommuniserer med en bestemt gruppe elever på faktisk har en påvirkning på disse elevene, ved hjelp av observasjoner og intervjuer. Siden denne gruppen innad på hver enkelt skole ikke representerer mer enn et utvalg av elevene, er det vanskelig å få randomisert elevgruppen. I og med at jeg har valgt bort å se på elever med diagnoser av medisinsk art, er gruppen ytterligere begrenset. Det er vanskelig å si om elevene jeg har valgt (eller fått tildelt) er representative for andre elever som faller inn under samme gruppe, men etter mange år i skolen har jeg erfart, etter å ha møtt mange lærerkolleger fra mange skoler i ulike sammenhenger, at det finnes mye av det samme rundt om i norske skoler.

### 3.9 Reliabilitet

Selv om ordet reliabilitet egentlig betyr pålitelighet, betyr det innen forskning at ”data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil.” (Kleven, 2002: 124) I undersøkelsen var det viktig å finne elever som var innenfor den målgruppen jeg ønsket, og at de skulle være representative for denne gruppen elever som lærerne opplevde som urolige og ukonsentrerte i timene. Da mener jeg ikke statistisk representative, men at de har de atferdsproblemene jeg var ute etter å forske på. Det var også viktig å være godt forberedt. Jeg hadde en bevissthet rundt at jeg skulle være avslappet og være oppmerksom på mitt eget kroppsspråk, slik at jeg ikke påvirket elevene. Jeg tenkte også igjennom mulige oppfølgingsspørsmål, slik at jeg var så godt som mulig forberedt på det uforutsette som nødvendigvis må dukke opp i slike intervju. For å være best mulig forberedt, utførte jeg prøveintervju med en gruppe andre ungdommer i god tid på forhånd, slik at jeg fikk evaluert tekstene jeg hadde laget, og øvd meg på oppfølgingsspørsmålene. Disse ungdommene hadde ikke atferdsvansker, og var noe eldre enn informantene. Det beste hadde nok vært å finne en gruppe som var enda mer lik informantgruppene, men jeg mener jeg likevel fikk noe fornuftig ut av det. Jeg fikk også testet opptaksutstyret mitt, noe jeg mente var viktig slik at jeg ikke bruke oppmerksomhet og konsentrasjon på dette under selve intervjusituasjonen, og at jeg dermed ville få best mulig resultat av intervjuet.

Nå vil det også alltid være slik at personlige vurderinger gjennomsyrrer forskningen. Jeg viser her til Kvernbekk (Lund red., 2002: 69-70) som på sin side viser til Polanyi der han skriver at forskeren blir ”the ultimate judge in deciding on each consecutive step of his enquiry”, og en indikasjon på at ”the ultimate justification of my scientific conditions lies always in myself. At some point I can only answer `For I believe so”.

Jeg kan ikke utelukke at undersøkelsen med de samme spørsmålene ville fått et litt annet resultat hvis det var blitt gjennomført av en annen person. Personligheten spiller inn her. Kjønn kan også ha en betydning. Det er ikke sikkert en mann ville stilt de samme spørsmålene, eller stilt dem på den samme måten. Jeg reflekterte på forhånd over at informantenes relasjon til kvinnelige lærere kunne påvirke undersøkelsen, ved at de enten er eller ikke er imøtekommende i situasjonen. Dette tenkte jeg særlig på fordi jeg forventet at en stor del av elevene i undersøkelsen ville bli gutter. Når det kom til stykket, ble det plukket ut

en ren jentegruppe, en ren guttegruppe og en gruppe med både gutter og jenter. Dette var de gruppene lærerne satte opp. Jeg tenker i ettertid at det var en god fordeling, og at kjønnsaspektet på denne måten ble mer balansert.

### **3.10 Etikk**

Prosjektet ble vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD, til å ikke medføre meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven, og det var derfor ikke nødvendig å innhente foresattes underskrift på at elevene kunne delta i intervjuene. Men etter anbefaling fra NSD fikk alle elevene i klassen et informasjonsskriv som ble sendt hjem, med opplysninger om at observasjoner og intervjuer ville foregå på skolen og at det innsamlede materialet ville være anonymt. Det var viktig at alle fikk dette, da elevene av etiske grunner skal vite at de blir observert (Kleven et al, 2002:77). Det sto også i informasjonsskrivet at elevene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Brevet hadde fullt navn både på meg og veileder, og med adresser og telefonnummer vi kunne nås på om ønskelig. Skolens ledelse fikk også et informasjonsbrev.

Alt materiell i undersøkelsen er behandlet anonymt og konfidensielt. Ingen navn på skoler eller informanter er nevnt, heller ikke under datainnsamlingen. Lydopptakene blir slettet ved prosjektslutt. Jeg har tilstrebet å transkribere så objektivt og riktig som mulig. I transkripsjonen har jeg skrevet ned akkurat det elevene har sagt, med alle pauser og alle ekstraord. Når jeg presenterer setningene i oppgaven, vil de stå ganske likt som de var uttalt, men i noen få tilfeller blir de fremstilt noe fortettet. Dette fordi jeg ville få bedre frem poengene. Det meste av det som er tatt bort er når informantene gjentar starten på setningen flere ganger før de kommer videre, eller småord som eh, øh... og så videre. Jeg har ikke forandret på noe annet, og disse små endringene har ikke gått ut over ungdomsspråkets egenart, så det er deres stemme vi hører. Jeg er inneforstått med at jeg som forsker har et etisk ansvar for at kunnskapen jeg formidler videre i oppgaven er så sikker og verifisert som mulig (Kvale, 1997).

Det finnes også etiske aspekter å ta hensyn til i intervjusituasjonen. Intervjuobjektene kan både oppleve stress i og rundt situasjonen, og deltakelsen kan påvirke deres selvbilder (Kvale, 1997). I forkant av intervjuene reflekterte jeg rundt dette, og rundt eventuelle moralske

problemer som kunne oppstå underveis i intervjusituasjonen og når jeg observerte. Det oppsto ingen situasjoner som utpekte seg i så måte, men jeg var veldig fokusert på at jeg kom med støttende og positive kommentarer underveis uansett hvilke meninger de hadde, jeg fulgte opp alle informantene så likt jeg kunne, og prøvde å dra alle med i samtalen, slik at alle skulle oppleve anerkjennelse. I alle tre samtalene var det en elev på gruppa som meldte seg litt ut av samtalen, enten under nesten hele intervjuet eller i store deler av det. Da prøvde jeg å dra elevene med inn i samtalen, men lot dem være når jeg opplevde at de ikke ønsket å si noe. Sånn sett ble det noen elever som snakket mye og noen som snakket lite, men alle snakket noe, og målet mitt var at alle skulle føle at de bidro etter ønske og evne. Under alle tre intervjuene opplevde jeg en god stemning blant informantene, noe jeg synes er viktig.

Selv om alle elevene var informert om at oppgaven handlet om ungdom og hvordan de hadde det på skolen med lærerne og hverandre, ble ingen informert om at de var plukket ut til intervju fordi lærerne opplevde dem som urolige eller ukonsentrerte i timene, og at de derfor viste en lærings- og undervisningshemmende atferd i klasserommet. De visste heller ikke at oppgaven skulle ha fokus på de urolige elevene. Dette var et etisk dilemma, men jeg syntes denne avgjørelsen om å holde noe skjult for dem var det mest etisk riktige i denne situasjonen. På denne måten ble de ikke stigmatisert som urolige elever. Informantene fikk vite at de var plukket ut fordi de kunne bidra med verdifull informasjon om ungdom. Valget av gruppeintervju og bruk av stimulusmaterieell som metode var også ment å skulle få informantene til å snakke mye om ungdommen og hvordan de hadde det på en så fri måte som mulig, samtidig som tekstene og oppfølgingsspørsmålene skulle få dem til å svare på hvilke tanker de hadde rundt de hovedpunktene jeg hadde plukket ut. Ved at jeg stilte spørsmål som gjorde at de kunne svare på dem på generell basis, mener jeg at det etiske her er ivaretatt, siden de ikke har måttet utlevere seg selv. På spørsmål som omhandlet uro, tull og tøys i timene, lo de, og var tydelig inneforstått med at slik var mange ungdommer, og de ga uttrykk for at det også gjaldt dem selv, uten at det virket flaut eller problematisk. Foruten at de var urolige, fikk jeg forståelsen av at gruppene var satt sammen slik at det var variasjon i hvor sterke eller svake de var faglig. Som nevnt tidligere, er ingen navn på informanter, klasse eller skole nevnt verken under datainnsamlingen eller under bearbeidelsen i oppgaven.

