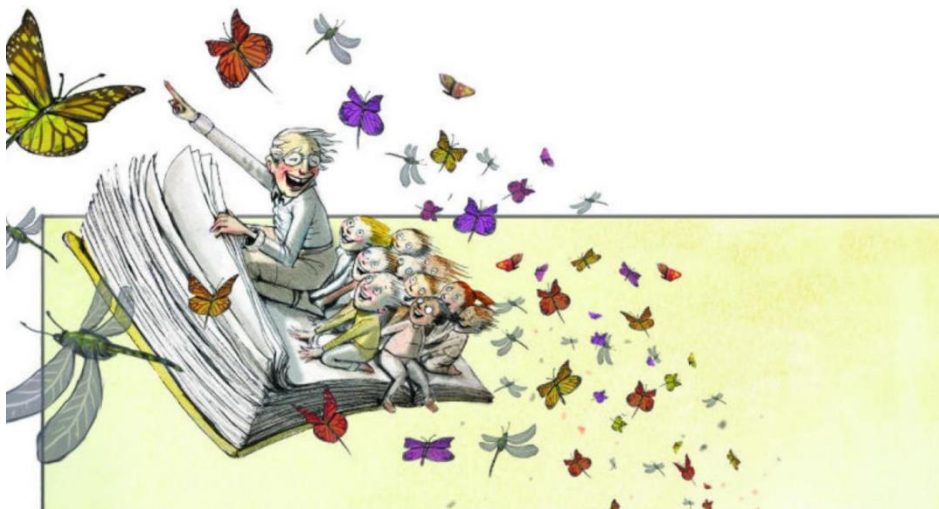


Lærerens møte med undervisningsforstyrrende uro



IRENE KRISTIN LUNDER

Høst 2021

MASTER I PEDAGOGIKK

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

SAMMENDRAG

Uro oppleves fortsatt som et problem i norsk skole og er noe de fleste lærere opplever nesten daglig. Å praktisere teori oppleves ofte som vanskelig fordi læreren er nødt til å ta stilling til uroen der og da og uten tid til å reflektere rundt hva som er best å gjøre. Ofte er det følelser og stemninger med i bildet og det er da fort gjort å bli stresset og reagere med å straffe elevene. Noe som lett kan føre til en dårlig elev- lærer- relasjon. Formålet med oppgaven er å oppnå større innsikt i lærerens handlings- og væremåte overfor elever som skaper uro. Dette vil bli sett i lys av dialektisk relasjonsforståelse som forstår uro som noe relasjonelt hvor læreren og eleven(e) gjensidig påvirker hverandre og er hverandres forutsetninger. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan forstår og møter læreren undervisningsforstyrrende uro?* Dette undersøkes ved bruk av kvalitativ forskningstilnærming. Den metodiske tilnærmingen er semistrukturert dybdeintervju. På den måten kan jeg lettere komme nærmere kjernen av informantenes intensjoner og opplevelser.

Lærerne forstår uro forårsaket av noe ved eleven, noe i elevenes omgivelser og/eller som en konsekvens av det samfunnet vi lever i. Det er generelt lite fokus på det dialektiske perspektivet med tanke på at alle samspill er gjensidige. Lærerne sier de har reflektert lite rundt sin egen rolle i forhold til uroen og det indikerer at det er behov for mer tid til refleksjon blant lærerne i skolehverdagen. Samtidig finner lærerne det vanskelig å balansere autoritetsrollen og omsorgsrollen og de er strengere og mer rigide når de ikke kjenner elevene. Lærerens forståelse av og møte med elever som skaper undervisningsforstyrrende uro kan se ut til å henge fast ved etablert normer og oppfatninger av lærer- og elevrollen. Tiden vi lever i har idealer som fremmer selvstendighet og deltakelse og disse kommer i konflikt med gamle rolleforventninger. Målstyringsfokuset i skolen preger lærerens handlings- og væremåte ved at den faglige læringen blir prioritert. Lærerne blir mer opptatt av å opprettholde kontrollen og følge kompetansemålene enn å undersøke hva uroen skyldes når den faglige læringen blir forstyrret. En god lærer- elev-relasjon basert på gjensidig anerkjennelse og tillit har stor betydning i forhold til fenomenet uro. Det kan derfor være et behov for at skolen etablerer et fora hvor lærerne kan få reflektere over utfordringer fra praksis.

SUMMARY

Classroom disturbances are still considered as a problem in the Norwegian school and is an issue most teachers need to handle. To practice theory is often perceived as challenging because the teacher needs to react to the disturbance there and then, without having time to reflect on what the best reaction would be. Feelings and moods are also often in the picture, making it easy to react with anger and punishment towards the students. This may lead a bad student- teacher relation. The purpose of this assignment is to achieve a wider understanding in the teacher's behaviorism and course of actions regarding students that cause classroom disturbance. This will be seen considering a dialectical relationship perspective which defines disturbance as a relational matter where the teacher and student(s) equally affects each other and where they are each other's prerequisites. The issue of the assignment is: *How do the teacher understand and meet students that disturb the classroom?* This is researched by the usage of a qualitative research approach. The methodical approach is a semi- structured in-depth interview. In this way it is easier to get close to the core of the informants' intentions and experiences.

The teachers are familiar to disturbance caused by the student's experiences, surroundings and/or as a consequence of the society we live in. All human and non-human interactions are mutual, which is easily forgotten in the dialectic perspective. The teachers claim that they do not reflect much around their role regarding classroom disturbance. This indicates a need for more time reflecting amongst teachers in the school environment. At the same time, the teachers find it difficult to balance their role of authority with their role as caregivers, causing them to be stricter and more rigid when they do not know their students. The teachers' understanding of meeting students that create classroom disturbance may be affected by already established norms and perceptions of the role as a teacher and student. We live in a society that promotes independence and participation, and these values conflict with old expectations regarding roles. The focus on competence aims in school affects the teachers' actions and behavior by prioritizing the right curriculum. The teachers will be more occupied with controlling the classroom and teaching the right course schedule than examining the causes of the classroom disturbance. A good teacher- student relation is based on mutual recognition and trust and is therefore important considering disturbance as a phenomenon. Therefore, it might be a need for the school to establish forums where the teachers are allowed to reflect on their challenges from their practice.