Av etiske hensyn har jeg bestrebet meg på å gjøre alt som har med informanter å gjøre så anonymt jeg har klart i oppgaven, og av hensyn til dette vil jeg heller ikke i min empiri si noe spesifikt om hvilken fokusgruppe som har sagt det ene eller det andre, siden de kan være

igjenkjennbare ved at det var en ren jentegruppe, en ren guttegruppe og en blandet gruppe. Jeg kommenterer imidlertid noen steder om det er jenter eller gutter som mener noe, men avslører da ikke om det er gutter eller jenter fra de rene gruppene eller fra den blandede gruppa. Jeg kunne dratt inn et kjønnsperspektiv her som kunne være interessant, men jeg avstår fra dette av etiske grunner, for at ikke gruppene skal kunne identifiseres, og det går derfor ikke an for noen å vite hvilken gruppe fra hvilken skole som har uttalt seg. Jeg spesifiserer ikke i oppgaven på hvor jeg har gjort de forskjellige observasjonene, og jeg har heller ikke fortalt mine omgivelser om hvor jeg har foretatt mine empiriske undersøkelser. Herved mener jeg at personvernet er forsvarlig ivaretatt.

#### **4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN**

Jeg benyttet meg av flere metoder for å samle data, som jeg vil presentere i dette kapittelet. Først beskriver jeg klasseromsobservasjoner og deretter gruppeintervjuene, og gjør fortløpende analyser av funnene. For å ivareta anonymiteten til begge skolene, elevene og de som jobber der, skiller jeg ikke mellom de to skolene når jeg fremstiller funn. I noen tilfeller har jeg funnet det relevant å bruke noen eksempler fra tidligere praksis, for å få belyst aspekter som ikke har kommet frem under klasseromsobservasjonene eller intervjuene. Jeg har også hatt uformelle samtaler med lærere på personalrommet.

##### **4.1 Klasseromsobservasjon**

En dag i uka gjennom en periode i vårsemesteret var jeg på informant skolene og foretok klasseromsobservasjoner. De første ukene var jeg på let etter en klasse som passet til min oppgave, så jeg ble med flere klasser og grupper for å få et overblikk over hvor det var mye og lite uro. Jeg inntok stort sett en passiv observatørrolle, der jeg satt på en stol bakerst i klasserommet. Den første gangen i hver klasse eller faggruppe presenterte jeg meg og fortalte hva jeg gjorde der.

En av timene jeg observerte forløp slik: Læreren startet timen, og deretter ba hun elevene sitte og jobbe mens hun tok ut elever etter tur, for det hadde skjedd noe i løpet av skoledagen som hun måtte ordne opp i. Dette tok det meste av timen. Jeg satt en god stund og så på hva elevene gjorde. Nesten ingen jobbet, og nesten alle pratet og tullet, noen høylytt og andre litt roligere. En elev smurte blyanten sin inn med lim, og kledde den med små fjær. Etterpå blåste

han på den slik at fjærene føk i været, og det ble masse fjær på gulvet. Uroen steg en stund med skravling og latter. Viskelær ble klippet opp og kastet rundt, og det ble mye uro rundt dette. Da følte jeg behov for å minne dem på at det var en voksen i klasserommet, og reiste meg derfor og gikk et par runder i klasserommet uten å si noe. Da ble det litt roligere. Siden jeg hadde valgt en passiv observatørrolle, gjorde jeg ikke mer ut av situasjonen, men gikk og satte meg igjen, selv om noe av uroen vedvarte.

Da svært få av elevene så ut til å få gjort noe særlig denne timen, anser jeg denne uroen som læringshemmende atferd. Jeg så flere eksempler på dette, og vil gjengi noen nedenfor. Her er et utsnitt fra min notatblokk:

Elevene skal ha engelsk. De gledet seg til timen, og ga uttrykk for at de var blitt lovet å se film, og jeg overhørte uka før at de snart skulle få se litt av filmen. I timen får de beskjed om at de skal lese tekst og øve på nye gloser, de snakker bare om filmen, og de får i lekse å lage sin egen historie rundt samme tema. Elevene er tydelig skuffet over at timen ikke ble slik de hadde forventet. De hadde gledet seg til film. En av elevene (elev X) har ikke tatt opp sitt teksthfte. Han fikk beskjed om det i begynnelsen av timen. Han sitter og triller en mynt på pulten når læreren går gjennom stoffet. Skraper litt, hamrer litt. Sitter urolig med beina, ”slår takten” med skoene som lager lyd, og triller mynten igjen. Ingen reaksjon fra læreren. Læreren går gjennom teksten, spør, og elevene svarer. Elev X har ikke tatt av seg jakka, men har ikke lue inne. Det er det flere andre som har. Elev X blir stadig mer urolig med beina. Blikket er ikke festet på læreren, men han ser rett fram og litt ned. Læreren går gjennom nye ord og uttrykk. Han skriver de engelske ordene på tavla. En elev spør om han kan oversette ordene til norsk, og skrive de norske ordene sammen med de engelske, men læreren sier nei, nå må de følge med. Han går gjennom noen ord til, og den samme eleven spør: - Kan du være så snill å skrive det norske ordet? Læreren sier: - Nei, nå må dere følge med. Elev X ruller fremdeles mynten på pulten sin. Gutten foran ligger fremover på pulten sin. Han har en mappe på pulten, men tar den ikke opp under gjennomgangen, og skriver ikke noe. Han ligger på den ene armen sin utover pulten. Han rører på fingrene, så han har ikke sovnet, ellers kan det se slik ut. Læreren later ikke til å registrere det. Elev X følger nå litt med, men tar ikke frem noe utstyr. Det ser ut som om han har gått til timen uten å ha med seg noen skolesaker. Så deler læreren ut gamle prøver som han har hatt liggende. Han sier navnet til X, så sier han: Han er ikke her. Elev X sier: - Jeg er da her, jeg. Læreren svarer: - Å ja, det er du ja. Så får han prøven sin.

Elev X viser i denne timen læringshemmende atferd. Det ser ut som om han kjeder seg. Eleven tar ikke frem bøker og følger ikke med. Det kan være flere grunner til dette. Siden læreren ikke vil skrive de norske ordene ved siden av de nye engelske glosene, kan det være at han melder seg ut fordi det er for vanskelig. At læreren ikke kommenterer at eleven er urolig eller forstyrrer med en mynt, kan eleven føle at læreren overser ham, og han får det

ytterligere bekreftet ved at læreren sier navnet hans, og så sier at han ikke er der. Eleven er ikke sett til tross for at han har laget lyder hele timen. Dette sier meg at relasjonen mellom elev og lærer her ikke er god. Det kan være at eleven ved å bli oversett kan føle seg krenket i sin solidariske sfære (Honneth, 2007). Å drive med andre ting i timen kan også være en strategi eleven benytter, og handlingen kan være rasjonell fra elevens side, kanskje for å dekke over hva han ikke kan, for å bli sett eller få oppmerksomhet fra læreren, eller for å vise at han ikke får noe utbytte av denne type undervisning. (Nordahl, 2002, 2007). Men hvis det har å gjøre med relasjonen mellom elev og lærer, gjelder det ikke bare denne læreren, for dette var en elev jeg observerte som urolig i flere andre timer med andre lærere.

Eleven som gjentatte ganger spør om å få oversatt de engelske glosene kan føle seg krenket i rettssfæren, siden eleven uttrykker behov for å få mer hjelp til innlæringen, men blir nektet dette. Vi ser også at en tilsynelatende dårlig elev-lærer-relasjon sammenfaller med læringshemmende atferd i dette tilfellet.

En annen time jeg var inne i, var et godt eksempel på hvor mye bedre elevene ser ut til å følge med når de har en god relasjon til læreren:

Læreren står oppe ved tavla og venter på ro. De hilser, og timen begynner. Læreren begynner med å snakke om det de hadde gått gjennom dagen før. Elevene er rolige og følger med. Læreren knytter stoffet opp mot ting som elevene kjenner til, og til aktuelle nyheter. Noen elever rekker opp hånda når de svarer, og noen bare svarer uten å bli spurt. Elev Y som var veldig urolig forrige gang jeg var i denne klassen, er mye roligere nå. Hun kommer med noen kommentarer, men gjør ikke så mye ut av seg som sist. På to spørsmål rekker hun opp hånda, og blir spurt. Hun spør: - Hvorfor må vi skrive det som står i boka? Læreren forklarer at det er viktig, og at de skal ta for seg punktene sammen og forklare dem underveis. Ellers bruker Y mye av timen på å ordne håret, setter det opp i hestehale, slenger litt på det, setter det opp igjen, fletter det i to fletter, har på lue. Men hun følger med. Hun svarer og spør mer utover i timen. Hun krever litt mer oppmerksomhet enn de andre, men på en rolig og ikke direkte forstyrrende måte, og læreren ser henne og svarer hyggelig og saklig på alle spørsmålene. Alt handler om faget. Atferden er ikke lærings- eller undervisningshemmende. Læreren skriver alle sine punkter på PC som er koblet til en prosjektor, som dermed vises på lerret, og han passer på at alle elevene henger med. Læreren sitter vendt mot elevene hele tiden. Elevene skriver av og følger med. Det er en god stemning i timen. Både lærer og elever virker som de trives i hverandres selskap, og tonen er god. Resten av timen bruker de på å snakke om nytt stoff. Elevene er veldig ivrige, særlig når læreren viser bilder fra andre land. Læreren har vært på flere av stedene selv og kan fortelle små historier derfra.



Mye tyder på at elevene liker denne læreren godt, og det ser ut til å være helt gjensidig. Læreren snakker om faget med engasjement, og det ser ut til å smitte over på elevene. Han hever ikke stemmen, men noen ganger senker han den, og da følger elevene enda bedre med. Jeg så ingen elever som ikke jobbet i denne timen. Dette samsvarer godt med hva Nordahl sier om at en god relasjon mellom elev og lærer er viktig for læring, at det er en forutsetning for god undervisning og kommunikasjon (Nordahl, 2009a). Noe som tyder på en god elev-lærer-relasjon sammenfaller her med god atferd hos elevene. Her ligger det også til rette for anerkjennelse i den rettssfæren og den solidariske sfære (Honneth, 2007). Elevene får god respons på innspillene sine, de blir sett og læreren signaliserer at han liker å være der sammen med dem. I denne situasjonen virker det som om relasjonen elev-lærer er den viktigste. I intervjuene skal vi se at elevene selv ikke tror denne relasjonen er like viktig som jevnalderrelasjonen.

## **4.2 Gruppeintervjuene**

Gruppeintervjuene blir presentert i tre deler etter de valgte temaene på tekstene i stimulusmaterialet, som igjen er sammenfallende med forskningsspørsmålene mine.

### **4.2.1 Relasjoner**

Som vist i teoridelen, er skolen og klasserommet på mange måter en sosial arena for elevene, der de benytter sosiale strategier og handlinger som for eleven selv kan være rasjonell, for å gjøre seg populære hos medelevene, for å få venner og for å oppnå sosial status i klassen (Nordahl, 2002). Stimulusmaterialet hadde en kort tekst om dette, som jeg leste høyt for elevene. Målet med teksten var å få elevene til å samtale og reflektere rundt temaet relasjoner. Ved å bruke jevnalderrelasjonen som innfallsvinkel, brukte jeg dette utgangspunktet til å dreie samtalen inn på både informantenes tanker rundt ungdomsskoleelevers relasjoner til jevnaldrende og til lærere, og om det går an å se en sammenheng mellom forhold rundt relasjoner og læringshemmende atferd. Mine funn her belyser forskningsspørsmål nummer 1: *Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom relasjoner og uro i timen?*

*Teksten fra stimulusmaterialet:*

**Betydningen av jevnaldrende:**

Det er viktig for ungdom å være akseptert av andre ungdommer, og ungdom oppfører seg derfor på forskjellige måter for å være populær. Noen ganger kan dette være at ungdommen ikke følger med i timen eller lager uro som forstyrrer lærerens undervisning.

I fokusgruppa snakket vi om betydningen av jevnaldrende som en innfallsport jevnalderrelasjoner, og relasjoner mellom elev og lærer. Da jeg snakket med elevene, var det mitt bestemte inntrykk fra alle informantene at de mente at det var viktigere å ha en god relasjon med vennene enn med læreren. Dette samsvarer med hva Nordahl skriver (Nordahl, 2002). Dette er kommentarer fra den ene gruppa:

- *Ja, eller... jeg ville heller at venna mine skulle likt meg enn at læreren skulle ha likt meg, liksom.*
- ...
- *Det er jo viktig å ha venner, da. Du kan jo ikke gå gjennom ungdommen utenom å ha venner som bryr seg om deg, og er med deg, liksom.*
- ...
- *Det er tydeligvis litt kult å si litt sånn dumme kommentarer, og late som man ikke skjønner, egentlig...*
- *Ikke gidde å følge med...*

De andre på denne gruppa nikket og så ut til å være enige. Det viktigste var vennene. På en annen gruppe sier to gutter at det er mange som bråker i klasserommet. Elevene snakker og løper rundt i klasserommet og kaster viskelær og andre ting. De forteller at de gjør dette for å få oppmerksomhet fra de andre elevene. De sier det er de samme elevene som pleier å gjøre dette, og at de ikke bryr seg om at læreren ikke liker det. Når jeg stiller spørsmål om lærerens betydning og om hvilke holdninger elevene har til bråk og uro på dette trinnet, svarer fokusgruppa slik:

- *Eh...*
- *Du skal vel høre på læreren, men... du skal vel... Men det er vel ikke så mange som bryr seg om læreren...*

...

- *Jeg vet ikke, det er vel ikke helt populært å bare sitte stille og... med nesa i boka.*

Disse to guttene og resten av fokusgruppa fremstiller her lærerens rolle som ganske ubetydelig. Her tenker jeg vi må holde to tanker i hodet samtidig. Mye tydet på at det var noen elever med høy status på gruppa, og det er derfor ikke sikkert jeg ville fått det samme svaret hvis jeg hadde snakket med en og en.

Jentene hadde en klarere oppfatning av at gutter prater, bråker og tuller for å tøffe seg for andre. Når jentene prater, har de den oppfatningen selv at det ikke i så stor grad er for å tøffe seg, men at det er nesten umulig å sitte i nærheten av en venninne uten å prate om en masse viktige ting. De mente man nesten måtte forvente at venninner pratet hvis de ble satt i nærheten av hverandre, men syntes ikke det var noen god ide å sette dem fra hverandre. Dette viser også at vennerelasjonen står sterkt, og at læring og det læreren sier blir tilsidesatt til fordel for det sosiale samspillet med vennene.