FORORD

Å arbeide med denne oppgaven har vært en utrolig lærerik tid hvor jeg har opplevd svingninger mellom å føle at jeg har full kontroll til å føle at jeg ikke har oversikt overhodet. Ekstra utfordrende var det å skrive masteroppgave samtidig som vi hadde en pandemi gående og som la vesentlige føringer på hva som var mulig å gjøre og ikke. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven. Takk til min mann og mine barn som har holdt ut med mine berg- og dalbane- nykker og en ekstra takk til min mann som har vært en god støttespiller når jeg bare har hatt lyst til å gi opp. Takk til medstudenter, og særlig til Siv og Ingun, for gode, støttende og inspirerende diskusjoner. Takk til informantene som har stilt sin tid til disposisjon i en vanskelig tid med pandemi og hjemmeundervisning. Uten dem hadde jeg ikke fått viktig informasjon rundt deres hverdag som lærer og deres erfaringer med undervisningsforstyrrende uro. Ikke minst vil jeg takke Johannes Lunde Hatfield som har vært min veileder og gitt meg god støtte, gode råd og tilbakemeldinger og for ikke å glemme hjulpet meg til å holde rett fokus fra start til slutt.

INNHOLD

1.INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Forskning innen undervisningsforstyrrende uro	2
1.3 Studiens formål og problemstilling	3
1.4 Lærernes forståelsesgrunnlag	4
2. Teoretisk forankring	5
2.1 Redegjørelse for valg av teori	5
2.2 Dialektisk relasjonsforståelse	7
2.2.1 Selvets utvikling - å bli seg selv	8
2.2.1.1. “Den kroppslige motivasjonen”	9
2.2.1.2 “Selvet utvikles i møte med den ytre verdenen”	11
2.3 Tilknytning	12
2.4 Anerkjennelse	13
2.3.1 Menneskesyn	15
2.3.1.1 Subjekt – objekt- syn	15
2.3.1.2 Subjekt – subjekt- syn	16
2.4 Selvrefleksivitet og selvavgrensning	16
2.5 Anerkjennelse i praksis	18
2.5.1 Å lytte/Åpenhet	18
2.5.2 Å forstå	19
2.5.3 Å akseptere og tolerere	19
2.5.4 Å bekrefte	20
2.5.5 Undring og nysgjerrighet	20
3.Metode	22
3.1 Metodevalg og vitenskapsteoretisk perspektiv	22
3.1.1.Ontologi og epistemologi	22
3.2 Datainnsamling	24
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.3 Informantene og utvalgsstrategi	25
3.4 Intervjuguide	26
3.5 Gjennomføring av intervjuene	27
3.5.1 Forskerens rolle	27
3.5.2 Prøveintervjuene	29
3.5.3 Intervjuene	29

3.6	Analyse	31
3.6.1	Transkribering	32
3.6.2	Koding og kategorisering	32
3.7	Forskningsprosjektets kvalitet – styrker og svakheter	34
3.8	Etiske overveielser	36
3.8.1	Konfidensialitet og informert samtykke	36
4.	Presentasjon av funn	37
4.1	Lærerens definisjon av undervisningsforstyrrende uro	37
4.2	Lærerens forståelse av hva som forårsaker uro	38
4.3.1	Noe ved eleven	38
4.3.2	Kontekstfaktorer	41
4.3.3	Lærer - elev – relasjonen og uro	42
4.3.4	Konsekvens av tiden vi lever i	43
4.4	Lærerens møte med undervisningsforstyrrende uro.	44
4.4.1	Struktur, organisering, rutiner og regler	44
4.4.2	Lærer-elev-relasjonen	45
4.4.2.1	Samtalen mellom lærer og elev	46
4.4.2.2	Selvrefleksivitet	47
4.5	Lærerens opplevelse av møtet med uro	48
4.5.1	Balansegangen mellom lederrollen og omsorgsrollen	48
5.	Drøfting av funn	50
5.1	Lærerens forståelse av undervisningsforstyrrende uro	50
5.1.1	Det gjensidige samspillet /Gjensidige årsakssammenhenger	51
5.1.1.1	Lærerens betydning i samspillet	52
5.1.2	Noe ved eleven	53
5.1.3	Det pedagogiske paradokset	55
5.1.4	Selvrefleksivitet og selvavgrensning	57
5.2	Lærerens møte med uro	58
5.2.1	Organisering, struktur, rutiner og regler	58
5.2.2	Lærer - Elev- relasjonen	60
5.2.2.1	Atferdskorrigerende strategier	60
5.2.2.2	Lærerens betydning	63
5.2.2.3	Tilknytning	64
5.3	Lærerens opplevelse av undervisningsforstyrrende uro	65
5.3.1	Utdanning versus Danning	65

5.3.2 Roller og forventninger	68
5.3.3 Lederrollen versus omsorgsrollen	69
6. Avslutning	71
5. Litteraturliste	74
Vedlegg 1 INTERVJUGUIDE	
Vedlegg 2 SAMTYKKESKJEMA NSD	

1.INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av oppgavens tema, tidligere forskning innen undervisningsforstyrrende uro, oppgavens formål og problemstilling og mitt valg av teoretisk forankring. Avslutningsvis ser jeg på hva som kan ligge til grunn for lærerens forståelse og møte med undervisningsforstyrrende uro.

Undervisningsforstyrrende uro i skolen handler i denne oppgaven om de former for uro som lærere og elever opplever som forstyrrende for henholdsvis undervisningen og for læringen. Det kan dreie seg om alt fra mindre alvorlige forstyrrelser som for eksempel elever som tar ordet uten lov, snakk elever imellom, elever som forlater plassen sin til de større og alvorligere forstyrrelsene som vold, krenkelser og mobbing.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med 20 års erfaring som lærer i ungdomsskolen har jeg mange opplevelser med undervisningsforstyrrende uro og opplever at det er noe som skjer mer eller mindre daglig. I løpet av mine år i skolen har vi jobbet med forebyggende tiltak mot uro som for eksempel tydelig grensesetting, utvikling av gode lærer - elev- relasjoner, klasseledelse, engasjerende undervisning og utvikling av et godt læringsmiljø. Vi har i tillegg møtt ulike teorier og syn på lærer- og elevrollen og hva som skal til for å håndtere undervisningsforstyrrende uro. Skolen i mange år har vært påvirket av skiftende teoretiske retninger og mange av lærerne oppgir at de er lei av følge forskjellige trender for hva som er god undervisning (Nordahl, 2012).

Til tross for ulike pedagogiske metoder og teorier er uro fortsatt et problem i skolen i dag (Duesund, 2014, Ødegaard, 2019). Personlig synes jeg det vanskelig å praktisere de ulike metodene og teoriene, og opplever i tillegg at tiden ikke strekker til for “prøving og feiling”. Læreren møter stadig situasjoner som krever raske avgjørelser og jeg har ofte opplevd at jeg kan “komme til kort” når det gjelder å håndtere uroen som oppstår. Det oppleves som frustrerende og kan gi læreren en følelse av å ikke lykkes. I mangel på handlingsstrategier(verktøy), er det fort gjort å heve stemmen, be elevene være stille og ty til straff som for eksempel anmerkninger eller melding med hjem. Min erfaring er at uroen i slike tilfeller eskalerer og forholdet til eleven(e) blir dårligere.

Med virkemidler som for eksempel å ringe hjem, bli sint eller sende eleven til rektor kan jeg oppnå å få en stille og lydig elev. Jeg vil da risikere å handle i strid med kjerneverdiene i formålsparagrafen som er “...respekt for menneskeverdet(...), ...likeverd og solidaritet” (Opplæringsloven §1-1, 2. ledd) og FN's barnekonvensjon hvor alle barns likeverd og

ukrenkelige verdi ble stadfestet med prinsippene som “barnets beste” (artikkel 3) og “barnets rett til å bli hørt” (artikkel 12). Elevens selvfølelse og selvverd kan skades ved at jeg som lærer “tvinger” elevene til å sitte stille og være lydige. Samtidig vil det være i strid med mitt menneskesyn og bidrar til stressfølelse og ubehag hos meg. Derfor anser jeg lærerens reaksjons- og handlingsmønster i forhold til uro som viktig for både læreren selv, hans/hennes mulighet til å forhindre uro og for å bidra til en sunn selvutvikling hos elevene.

1.2 Forskning innen undervisningsforstyrrende uro

Ødegård har i sin doktorgradsavhandling (2017) sammenlignet hvordan forstyrrende oppførsel håndteres på skoler i Norge og USA i aldersgruppen 15 til 17 år, hvorav 544 elever i Norge og 609 elever i USA. Han har fokusert på mild til moderat karakter av uro som vil si den hverdagslige uroen, som å snakke uten tillatelse, kroppslig uro, ikke starte opp med arbeidet, vandring osv. Studien viste at 58 % av de norske elevene hadde blitt forstyrret i klasserommet den siste uken. Så mange som 49 % svarte at atferden var “svært forstyrrende” (spørsmålet var gradert fra 1- 3; lite, noe, svært forstyrrende). Ødegård peker på at funnene i avhandlingen indikerer at lærere i norske skoler har store utfordringer med forstyrrende atferd i klasserommet. I tillegg viser undersøkelsen at forstyrrende atferd ikke bare er noe som skjer av og til, men er et hverdagsfenomen, og ser ut til å være en generell utfordring på tvers av skoler og utdanningssystem.

Ødegård påpeker i en artikkel i utdanningsnytt.no (18.5.2018) at det finnes “oppsiktsvekkende lite forskning om uro i norske klasserom”. Dette støttes av *Forskningsoversikten om undervisningsforstyrrende uro i skolen (2019)*, gjort av Helle Plauborg, som er basert på en litteraturstudie hvor 87 andre studier er inkludert. Plauborg fant at den tidligere forskningen ikke har hatt fokus på hvordan undervisningsforstyrrende uro i grunnskolen forstås. Liv Duesund (2014, s. 576) har kommet fram til samme konklusjon og hevder at forskning om uro i skolen bærer preg av å være “begrenset og fragmenterisk”, både i Norge og i andre land.

Vaaland & Ertesvåg (2013) anslår i studien *Leading or losing* at det i norsk grunnskole er mer enn 3000 lærere som opplever at de mangler kontroll i klasserommet. En annen studie gjort av Thomas & Beauchamp (2011) undersøkte hvordan lærerens profesjonelle identitet endret seg fra de var ferdig utdannet til etter at de hadde jobbet en stund. De fant at lærerne etter bare noen måneder i jobb gikk fra å være høyt fokusert på å være støttende overfor elevene til å vise mangel på selvtillit og føle seg maktesløse.