Ei jente på en annen gruppe sier:

- *Du må jo på en måte finne en balanse og, da, med å ikke liksom få stryk bare for at du vil være likt, men at du kanskje får firer og femmer, da, sjøl om du har mange venner og er populær og sånn.*

Denne uttalelsen synes jeg viser at denne jenta høster inn anerkjennelse fra flere hold. Hun er den eneste eleven fra alle tre gruppene som viser at hun ser viktigheten av å opprettholde status på flere plan samtidig. Hun later til å mene at det er viktig å beholde sin sosiale status i klassen (og jeg gjetter at hun hadde det), mens hun samtidig synes det er viktig med gode karakterer. Dette kan selvfølgelig være et behov for å innfri forventninger hjemmefra, og kan dermed være et resultat av kulturell kapital (Bourdieu). Det kan også være behovet for anerkjennelse i den solidariske sfæren (Honneth), og at hun vet hun må vise læreren hva hun kan for å få gode karakterer, og at dette styrker selvervsettelsen, noe som igjen kan gjøre det lettere for henne å få venner. Vi kan også tenke at hun er en bevisst aktør i eget liv, og at det å mestre denne balansen mellom fag og venner er en rasjonell handling fra hennes side (Nordahl, 2002). Dette virket ikke så viktig for de andre informantene, og særlig ikke for guttene. Det kom også frem på den ene gruppa at åttendeklassinger får høre av de eldre elevene at det ikke spiller så stor rolle hvordan de gjør det i åttende, fordi niende og tiende

teller mye mer. Selv om lærerne sier at det er viktig å jobbe godt fra starten av for å legge et godt grunnlag, virket det på disse elevene som om de stolte mer på niende- og tiendetrinnselevne.

De andre gruppene uttalte også at venner var viktigere enn læreren, og den ene av gruppene var veldig opptatt av at det noen ganger var helt nødvendig å snakke om andre ting i timen enn det læreren hadde lagt opp til hvis du virkelig var en god venn, for en venn som hadde vanskeligheter måtte trøstes og høres på, og det var ikke nok tid i friminuttene til dette. Her er et utdrag av denne samtalen:

- *Trenger noen venner hjelp, så kan du jo hjelpe 'n. Det spørs jo på læreren, da, om den blir sur på deg for at du hjelper den ene, eller noe sånt.*
- *Det skjer ofte*
- *Mmm*

Her spurte jeg om lærerne forsto dette med venner, og det syntes ikke denne gruppa at lærerne alltid gjorde, at de ikke skjønnte når det var nødvendig å følge opp vennene sine. De fortalte også at de elevene som lærerne så på som ”englebarn” ofte smisket med lærerne, men at de ikke alltid var så greie mot medelever når læreren snudde ryggen til. De var rolige i timene, men kunne likevel være ubehagelige mot medelever. Det er tydelig at det skjer mer i kulissene enn lærerne klarer å oppfatte. Jeg har også erfaring med dette. Elever kan fortelle at de blir plaget av sine medelever, at de kaster viskelær eller kommer med stygge blikk og kommentarer. Dette kan skje i timene, uten at lærerne ser det. Dette viser at læringshemmende atferd ikke alltid er så lett å fange opp.

Et annet eksempel på betydningen av jevnaldrende var når vi kom inn på det å få tilbakemeldinger fra læreren. En elev reflekterte over dette på denne måten:

- *Om du for eksempel har hatt et framlegg, da, og læreren sier noe positivt eller negativt, og en elev sier det kunne du gjort bedre og sånn, så tar du mer innover deg det eleven sier enn det læreren sier, det gjør i hvert fall jeg personlig.*

I en slik situasjon ser vi at jevnaldersporspektivet står sterkere enn elev-lærer-relasjonen. Ut ifra observasjoner og samtaler i fokusgruppene ser det ut til at det varierer fra situasjon til

situasjon hvilken relasjon som betyr mest for elevene. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant om jeg hadde spurt om dette gjaldt i forhold til alle lærere, om informanten hørte mer på læreren enn på eleven hvis det var en lærer som hadde en god relasjon til elevene sine. En av de klasseromsobservasjonene viser imidlertid en sammenheng her, noe tidligere forskning også viser. I følge Nordahl (2009a) hører elevene mer på og lærer mer av lærere som de liker og respekterer, og dette er gjerne lærere som også snakker med dem om andre ting enn skole, som for eksempel elevenes interesser. Lærerens rolle i klasserommet og god klasseledelse er av de tingene LP-modellen vektlegger (Nordahl et al, 2009a).

Under observasjonene både i denne klassen og i andre klasser la jeg merke til at noen elever stadig kom med spørsmål til læreren. Noen av spørsmålene var helt sikkert relevante og saklig ment, men flere av spørsmålene fikk de andre elevene til å le, og noen fikk læreren til å le, eller til å bli litt usikker, eller komme ut av det han eller hun snakket om. Informantene på den ene gruppa var veldig tydelige på at elevene fikk tildelt roller i klasserommet. Dette samsvarer også med erfaringer jeg selv har gjort i skolen, at det har lett for å bli en eller to som tar på seg et slags ansvar for å komme med morsomme kommentarer. Selv om lærerne stadig må irettesette det, synes den sosiale posisjonen å være viktigere å verne om enn oppførselskarakteren. Her er hva den ene åttendeklassegruppa sa om dette:

- *(Latter) Nei, det er jo ganske sånn, da, at hvis noen gjør noe morsomt eller noe sånn, og liksom er den personen som gjør det hele tida, så blir den liksom kalt en som er liksom morsom, da.*
  - *Klovnen i klassa*
  - *Ja (latter og snakk i munnen på hverandre)*
  - *Jeg tror alle tenker på den samme her nå.*
  - *(latter)*
- Jeg: Å, ja, dere tenker på en spesiell, ja?*
- *Tror det*
  - *Ja*

At det var viktig å ha venner, gikk igjen i alle intervjuene. Det kom også frem at det å ha venner rundt seg betydde noe for hvor mye de lærte, fordi den tryggheten de kjente ved å ha venner i klasserommet gjorde at de turte å spørre læreren hvis det var noe de lurte på. De fortalte at de lånte bøker og utstyr av hverandre, og hjalp hverandre med å følge med på

ukeplaner. Med vennene rundt seg fikk de en følelse av å dele de samme opplevelsene, og de ga uttrykk for at de delte samme oppfatning om hvordan lærerne var. Det ga en trygghet å være flere venner i samme situasjon. Her er utdrag fra den gruppa som hadde flest tanker omkring dette:

- *Ja, men hvis du er aleine og sånn, da liksom, hvis du ikke har noen venner på skolen her eller noen ting, så blir det ikke noe morsomt å sitte på skolen*
- ...
- *Ja, hvis du ikke har noen venner, liksom... hvis du ikke har noen venner som du kan spørre, liksom, så er det ikke alltid du tør å spørre.*
- *Da får du jo ikke gjort det du skal gjøre.*
- *Det er en slags angst ... en sånn angst at du ikke tør.*
- *Ja, for at du ikke kjenner dem, og du ikke vet åssen dem er, og ... dem kan svare deg klysete og sånn.*
- ...
- *Kan jo være sånn, hvis du sitter i et klasserom, da med ingen venner... og bare deg, liksom, og de andre...*
- *Da tør du ikke*
- *... så er du redd for å si feil, og så... begynner de å le og erte, og...*

Sett fra denne synsvinkelen, er det en fordel for elevene å ha vennene rundt seg når de skal lære. Det kom imidlertid også frem i en av fokusgruppene at det var umulig å ikke snakke med sidemannen hvis dette var en nær venn, og at læreren egentlig ba om det hvis de lot to venninner sitte ved siden av hverandre. På spørsmål om det da kanskje var best om de ikke satt sammen siden det kunne virke forstyrrende på læringen, svarte denne jenta nei. Dette samsvarer jo godt med teorien om at jevnaldrende ligger høyest i elevenes verdihierarki i denne alderen (Nordahl, 2002).