Ungdata kom i 2020 med resultater fra en stor spørreundersøkelse gjennomført i 321 kommuner og på Svalbard i årene 2018 til 2020 og hvor det inngår svar fra 211 500 elever fra 8. trinn til Vg3. Undersøkelsen viser at færre elever trives på skolen, flere skulker på ungdomsskolen og flere sier de gruer seg ofte til å gå på skolen sammenlignet med noen år tilbake. Dette indikere, ifølge Anders Bakken, leder av Ungdatasenteret, at ungdom har et dårligere forhold til skolen enn tidligere. Samtidig viser tall fra undersøkelse gjort av Ungdata (2019) en tydelig økning av ungdom som rapporterer om psykiske plager. På ungdomstrinnet oppgir tre av ti at de bekymrer seg for mye og opplever skolen som et slit. Videre viser forskning at hvordan en håndterer ungdoms psykiske helseplager på kan redusere atferdsproblemer og bedre sosiale ferdigheter i skolen og ha positive virkninger på lang sikt. (Evensen, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2014, s.216, 268) sier at læreren påvirker læringsmiljøet mer enn noen annen enkeltfaktor. Utøvelsen av lærerrollen, blant annet hvordan læreren forstår og møter elever som skaper uro, har avgjørende betydning for elevenes (faglige og ikke-faglige) atferd i klasserommet.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å oppnå innsikt i lærerens handlings- og væremåte overfor elever som skaper uro. Dette vil undersøkes og ses i sammenheng med Anne – Lise Løvlie Schibbye's teori om dialektisk relasjonsforståelse som forstår uro som noe relasjonelt hvor læreren og eleven(e) gjensidig påvirker hverandre og er hverandres forutsetninger. Samtidig vektlegger teorien viktigheten av å utvikle selvstendige individer som gjennom selvrefleksivitet evner å avgrense sine følelser og opplevelser fra andre og som gjør det lettere å regulere seg. En konsekvens av dette kan være at det blir mindre uro i klasserommene.

Opgavens problemstilling er følgende:

Hvordan forstår og møter læreren undervisningsforstyrrende uro?

Jeg vil ha fokus på lærerens forståelse og opplevelse av hva som forårsaker uroen og av sitt eget bidrag i samspillet med elever som skaper uro.

For å belyse og utdype problemstillingen har jeg benyttet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva opplever læreren er årsaken(e) til undervisningsforstyrrende uro?*
2. *Hvilke erfaringer (positive og negative) har læreren med bruk av ulike strategier i møte med undervisningsforstyrrende uro?*
3. *Hvordan opplever læreren møtet med undervisningsforstyrrende uro?*

1.4 Lærernes forståelsesgrunnlag

Oppgavens problemstilling er hvordan læreren forstår og møter undervisningsforstyrrende uro sett i lys av dialektisk relasjonsforståelse. Med tanke på oppgavens hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til datamaterialet anser jeg det som viktig å se litt nærmere på det jeg har valgt å kalle lærerens forståelsesgrunnlag. Det vil si hva som **kan** ligge til grunn for hvordan lærerne forstår og møter uro. Min forståelsesbakgrunn vil naturligvis prege bildet siden jeg som lærer har erfaring med både uro og konteksten rundt fenomenet. I dette tilfellet betrakter jeg min forforståelse som nyttig.

For det første kan opplevde rolleforventninger forstyrre lærerens forståelse av elever som skaper uro. Disse rolleforventningene gir klare retningslinjer for hva en bør gjøre og ikke bør gjøre og bidrar til “å strømlinjeforme rolleinnhavernes oppførsel” (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 222). Vi har fortsatt atferds- og ordensregler i skolen og disse definerer hva som er forventet elevatferd. Dette er regler som læreren er forventet å følge uansett hvor fortrolige de er med dem. Her støter vi på det Plauborg (2019) kaller det pedagogiske dilemmaet, hvor uroen utfordrer pedagogiske idealer som inkludering med likhetsprinsippet og “en skole for alle”. Det kan oppstå et motsetningsforhold mellom skolens pedagogiske idealer og deres tiltak og innsats for å håndtere uro. For eksempel fordrer livsmestring og dybdeløring dialog, medansvar og samarbeid og kan være vanskelig å forene med å opprettholde fullstendig ro i klasserommet. Dette kan ha betydning for lærerens møte med og forståelse av elever som skaper uro. For det andre har skolen ifølge Løvlie (2013) i lang tid slitt med idealer som er nærmest umulig å praktisere. Han sier at idealene for den gode oppdragelsen finnes i både skolens formålsformuleringer og i “solskinnsfortellinger om den gode lærer” (Løvlie, 2013, s.15). Motsetningene mellom idealet og det som er mulig å få til i praksis er ifølge Løvlie forblitt pedagogikkens grunnleggende problem.

For det fjerde har danningsbegrepet hatt lite fokus i skolens læreplaner i mange tiår. Begrepet dannelse kan oppfattes som både uklart og abstrakt og kan kanskje fortsatt settes i forbindelse med den gammelmodige oppfatningen hvor elevene var lydige tilskuere som måtte disiplineres. Uten et slikt fokus og en klar definisjon kan en naturlig konsekvens være å prioritere utdanning, det vil si den faglige læringen, framfor danning. På 1990-tallet dukket dannelsesbegrepet på nytt opp igjen og like etter fikk vi det såkalte PISA-sjokket med påstander om at elever lærte for lite i skolen. Skolen skulle heretter styres etter bedriftsøkonomiske prinsipper og ble ansvarliggjort gjennom å vise til oppnådde resultater

(som fra for eksempel PISA og Nasjonale prøver). En slik ansvarliggjøring medfører at læreren bruker mer tid på dokumentering og retting, noe som går ut over tiden de bruker på å opprettholde og utvikle gode relasjoner med elevene. Gjennom kartlegging og standardiserte tester blir elevene vurdert etter like kriterier og det som kan måles, kompetansemålene, prioriteres. På denne måten får fagkunnskapen forrang. Danningen blir ifølge Løvlie (2021) overlatt til markedet gjennom atferdsmodifiserende programmer som PALS. Lærers pedagogiske skjønn kan oppleves som mindre verdsatt og det til tross for at det er skjønn læreren må bruke ved utfordringer, som for eksempel under uro.

I en tid med stort fokus på livsmestring og psykisk helse kan en også stille spørsmål om hvilken kompetanse lærerne har til å møte dette. Det er kanskje ikke bare elevenes som trenger kunnskap om psykisk helse? Når fagkunnskap tilsynelatende blir prioritert (eksempelvis at lærerutdanningen er omgjort til masterutdanning og lærerløftet med krav om større faglig dybde), har kanskje ikke lærerne nok kompetanse til å ta imot det som eventuelt kommer av (emosjonelle) reaksjoner. I doktorgradsavhandlingen til Stine Margrethe Ekornes (2016) etterspør lærerne skolering i psykisk helse både i utdanningen og på jobben. Dette støttes av en undersøkelse gjort av Skolelededeforbundet (2016) som viste at nyutdannede lærere kan fagene godt, men mangler kompetanse i arbeid med sosial kompetanse og relasjonsbygging.

For det femte viser Finn Skårderud (1998) i sin analyse til at urolige klasser kan speile den tiden vi lever i. Informasjonsstrømmer, påvirkninger fra sosiale medier, fraværet av tradisjoner, fast struktur og grenser samt uendelige valgmuligheter gir en form for rastløshet og forvirring. Han poengterer at det er viktig å plassere fenomenet uro i skolen inn i denne konteksten. Det er ikke enkelt å være den som skal skape trygghet og stabilitet i en slik verden.

2. Teoretisk forankring

2.1 Redegjørelse for valg av teori

Jeg har valgt å undersøke hvordan lærerne forstår og møter undervisningsforstyrrende uro i lys av Anne-Lise Schibbye's teori om dialektisk relasjonsforståelse. Teorien berører ikke direkte det pedagogiske aspektet, og av den grunn har jeg også valgt å bruke teoretikere som relaterer Schibbye's teori til pedagogikken. I noen tilfeller er det henvist til opphavet av et begrep og/eller en teori som Schibbye's teori er inspirert av. Ettersom hun viser til forskning

rundt samspill og menneskets utvikling med god faglig tyngde blir det kun henvist til Schibbye.

Dialektisk relasjonsforståelse er utviklet i psykoterapeutisk øyemed, men inneholder både utvikling av menneskets selvverd og en helhetlig og sammenhengende relasjonsforståelse. Teorien er relativt generell og har en overordnet beskrivelse av hvordan selv- og relasjonsutvikling foregår. Jeg finner den derfor like relevant for andre profesjoner som jobber med mennesker, som for eksempel lærere. Pedagogikk er dessuten nært knyttet opp mot fagområder som psykologi, sosiologi, filosofi og medisin. Bae og Waastad (2003) bekrefter teoriens potensiale for generalisering og integrering i ulike fag – og praksisområder som arbeider med mellom- menneskelige relasjoner. Av den grunn opplever jeg teorien som relevant å bruke i arbeidet med å oppnå større innsikt i lærerens holdninger og væremåte overfor elever som skaper uro.

En viktig faktor ved teorien er at den profesjonelle, som i dette tilfellet er læreren, skal hjelpe elevene til å få innsikt i sin egen selvforståelse og dermed både forstå, følge med på og kritisk forholde seg til omverdenen. Med andre ord dreier det seg om å hjelpe elevene til å lære seg selv å kjenne og dermed bedre forstå egne reaksjoner, ønsker, intensjoner og sterke og svake sider. Dette er forutsetninger for å kunne ta selvstendige og meningsfulle valg og så langt det lar seg gjøre, delta i styringen av sin egen livsutvikling. Av den grunn er teorien også interessant fordi barn i alderen 12 – 18 år er lett påvirkelige og det er i denne alderen identitetsutviklingen foregår (Illeris, 2006, s. 147, 214, Rønhovde, 2020, s. 69).

Å ta utgangspunkt i en slik åpen teori har både fordeler og ulemper. Det kan være lett å koble teorien opp mot forskjellige sammenhenger og kontekster, som for eksempel å opprettholde en anerkjennende væremåte overfor elever som skaper uro. Ulempen er at begreper eller deler av teorien kan mangle detaljerte og spesifikke definisjoner og kan fort misforstås og bli tolket ulikt. Jeg har for eksempel allmenn kunnskap om faget psykologi, men har ikke dens profesjonelle forståelse og det kan påvirke min tolkning.

Teoriens framstilling av anerkjennelse kan kritiseres for å være vanskelig å praktisere. Ved å være anerkjennende stilles det et krav om selvinnikt som kanskje ikke er problematisert nok (Bae og Waastad 1992). Det er blant annet vanskelig å være anerkjennende i møte med en annens sinne og misnøye og ofte reagerer en automatisk med å gå i forsvar eller med kontring. Teorien kan videre kritiseres for å ha Ole Brums tankegang - "Ja takk, begge deler"

hvor Schibbye inkluderer alle faktorer som kan ha betydning for barnets selvutvikling. Av den grunn kan teorien blir for altomfattende og innviklet.

2.2 Dialektisk relasjonsforståelse

Anne- Lise Schibbye har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse hvor den grunnleggende tanken er at det er i forholdet til andre at man blir et “selv”. Schibbyes teori bygger på Hegels teori om utvikling av selvet og eksistensialistenes forståelse av forholdet mellom mennesker. Den har i tillegg tydelige trekk mot både tilknytningsteori, mentaliseringsteori og nyere psykologisk utviklingsteori.

Mennesket lever og utvikles i et nært samspill med omgivelsene, og vi kan ikke forstå mennesket løsrevet fra de sosiale og kulturelle sammenhenger det har levd og lever i.

Dialektikken fokuserer på det tosidige eller mangesidige i relasjoner, og viser til at for å forstå individet i relasjon kan man ikke tenke enten – eller, men både - og. Det vil si at elever som skaper uro ikke kan betraktes isolert, men må undersøkes i sin sammenheng.