På spørsmål om hva som kjennetegner en god venn, går det igjen på alle gruppene at det er en som kan holde på en hemmelighet, som liker dem selv om de vet alt om hverandre, og som støtter dem selv om de gjør dumme ting. Jeg forstår dette som at en venn er en som gir anerkjennelse for alle sider ved den de er. Og helst skal de ikke trenge å si noe til vennen, men den skal skjønne når man er trist og har det vondt.

Betydningen av lærerrollen balanseres imidlertid noe når vi ser på et utdrag fra en av de andre gruppene. Det kom tydelig frem at informantene syntes det var viktig å ha en god relasjon til læreren sin, særlig blant de eldste informantene, og det var viktig for dem at de kunne snakke med læreren om problemer og ting som var vanskelig, for eksempel hjemme. De påpekte også viktigheten av å kunne stole på læreren.

- *Viktig å kunne prate mye med lærerne, og...*
- *Få hjelp...*
- *Ja*
- *... til det du trenger, og...*
- *ja, sånn, å kunne tørre å snakke med læreren, da, uten at læreren er på en måte litt sånn kul.*
- *Du kan jo ha liksom sånn at du kan snakke med læreren om de fleste ting*
- ...
- *Ja, og hvis du har det vanskelig hjemme, eller ett eller annet, og så finner du faktisk en lærer som...*
- *Forstår*
- *... forstår deg, og skjønner hva du mener, og alt mulig... så kan du snakke med den om det, liksom. Hvis læreren da sier at hun ikke skal si det til noen, og holde det for seg sjøl, liksom.*

Elevene på denne gruppa åpnet seg mye når de snakket om situasjoner der det var viktig å ha en lærer det gikk an å snakke med. Selv om det ikke ser ut til at læreren ikke oppleves viktig for elevene i mange situasjoner, var det tydelig betydningsfullt å ha en lærer å snakke med når det var problematisk for dem hjemme. Disse informantene fortalte om mye krangling, kjefting og konflikter hjemme. Enkelte bar på såre og sterke følelser, noen på store tap, og selv om behovet for å snakke om dette med medelever både i friminuttene og i timene, var det tydelig at de trengte lærere de kunne stole på til å snakke om disse tingene. Dette er også eksempler på hvordan det sosiokulturelle perspektivet spiller en rolle, og hvordan Bronfenbrenners teori om hvordan menneskers forskjellige mikrosystemer påvirker hverandre i et mesosystem.

Som vi ser av dette avsnittet, er det naturlig å trekke inn anerkjennelse når vi snakker om relasjoner og betydningen av jevnaldrende. I neste punkt skal vi se videre på hvordan behovet for anerkjennelse kom til uttrykk i undersøkelsen.

## 4.2.2 Anerkjennelse

Teori om anerkjennelse og betydningen av jevnaldrende i pkt. 2.4 ligger til grunn for neste tekst i stimulusmateriellet. Målet her var å finne en god innfallsvinkel for å få elevene til å si noe om hvordan de opplever anerkjennelse eller mangel på dette, og på hvilke måter dette påvirker dem i skolehverdagen. Mine funn belyser forskningsspørsmål nummer 2: *Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom behovet for anerkjennelse og uro i timen?*

*Teksten fra stimulusmateriellet:*

### **Anerkjennelse:**

”Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktige for både barn og voksne.” (Nordahl, 2005:215). Det viktigste er ikke hva læreren har ment med uttalelsene sine, men det er hvordan eleven oppfatter det. Noen ganger kan det læreren sier virke sårende for eleven, og læreren kan gi eleven negative opplevelser som de vil huske resten av livet, og som kan ha noe å si for selvtilliten.

Informantene ga klare signaler om at de er vare for hva slags type tilbakemelding de får fra lærerne. En gutt sa det slik:

*- Noen lærere er fryktelig sarkastiske og sånn...*

Elevene analyserer det lærerne sier og måten de sier det på før de tar det til seg. Her kommer relasjonsaspektet inn. I en av gruppene forklarte de at jo mindre de liker læreren, jo mindre går det inn på dem om det læreren sier kan oppleves sårende, noe som kan stemme med det vi tidligere har vært inne på med at elever lærer mer av lærere de har en god relasjon til. To informanter forklarte det på denne måten:

- Så tror jeg ikke vi kan ta det så innpå oss på grunn av det det ikke er noen nære, på en måte.*
- Jeg tror egentlig vi blir mer overraska over hva de sier enn at vi blir såra*

Når lærere gir ros, blir de også tolket av elevene. Det kan virke som om det ikke er hva lærerne sier som betyr noe, men hvordan de sier det. En av informantene sa det slik:



- *Du ser det på dem. Når dem blir sånn entusiastiske, og du har gjort en skikkelig bra jobb...da skjønner du at'n mener det, for man kan jo ikke late som om man er entusiastisk, heller.*

Dette handler først og fremst om å være kongruent i kommunikasjon, det vil si at det du sier samsvarer med kroppsspråk og toneleie (Eide & Eide, 1996). Det hjelper ikke å si - Jippi, nå var du flink, hvis du sier det med sur eller gravalvorlig stemme. Når elevene opplever at det verbale og det nonverbale uttrykker det samme, blir elevene tryggere i situasjonen (Eide & Eide, 1996). Informantene mine brydde seg bare om tilbakemeldinger fra lærere som viste med hele seg at de mente det de sa. En av informantene sa at hun hørte på tonefallet til læreren, og en annen trodde ikke på en tilbakemelding hvis den ble lest opp fra lærerens notater.

Informantene sier også noe om tilbakemeldinger. Selv forstår de gode tilbakemeldinger som noe som styrker selvtilliten, slik vi skal se nedenfor. Med bakgrunn i Honneths teori om anerkjennelse er det mest i kjærlighetssfæren vi får styrket selvtilliten, og at dette oppstår i samhandling med våre næreste relasjoner, som for eksempel i familien eller veldig nære vennerelasjoner. Slik jeg forstår teorien vil anerkjennelse på de faglige tilbakemeldingene elever får i skolen, samt tilbakemeldinger på elevens oppførsel, i størst grad styrke selvrespekten i rettssfæren og selvverdsettelsen i den solidariske sfære. Nedverdiggelse og ydmykelse er krenkelsesformer Honneth bringer inn her, som igjen påvirker selvverdsettelsen hos den enkelte. Om eleven føler seg krenket av lærerens tilbakemelding, vil dette ha betydning for hvor høyt eleven verdsetter seg selv. Jeg forstår det slik at det sier noe om hvor eleven plasserer seg selv i et verdihierarki blant medelever, og at krenkelser eller anerkjennelse i denne sfæren er avgjørende for hvordan eleven opplever sin status blant jevnaldrende. Når vi vet at mange elever jobber mye for å opprettholde eller høyne sin status i jevnaldergruppen (Nordahl, 2002), vil denne oppgaven kunne bli vanskeligere for elever som blir krenket i den solidariske sfære, hvis de på denne måten må jobbe mer for å beholde status. Som vi har sett ovenfor, uttrykker elevene at de er urolige fordi de vil tøffe seg for de andre, og jeg mener derfor vi her kan ane en sammenheng mellom behovet for anerkjennelse og læringshemmende atferd. Nedenfor viser jeg et utdrag som viser hvordan den ene gruppa satte ord på viktigheten av positive tilbakemeldinger:

- *Får du positive tilbakemeldinger, da... det hjelper jo mye på...*

- *Sjøltilliten*
- *Ja, moral og sjøltillit, og...*
- *Får lyst til å jobbe*
- *Ja, og da... får du plutselig bedre karakterer, og...*
- *Viljestyrken, den blir liksom større*
- *Ja, og da plutselig...*
- *Og hvis man sliter i matte da, for eksempel, og så hvis man prøver og prøver og prøver og spør om hjelp til alle oppgaver omtrent, så sier læreren: Nei, da kan du bare gi opp, liksom, du får ikke akkurat så lyst til å jobbe da.*
- *Da får du liksom... da blir det nedverdiggende på moralen og selvtilliten, og da blir det jo sånn at...*
- *Da orker du bare ikke*
- *Nei*
- *Det har skjedd med meg*
- *Men liksom... får du hjelp til du klarer det, og når du først klarer det, så blir det morsomt, så lenge du får tilbakemeldinger på det, og... - Så flink du er, for eksempel.*

Ved å sammenligne disse uttalelsene med uttalelser ovenfor der informantene mener at de ikke bryr seg om hva læreren sier, mener jeg vi kan se at det er forskjell på om det læreren sier er positivt eller ikke. Informantene sier de hører mer på læreren hvis de bryr seg om læreren, og de hører mer på det positive enn det negative. Samtidig ser vi at det positive læreren sier har mindre betydning enn noe negativt en medelev sier om det samme, som for eksempel hvordan de har gjort det på et muntlig framlegg.