Årsakssammenhenger er gjensidige og det vil si at jeg påvirker den andre med mine holdninger, språk og handlinger og på samme måte påvirker den andre meg. Av den grunn er menneskene avhengige av hverandre fordi de til enhver tid står i en sammenheng og viser til hverandre. “En dør får sin egenskap av dør fordi det er en vegg rundt. Veggene blir vegg fordi det er en dør” (Schibbye, 2017, s. 52). En lærers væremåte avhenger av hvem han eller hun er sammen med og i hvilken sammenheng (Møller, 2012, s. 38). Vi kan lett forestille oss hvordan vår reaksjon vil være annerledes i en samtale med en forståelsesfull lærer enn en fordømmende lærer.

Påvirkning skjer ikke bare under samhandling her og nå, men vi bringer også med oss det Schibbye kaller “uartikulerte forutsetninger” (Schibbye, 2017, s.20). Vår holdning og væremåte er påvirket av bakenforliggende menneskesyn og vitenskapsteoretiske teorier. Disse forutsetningene vil, ofte ubevisst, styre vår være- og handlemåte overfor andre. Ved at de kan gi føringer på hvordan læreren oppfatter og ser elevene. Læreren kan da risikere å definere og beskrive elevene ut fra sitt perspektiv, og bidrar på den måten til at eleven blir uselvstendig og danner et feilaktig selvilde. Dersom virkeligheten ikke passer med lærerens (eller skolens) teori/perspektiv kan de fjerne det som ikke passer, og forsøke å få det til å passe inn i sin” form”. Dersom lærerens metode eller teori for eksempel er rettet mot å få kontroll med elevenes uro, kan de med sterke nok virkemidler få samtlige elever til å være lydig og sitte stille. På den måten vil fokuset kun være på elevens atferd og andre viktige aspekter ved fenomenet uro vil forsvinne. Dette ene kan framstå som “sannhet”. Av disse

grunnen er det ifølge Schibbye (2017) viktig at den profesjonelle har et metasyn på teori og kan identifisere diskursene i teorien og se dem som perspektivavhengige og ikke- nøytrale. Dette er viktig sett i forhold til at den profesjonelle har et etisk ansvar overfor eleven og bør passe på slik at han eller hun ikke baserer sine antakelser på ytre observasjoner og egne fortolkninger (Schibbye, 2017).

Metoder som i dag blir brukt for å håndtere urolig atferd hos elevene vektlegger ofte elevatferd og sosial kompetanse hos eleven (som for eksempel PALS) (Fallmyr, 2020). Disse programmene er jevnt over mest atferds-, tanke-, og elevfokuserte og vektlegger i mindre grad hvordan lærerens følelses- og samspillkompetanse påvirker samspill og relasjonsproblemer. Han sier det er viktig å utvikle både en bedre forståelse for og håndtering av følelsene som ligger under atferden som skaper uro, også hos læreren. “Det betyr å være bevisst hvordan egne følelsesreaksjoner kan skade relasjoner og elevers selvfølelse”(Fallmyr, 2020, s. 22).

2.2.1 Selvets utvikling - å bli seg selv

Den dialektiske relasjonstanken er et viktig bidrag til Schibbye's teori og dreier seg om hvordan selvet utvikles (eller feilutvikles) i samspill med andre (Schibbye, 2017, s. 38). Vi fødes som frie mennesker uten medfødte ideer eller forutbestemte mentale innhold og med et “gryende forhold til seg selv”(Schibbye, 2017, s. 25). Det betyr at individets første bevissthet innhentes gjennom sansninger og fornemmelser av å være til i verden og slik oppnår det selvstendighet og frihet.. Ifølge Hegel er dette vår væren, som er “vår absolutte form” (Hegel, 2009, s. 40-41). Jeg tolker det til å bety at vår væren er vårt opprinnelige, ekte og autentiske selv. Opplevelsen av oss selv formes av vårt samspill med andre ved å observere hvordan andre møter oss i den sosiale og kulturelle konteksten vi befinner oss i. Min fortolkning av disse samspillene tar jeg med videre til jeg møter en annet samspill-øyeblikk, og slik utgjør de mine indre representasjoner av tidligere erfaringer. Dersom jeg har flere opplevelser av å ikke bli forstått av læreren, kan jeg tolke det til å bety at ingen lærere forstår meg. De enkelte møteøyeblikkene blir redusert til min fortolkning og min opplevelse og helheten rundt selve samspillet er borte for meg. Schibbye (2017, s. 31) uttrykker dette slik: “Vi har en tendens til å ta en del av en erfaringsstrøm, fryse denne fast og dermed punktuere prosess og sammenheng. Senere glemmer vi at denne delen ikke er sann i betydningen uavhengig av sin sammenheng i prosessen den befinner seg i. Vi kan lett glemme at vi punkterer, og tro at våre avgrensninger er objektive gitte”(Schibbye, 2017, s. 31). Selvet kan karakteriseres som individets organiserte opplevelser av egen identitet. Ettersom både enkelte personlige

kjennetegn og kulturelle og sosiale kontekster endres opp gjennom årene vil også opplevelsen av egen identitet måtte bygges på nytt igjen og igjen (Mead, 1934).

I møte med den ytre verden utvikles essensen som viser til hvem vi er, til vårt innhold, og er basert på ytre definisjoner av hvem vi er. Individets utviklingsprosess blir påvirket ved at andre fortolker, definerer og vurderer dets intensjoner, tanker og handlinger. Ifølge Hegel vil væren gi individet signaler i form av stemninger, følelser og fornemmelser og gir det dermed “den umiddelbare vissheten om seg selv” (Hegel, 2009, s. 40-41). Det betyr at opplevelser fra tidligere samspill befester seg i kroppen og bli en type “kroppslig motivasjon” (Schibbye, 2017, s. 82). Det er viktig at individet blir bevisst den “kroppslige motivasjonen” og finner ut hvordan opplevelsene med den ytre verden stemmer med sine indre stemninger og følelser. For eksempel kan uro i seg selv være et signal på at du er i ferd med å avdekke noe som er viktig og kanskje vanskelig i ditt ubevisste selv. “Uroen er, i så måte, også et eget språk fra deg selv til deg selv” (Schibbye, 2017, s. 147). Våre stemninger og følelser fungerer som både varselsignal og veiviser til “å finne seg selv” og til å avsløre den ytre definisjonen eller andres fortolkning av sin virkelighetsoppfattelse. Eleven vil for eksempel lettere avsløre at læreren ikke bevisst overser henne fordi han ikke liker henne, men at det skyldes at det er mange andre som også trenger hjelp.

Schibbye poengterer at “en selvforståelse som ikke har gått veien om vår “befinnethet”, er ikke egentlig selvforståelse og fører ikke til autentisk eksistens” (Schibbye, 2017, s. 27). Det er for eksempel lett å tro at vi forstår uro i skolen fordi vi har begreper på fenomenet som kan hjelpe, som for eksempel elevmedvirkning og anerkjennelse. Disse ordene kommer derimot fra den ytre verden og må gjennom vår “befinnethet” for å få et eget forhold og forståelse av begrepene. Det vil si at det er nødvendig med et gjennomlevd og gjennomtenkt forhold til begrepene hvor de er nært knyttet til vår opplevelse (Schibbye, 2017).

2.2.1.1. “Den kroppslige motivasjonen”

Emosjoner er ifølge Damasio (2004, s. 30) kroppslige reaksjoner og fornemmelser på noe som skjer, som for eksempel hjertebank, svette, rødming. Det er automatiserte og ubevisste reaksjoner på hendelser som trigger oss, og er effektive signaler som forteller andre om vår tilstand. Vår atferd er ofte motivert av et ønske om å oppleve eller unngå emosjoner. Følelser er de stemningene vi har i oss og er bevisstheten som følger de emosjonelle reaksjonene (Jordet, 2020). Man kan få en fornemmelse av en følelse i kroppen, for eksempel tristhet, vi

føler den, men er ikke alltid klar over hvorfor vi føler den. En elev som skaper uro er ikke nødvendigvis klar over hvorfor han eller hun gjør det.

Ifølge Damasio (2002) er følelser og emosjoner våre indre veiledere som vår fornuft er avhengig av for å fungere. Fornuften baserer sin opplevelse av omverdenen ved stadige undersøkelser av hva som skjer i kroppen. I sine undersøkelser kom Damasio (2002, s. 48) fram til at reduserte følelser er en viktig kilde til irrasjonell atferd. Kroppslige fysiske signaler som for eksempel hjertebank, svetting og rødming hindrer ikke, men hjelper som regel fornuften. Av den grunn er det viktig å ta hensyn til magefølelsen fordi det er et kroppslig, emosjonelt signal som intuitivt forteller oss hva som er rett eller galt. Emosjoner er sannsynligvis til hjelp for refleksjonen og særlig i situasjoner som innebærer risiko og konflikter (Damasio, 2002, s. 49, 147). Schibbye (2017, s. 69) uttrykker det slik; “Affekter er sentrale for hva som representeres, og hvordan, og influerer derfor vår opplevelse, selvopplevelse og handlinger i forhold til andre”. Å bli bevisst egne og andres affekter er med andre ord viktig i selverkjennelsesprosessen. “En moden og trygg person med god kontakt med egne følelser og god evne til å reflektere over seg selv, tolker andre mer presist enn det en mer umoden person gjør” (Røkenes, 2012, s. 53). For å blant annet hjelpe elevene med å regulere sine følelser må de voksne først og fremst kunne regulere sine egne følelser. God kontakt mellom lærer og elev forutsetter at læreren evner å sette seg inn i elevenes situasjon og på den måten forstå deres emosjonelle reaksjoner (Uthus, 2017).

For å kunne møte den andre på en ekte, direkte og personlig måte må en være kongruent i sin kommunikasjon (Schibbye, 2017). Det betyr at det er samsvar mellom den profesjonelles selvoppfatning og det hun/han faktisk føler der og da. Dersom jeg føler sinne, så samsvarer det med min oppfattelse av at jeg er en person som fort kan bli sint. Kroppsspråket ditt vil avsløre deg om det ikke er i samsvar mellom det du føler og hvordan du ser på deg selv eller om det ikke er samsvar mellom det du sier og kroppsspråket ditt (Schibbye, 2017). Ifølge Carl Rogers (1962, s. 90) er det å være kongruent det samme som å være seg selv og ikke fornekte seg selv. En kongruent person tør for eksempel å vise at han/hun er sint. Ved å være kongruent og ekte er du også emosjonelt tilgjengelig for den andre og kan dermed lettere vise empatisk forståelse for den andres følelse.

Nyere hjerneforskning viser at affektene har en avgjørende betydning, også i kognitive prosesser (Schibbye, 2017). Opplevelser, tanker og ideer blir forsterket av affektene og utgjør “en grunnleggende motivasjonskraft for selvet” (Schibbye, 2017, s. 67). Vi kan for eksempel

kjenne på gleden av det å bli sett og forstått av for eksempel læreren eller kjenne på frustrasjonen over å bli misforstått og hvordan det kan forsterke følelsene.

2.2.1.2 “Selvet utvikles i møte med den ytre verdenen”

Den viktigste kilden til menneskets utvikling og forandring er gjennom møtet med en eller annen form for motstand, motsetninger og spenninger, som for eksempel angsten. Jeg forstår angsten som koblet til selvoppholdelsesdriften. Selvoppholdelsesdriften er menneskets grunnbetingelse som det ikke er mulig å velge seg vekk fra og her finner vi våre ønsker, begjær og behov for blant annet selvbevarelse, trygghet og tilknytning. Disse er knyttet til den ytre verden og gjennom dem har vi mulighet til å utvikle vår selvbevissthet (Hegel, 2009, s. 41). Sansninger og opplevelser som erverves i møte med motstand, gjennom et annet menneskes bevissthet (speiling) og/eller spenninger fra utenforliggende faktorer er den opprinnelige kilden til erkjennelse og refleksjon. For å bli et fritt, autentisk og selvstendig *selv* må motsetningsforholdet mellom individet og samfunnet utarbeides. Det vil si at for å tre ut i samfunnet som selvstendig må man først ha levd inn i det som avhengig (Løvlie, 1979). Med andre ord får vi gjennom andre øye på våre ønsker og behov og har da mulighet til å utvikle et refleksivt forhold til disse (Schibbye, 2017). Selvfølgelig blir skapt ved at det en tenker og sier stadig konfronteres med andres reaksjon på det og hva de tenker (Østrem, 2012).