### **4.2.3 Det sosiokulturelle perspektivet**

Elever som kommer fra hjem som ligner skolen når det gjelder verdier og holdninger, vil ha lettere for å finne seg til rette på skolen enn elever som kommer fra hjem med andre holdninger og verdier (Nordahl, 2002). Dette, samt Bourdieus teori om habitus og kulturell kapital (pkt. 2.3.1), Bernsteins teori om språkkoder (pkt. 2.3.2), og teorier rundt det sosiokulturelle perspektivet (pkt. 2.2), ligger til grunn for denne delen av samtalen, siden dette er teorier som jeg mener griper inn i hverandre og underbygger hverandre. Mine funn her

belyser forskningsspørsmål nummer 3: *Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom sosiokulturell bakgrunn og uro i timen?*

*Teksten fra stimulusmaterialet:*

**Språkkoder:**

Flere forskere har skrevet om at skolen er mest tilpasset de elevene som kommer fra hjem der foreldrene har høy utdanning, og der hvor det er god tilgang på bøker, hjelpemidler og foreldre som interesserer seg for skolearbeid. De mener at det er vanskeligere å følge med på skolen hvis foreldrene ikke har utdanning eller ikke har noen interesse for skole, blant annet fordi det språket lærerne bruker er forskjellig fra det elevene bruker hjemme. Kulturen kan også være forskjellig, som for eksempel hva de liker og hva de ikke liker. Med andre ord: Læreren og foreldrene kan være veldig forskjellige, ha forskjellige meninger om mye, som for eksempel hva som er viktig eller ikke viktig, hva som er bra eller dårlig oppførsel, hvordan vi kan eller ikke kan snakke til hverandre, og så videre. Noen mener at vi blir veldig påvirket av foreldrene våre og det de står for.

Det gikk frem av samtalene med alle tre gruppene at elever ikke tror de voksne skjønner alt de snakker om, og særlig skjønner de ikke elevenes humor. Når elever snakker til hverandre, anvender de ofte et språk som voksne opplever som støtende eller grovt, men for elevene er dette en helt vanlig sjargong. Her opplever vi altså noe av den samme språklige avstanden mellom generasjonene som jeg nevnte i pkt. 2.3.2. Nedenfor viser jeg et utdrag fra en av gruppene på åttende trinn.

- *Det er sånn, lærerne de skjønner liksom ikke på en måte hva som er tull eller ikke. Sånn som vi sier jo kommentarer til hverandre og sånn, som alle skjønner at bare er tull, og så blir lærerne skikkelig sure og gir oss anmerkninger og sånn bare for at vi tuller og har det litt gøy. Så det kan jo bli misforstått, det skjønner jo jeg og det, men... det er liksom en begrensning på ... hvor mye du kan gjøre.*

Når lærere ikke forstår elevenes humor, kan dette vært et utslag av ulik habitus (Bourdieu, 1995). Elevene kan oppfatte noe som tull, men lærerne med sin bakgrunn kan ha erfaring med at slik humor får konsekvenser for medelever eller klasse miljøet som elevene ikke forstår. Språkkodene for lærere og elever kan være forskjellige. Bernstein mente at språket påvirkes

av det miljøet vi ferdes i eller hvilken bakgrunn vi har (Riksaasen, 2000). Om elever og lærere har ulik bakgrunn, kan elevene oppfatte lærerne som sure når de setter grenser for språkbruk og oppførsel som ikke passer i skolen. Hundeide (2003) mener at barnas oppførsel gjenspeiler foreldrenes sosiale status, og at de tilegner seg blant annet foreldrenes holdninger og verdier i en ”skjult barneoppdragelse”. Når elever ikke forstår vanlige samværsregler på skolen, kan dette ha bakgrunn i at de kommer fra et hjem med en annen forståelse av slike regler. Elevene uttrykte selv forskjeller mellom hvordan de oppførte seg på skolen og hjemme, og at de kommuniserte annerledes med foreldre enn med lærere. En av informantene sa det slik:

*- Dem bruker jo de samme orda, men liksom tolker det på to forskjellige måter, da - for det er liksom å prate med faglærer og prate med foreldre, det blir to forskjellige ting... for til foreldra kan du liksom si det du sjøl mener og alt mulig, men hvis du sier det til faglæreren, så får du... får du det dårlige inntrykket av eleven, og så får hu eleven dårlig inntrykk av læreren, og så blir det... sånn at dem ikke orker å omgås omtrent.*

Her ser vi hvor forskjellig elevene kan oppleve kommunikasjon med voksne hjemme og på skolen, og understøtter teoriene jeg har nevnt rundt dette.

Jeg forsto det på flere at foreldrene ikke hadde utdanning, og at alle ikke følte de fikk støtte hjemme når det gjaldt skole, og særlig kom dette frem når det gjaldt videre valg av studieretninger. En av informantene hadde hatt lyst til å bli dyrlege, men hadde droppet det fordi det var kjedelig på skolen og vedkommende ikke orket så mye teori. Denne informanten ga også uttrykk for store konflikter hjemme. Hun hadde valgt yrkesfaglig studieretning, og skulle bli det samme som moren.

Informantene satte også ord på hvordan det kunne oppstå uro i timene når stoffet var for vanskelig og de ikke forsto det læreren snakket om i timen. De eldste elevene sa det slik:

- Ja, hvis man ikke skjønner non ting av det, og gidder ikke å følge med, så...*
- Nei, og så hvis den ikke får hjelp med en gang til det dem ikke skjønner, liksom, så blir det... da orker dem ikke å sitte der og vente lenger, så...*
- Begynner man å snakke i ventetida*

- *Begynner man å snakke til vilden sky, og da svarer jo dem, da, og så blir flere med i samtalen*
- *Ja, og så lager de samtaler sjæl...*
- *Ja...*
- ...
- *Har ikke så mye å gjøre, så jeg bare bråker for å ha det morsomt.*

Jeg opplever disse uttalelsene som en sterk indikator på at en del av uroen i klasserommet også har en sammenheng med at mange fag er vanskelige for elevene. De forstår ikke oppgavene og må ofte vente lenge på hjelp. Uroen kan da være rasjonell, enten som et uttrykk for frustrasjon, at de vil dekke over det de ikke kan, eller at de vil fylle ventetiden med moro. Uroen i disse situasjonene kan være en rasjonell handling fra elevens side (Nordahl, 2002). Elevene fortalte også at de ble slitne utover skoledagen, og at det lett ble uro i siste økt fordi de ville få tiden til å gå raskere fordi de ville fort hjem. Også dette må regnes som rasjonelle handlinger.

Flere av informantene mente at det var en sammenheng mellom foreldrenes interesse for skolen og hvor interesserte ungene deres var i skole, selv om et par var opptatt av at de hadde fri vilje til å velge noe annet enn det foreldrene hadde valgt. Her er et lite utdrag fra en av gruppene:

- *For hvis for eksempel mora og faren din driter i skolen og hvordan du gjør det og... ikke bryr seg om åssen utdanning du får senere og sånn, så får ikke du så interesse som om... foreldre som hadde pusha på og sagt: - Jammen, nå må du jobbe, for det at om du ikke jobber så får du ikke utdanning, og...*
- *Ja...*
- *Mmm*

Dette er nok et eksempel på hvordan sosial reproduksjon stadig forekommer, noe både forskning og tall fra Statistisk sentralbyrå viser, jfr. pkt. 2.2, for eksempel Markussen & al (2009) i Berg & Nes (2010). Informantene uttrykker her et behov for å få støtte til skolearbeidet hjemmefra. Flere elever både fra gruppeintervjuene og fra klasseromsobservasjonene viste eller ga uttrykk for liten interesse for skolearbeidet. Når mitt utgangspunkt var å gjøre mine undersøkelser på skoler utenfor byen fordi jeg antok at flere

her ville komme fra hjem der foreldrene hadde lav eller ingen utdanning, kan mine funn her tyde på at dette kan stemme for flere av de urolige elevene.

## 5. KONKLUSJON

I dette kapittelet vil jeg presentere mine konklusjoner vedrørende de tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet for å operasjonalisere og gi svar på problemformuleringen:

*- Hva er elevenes egen forståelse av sammenhenger mellom uro i klasserommet og relasjoner, anerkjennelse og sosial bakgrunn?*

*1: Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom relasjoner og uro i timen?*

Selv om mange mente at læring var viktig, var det stor enighet blant informantene om at jevnalderrelasjonen sto sterkest. De laget uro for å få tiden til å gå fortere, eller fordi de ville tøffe seg for de andre. Mange hadde klare roller i klassen, for eksempel å være den morsomme. Elevene uttrykte et stort behov for gode relasjoner med jevnaldrende. Noen mente det kunne være mer nødvendig å prate med en venn med problemer enn å gjøre noe i timen. På denne måten synes de å være dominerende signifikante andre i hverandres liv (Frønes, 1994). Problemet for denne elevgruppen er at det ikke er den sosiale kompetansen som blir verdsatt i skolen. Det er de stille, flittige og selvstendige elevene som får de mest positive tilbakemeldingene fra lærerne (Nordahl, 1998).

Betydningen av en god relasjon til lærerne så ut til å variere, men elevene mente det var viktig å ha en lærer de kunne stole på og snakke med når de hadde problemer. De hadde også behov for å bli sett og få hjelp i timene. Klasseromsobservasjonene jeg gjorde viste det samme.

*2: Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom behovet for anerkjennelse og uro i timen?*

De urolige elevene i min undersøkelse uttrykker et stort behov for å bli sett, få hjelp, ros og anerkjennelse fra lærerne, noe som stemmer med Honneths teori om anerkjennelse (2007). Når de ikke får dette, blir de mer urolige. Dette kan være et uttrykk for at de er usikre på hvordan de blir møtt av læreren, og at de derfor vil beskytte seg (Bae, 1992). Uro kan være en strategi som virker beskyttende, og kan være en rasjonell handling når situasjonen er utrygg

(Nordahl, 2002). Elevene uttrykte større behov for å bli likt av venner enn av lærere, og kommentarer fra medelever betydde mer enn fra lærerne i faget. Hvis en elev sa noe negativt, kunne ikke ros fra en lærer oppveie dette. De la også godt merke til hvordan lærere ga ros, og hørte bare på de som ser ut til å mene det de sier. Det viser at kongruens i kommunikasjon mellom lærer og elev er viktig (Eide & Eide, 1996).

### *3: Hvilke sammenhenger kan elevene se mellom sosiokulturell bakgrunn og uro i timen?*

Informantene fortalte om fag de ikke forsto, lærere som ikke rakk å hjelpe, og at de snakket og bråket fordi de kjedet seg når de måtte vente lenge. Denne sammenhengen med uro i timene så de selv. Reglene hjemme og på skolen kunne også være forskjellige, og flere opplevde lite støtte for skolearbeid hjemme. Jeg opplevde at ikke alle informantene følte et interessefelleskap med skolen, og følgelig kan deres forhåpnings- og forventningsnivå være lavere enn hos flere av de andre elevene (Engen, 1978). Vi kan anta at foreldrenes sosiokulturelle bakgrunn har en betydning (Hundeide, 2003), og at flere av elevene med læringshemmende atferd faller inn under gruppen Engen kaller HMA (Engen, 1978). I informantgruppa fra tiende trinn hadde nesten alle valgt yrkesfaglige studieretninger. Vi kan se en sammenheng her.

Sammenlignet med Lyng sine typer (Nielsen, 2009), var det påfallende få Gromgutter og Gulljenter i fokusgruppene. Informantene fortalte at de ikke kunne snakke likt til lærere og foreldre fordi de oppfattet ting på forskjellige måter. Man kan spørre seg om dette kan ha noe med habitus og kulturell kapital å gjøre (Bourdieu, 1995), om noen av disse informantene, i samsvar med Bernsteins teori om språkkoder, hadde en begrenset språkkode, og om Gromguttene og Gulljentene har utviklet både begrenset og utvidet språkkode slik at de kommuniserer bedre med lærerne, og at skolen derfor er mer tilpasset disse elevene (Riksaasen, 2000). På denne måten blir noen dobbelt tapere i skolen, ved at de utvikler læringshemmende atferd fordi fagene og språket er for vanskelig. Fordi de ikke har støtte hjemme, og fordi den læringshemmende atferden resulterer i at de lærer enda mindre, får elevene stadig flere grunner til å være urolige i timene. Det blir en vinn-vinn-situasjon i skolen for de elevene som mestrer fagene og som kommer fra hjem som følger opp skolen, snakker et språk skolen bruker og har regler som ligner, og får anerkjennelse for dette. Samtidig er det en tap-tap-situasjon for de elevene som av forskjellige grunner har en læringshemmende atferd i timene, fordi den læringshemmende atferden gjør at de stadig lærer mindre, de er dermed inne i en negativ spiral der de får stadig mindre anerkjennelse fra

lærerne, og blir stadig mer urolige. De kommer ikke ut av uføret før de får et annet innhold i sin skolehverdag som er mer tilpasset dem og deres behov slik at de kan oppleve mestring og dermed ha mindre behov for å bråke.

Dette understøtter forståelsen av sosial reproduksjon, og gir forståelse av at det også i dag er elever som faller utenfor fordi de ikke forstår læreren og fagene. Mye tyder på at det sosiokulturelle aspektet spiller en rolle, som igjen viser betydningen av tilpasset opplæring i skolen. I tillegg til dette mener jeg å ha funnet at det finnes en stor utfordring i kommunikasjon og språkkoder mellom generasjonene, og at det ikke bare handler om hva eleven forstår, men at lærere har noe å gå på i forståelsen av ungdommens kultur og språk.

Informantene virket reflekterte rundt sin egen situasjon, og det overrasket meg flere ganger. Elevene vet at de bråker og forstyrrer, og de har sine grunner for å gjøre det. Handlingene er, som Nordahl (2002) også skriver, rasjonelle og bevisste i mye større grad enn jeg hadde trodd. Jeg mener denne oppgaven viser at relasjon og anerkjennelse er viktig for lærere å arbeide med for å forebygge læringshemmende atferd, og at dette best kan gjøres ved å ha kunnskap om og anerkjennelse for elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Læreren må akseptere eleven som en rasjonell aktør i sitt eget liv (Nordahl, 2002), se hver elev og elevens behov, og tilpasse opplæringen etter dette. En god relasjon til eleven gjør dette enklere.

Målet med denne undersøkelsen har vært å finne sammenhenger mellom læringshemmende atferd på ungdomstrinnet og relasjoner, anerkjennelse og elevenes sosiokulturelle miljø. Jeg håper at oppgaven kan stimulere til refleksjon som kan bidra til en økende bevissthet i lærerrollen og i det daglige møtet med elevene. Dette er viktig i en tid med stadig større bekymring for det store frafallet i videregående skole. Forskning viser at elever som ikke prioriterer skolearbeid, som føler seg utenfor sosialt og som ikke har ambisjoner om høyere utdanning, har økt sannsynlighet for å droppe ut av videregående (Markussen et al., 2006). Jeg fant at elevene opplevde at både relasjoner, anerkjennelse og sosiokulturelt miljø kunne ha en sammenheng med den uroen de ofte opplevde i klasserommet; den læringshemmende atferden. Både lærere og elever har alt å vinne på at vi forbedrer skolehverdagen for elevene med læringshemmende atferd. Jeg ønsket å gi elevene med læringshemmende atferd en stemme i denne oppgaven, og jeg mener de var verdt å høre på.



## Litteraturliste

- Alvesson, M. Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, B., Waastad, J.E. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. D., Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Christie, N. (2003). Kategorienes makt. I Nergård, J.I og Nettet, S. (red.) *Det gjenstridige. Edmund Edvardsen 60 år*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Danielsen, A. og Hansen, M.N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Engelstad, F. (red.) *Om makt. Teori og kritikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Eide, H., Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner – Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Eide, B.H., Winger, N, (2003). *Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Engen, T.O. (1978). Avvikende atferd og sosial bakgrunn. Disiplinproblemet i ungdomsskolen fra en sosiologisk synsvinkel. I Hoëm, A et al. *Samfunnsrettet pedagogikk*. Universitetsforlaget Oslo, Bergen, Tromsø.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige – Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., Grimen, H. (1998). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. (2. opplag 2007).
- Hammersley, M, Atkinson, P (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: adNotam Gyldendal (3. opplag 2004).
- Hoëm, A (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- KD: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (1998). Lovdata. Sist lest <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-1>
- KD: St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring.
- Kleven, T. A. (red) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Landsend, M., Melgård, M. (30.07.2010). Fattigdom går i arv. dagbladet.no. Sist lest <http://www.dagbladet.no/2010/07/30/nyheter/forskjells-norge/fattigdom/arv/12765974/>
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen? : valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Nielsen, H.B (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/97.
- Nordahl, T. (1998). Er det bare eleven?. Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen : *delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. NOVA.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (4. opplag 2007).
- Nordahl et. al ( 2005 ). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget (2. opplag 2007).
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A., Ottosen, A., (2009a). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Mausestaden, S., Kostøl, A., (2009b). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter*

mellom skolene. Elverum. Sist lest

[http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03\\_2009.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03_2009.pdf)

NRK, Hedmark og Opplandsradioen 09.08.2010. Nyhetssending.

Ogden, T., (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.  
(2. utgave).

Riksaasen, R. (2000). Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet. Program for lærerutdanning, NTNU, Trondheim. Sist lest fra  
<http://stud.hsh.no/lu/inf/nordisk/Materiell/mod2cdok2.htm>

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Sommer, D (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver, I J.B. o. S. Johansen, Dion (red.). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.

UFD: St.meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur

Øzerk, K. (2004): Et sampeagogisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Solstad, K. J., Engen T.O. *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

## Vedlegg 1: Skisse til observasjon

### Skisse til observasjon:

- Passiv observatørrolle, notere underveis
- Jeg vil se etter om elevene
  - følger med i undervisningen
  - ser ut til å ha en god eller mindre god relasjon med læreren
  - om de gjør de arbeidsoppgavene de får beskjed om
  - observere eventuelle andre ting de gjør
- Jeg vil se etter mulige årsaksfaktorer til uro i timene. For å finne ut av dette vil jeg se på:
  - om det kan være forstyrrende elementer i timen
  - om dette ser ut til å påvirke elevenes arbeidsinnsats og konsentrasjon
  - se på hva som kan være årsaksgivende til at noen elever blir urolig.
- Undersøke om jeg gjennom å være observatør vil få en bedre forståelse av hvordan en skoletime oppleves for elevene.

## Vedlegg 2: Intervjuguide med oppfølgingsspørsmål

1. Er det av og til uro i timene?
2. Kan uro i klassen komme av at noen vil tøffe seg for andre elever?
3. Får elevene roller i klassen?
4. Varierer det hvem som bråker i timen, eller er det de samme?
5. Har noen elever forventninger om at andre elever skal være morsomme i timen?
6. Hva betyr ungdom for hverandre?
7. Hvor viktig er relasjonen til læreren?
8. Hvilken betydning har læreren og det han eller hun sier?
9. Er det forskjell i hvordan elever snakker til hverandre og hvordan elev og lærer snakker til hverandre?
10. Har elever alltid de samme reglene hjemme og på skolen?
11. Tror dere det kan være vanskelig for elever å skille mellom regler hjemme og på skolen?
12. Tror dere det har noen betydning for elevene om foreldrene er opptatt av skole eller ikke?
13. Tror dere det er forskjell på elever som har foreldre med høy utdanning og de som har foreldre med lav eller ingen utdanning når det gjelder hjelp til skolearbeid?
14. Tror dere det er en sammenheng mellom hvilken utdanning eller hvilke yrker foreldrene har og det barna deres velger?
15. Bruker lærere noen ganger ord som elever ikke forstår?
16. Hvordan skal en lærer være for at dere skal lære mest?
17. Hva tror dere er grunnen til at noen elever bråker og er urolige i timene?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foreldre

Til elever og foresatte

### Angående forskningsarbeid til masteroppgave i Tilpasset opplæring

Deres skole skal ta imot en masterstudent som skal gjøre et mindre feltarbeid i forbindelse med sin masteroppgave. En overordnet hensikt er å få større kunnskap om hvilken effekt kommunikasjonen/relasjonen mellom lærer og elev har på eleven og om dette virker inn på hvordan eleven har det på skolen. Undersøkelsene skal bli en del av en mastergradsoppgave ved Høgskolen i Hedmark.

Deltakelse innebærer for skolen at forskeren/mastergradsstudenten er observatør i undervisningen i noen klasser eller grupper, og det vil bli gjennomført gruppeintervjuer med en gruppe utvalgte elever. Intervjuet har form som en samtale, der vi drøfter utsagn om ungdom fra noen forskere.

Ingen navn skal registreres. All informasjon gitt underveis i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Samtalen vil av praktiske grunner bli tatt opp på lydbånd, og vil foregå på skolen. Det innsamlede materialet er anonymt og skal slettes ved prosjektslutt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Innsamling av data vil foregå våren 2010, og avsluttes senest ved semesterslutt juni 2010. Vi vil understreke at deltakelsen er frivillig og at en når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen ved å kontakte kontaktlærer eller undertegnede.

Mastergradsstudent Anita Torvik Stai, [torviks@online.no](mailto:torviks@online.no), tlf 62595999 / 92663515  
Veileder ved Høgskolen i Hedmark, Kari Nes, [kari.nes@hihm.no](mailto:kari.nes@hihm.no), tlf 62517741 / 95779402

Med vennlig hilsen  
Anita Torvik Stai  
Gåsbuvegen 234  
2323 Ingeberg

## Vedlegg 4: Undersøkelsen er meldt til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kari Nes  
Institutt for samfunnsvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgata 31  
2318 HAMAR

Vår dato: 22.04.2010

Vår ref:23730 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

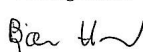
23730	<i>Kommunikasjon i relasjon mellom elev og lærer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Nes</i>
Student	<i>Anita Torvik Stai</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anita Torvik Stai, Gåsbuvegen 234, 2323 INGERBERG

Avdelingskontorer / 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, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no