Løvlie (1979) viser til Hegel hvor han beskriver barnets møte med tukten som utviklende for barnets selvbevissthet. Barnet møter tukten hos foreldrene og når foreldrene motsetter seg barnets begjær/ønske ved å ikke føye barnet, blir barnet frustrert. Barnet blir samtidig bevisst den ytre verden og i denne motsetningen har barnet “gryende mulighet til å skille ut sitt ståsted” (Schibbye, 2017, s. 87). Barnet oppdager foreldrene som selvstendige og utenfor seg selv og tar denne ytterliggjorte bevisstheten tilbake som sin. Dersom foreldrene tilfredsstiller barnets begjær/ønsker, vil ikke barnet klare å skille mellom seg selv og virkeligheten. Barnet møter ingen motstand og barnets begjær/ønsker blir da heller ikke oppdaget. Tukten er dialektisk i det at “den er for å bli av med det den er og bli noe annet...” (Løvlie, 1979, s. 49). Tukten er på denne måten et virkemiddel og en forutsetning for at barnet skal oppnå ny selverkjennelse.

Å møte en annen som barnet kan speile egne tanker og opplevelser i bidrar til utvikling av barnets selvbevissthet og til hans/hennes evne til selvrefleksivitet. Å ha evne til selvrefleksivitet viser til at jeg er et opplevende menneske som kan reflektere over det som skjer i meg og med meg (Schibbye, 2017). Evnen til selvrefleksivitet avhenger av å bli møtt

av viktige omsorgspersoner, herunder også læreren, som gjennom å være emosjonelt tilgjengelige. Barnets følelsesuttrykk blir speilet ved at omsorgspersonen (læreren) kjenner tilsvarende følelse i seg selv, og fordi en selv er reflektert, vet han/hun at det ikke er den samme følelsen som barnets. Det intersubjektive øyeblikket finner sted når opplevelsen er delt (matchet). For eksempel, dersom en elev blir redd, kan læreren ved hjelp av mimikk, lyder og språk vise eleven at han/hun forstår at han/hun er redd. Samtidig kan læreren markere en forskjell ved å vise at han/hun selv er rolig og ikke redd. Læreren bidrar på den måten til at elevens følelse endres fra å være redd til å føle seg trygg. Eleven oppfatter at lærerens reaksjon er lik sin egen følelse, men allikevel forskjellig og barnet kan begynne å forstå mer av sin opplevelse. To likeverdige subjekter deler tanker og følelser og begge deltar i og skaper en felles opplevelse (Jordet, 2020) De har her skapt et samspill basert på “intersubjektivt opplevelsesfellesskap” (Schibbye, 2017, s. 74).

Stern (1998, s. 305) kaller møtene hvor to mennesker oppnår mental kontakt for “moment of meeting” og hevder de er forutsetninger for å utvikle egne mestringsstrategier for selvregulering. Gjennom et intersubjektivt opplevelsesfellesskap lærer barnet (eleven) å avsløre hva som tilhører det ytre og hva som er sitt og klarer dermed å forutsi andres og sin egen væremåte og handlinger. Dette skaper trygghet og hjelper barnet med å bli selvstendig slik at han eller hun kan overskue eventuelle forsøk fra andre på å utnytte, definere, påvirke eller kontrollere han eller henne (Schibbye, 2017).

2.3 Tilknytning

Tilknytning er et sentralt begrep i dialektikken og har sin rot i John Bowlby's tilknytningsteori. I følge Bowlby (1951) har mennesker et grunnleggende biologisk behov for å søke trygg tilknytning hos en stabil omsorgsperson for å sikre egen overlevelse og utvikling. Når barnets affekt blir bekreftet og anerkjent samtidig som den blir tålt slik som i eksempelet over, vil barnet se seg selv som betydningsfull og verdig. Barnet får tillit til omsorgspersonen og omsorgspersonen blir således en “sikker base”. I denne sikre basen kan barnet utforske omverdenen fritt og åpent og uten frykt for nedsettende eller devaluerende kommentarer (Bowlby, 1998a). Barnet vil således over tid utvikle “en mer generalisert forventning til seg selv og sin egen verdi og til at voksne vil være til stede for å hjelpe og beskytte dem” (Jordet, 2020, s. 197).

Dersom barnets affekt enten kun har blitt bekreftet og ikke tålt eller verken bekreftet eller tålt, vil barnet se på seg selv som lite verdt. En utrygg tilknytning vil kunne skade barnets psykiske helse (Bowlby, 1951, s. 508). Barnet kan føle seg utrygg og usikker og få mistillit til

både omsorgspersonen, til seg selv, til andre og til relasjoner mellom mennesker (Møller, 2012). Barnet vil allikevel etablere tilknytning til dem, men de vil ikke fungere som en “sikker base”. Følgende kan barnet stoppe å utforske omgivelsene og kan bli mer opptatt av å holde fast ved sitt negative bilde av virkeligheten, som for eksempel at ingen lærere liker meg. En utrygg tilknytning kan blant annet komme til uttrykk ved at eleven viser tilsynelatende selvstendighet (Møller, 2012). Han/hun vil klare seg selv og søker verken trøst eller hjelp fra læreren. Ofte dreier dette seg om elever som ingen synes de kjenner helt. I realiteten dreier det seg om en “falsk selvstendighet” som er en beskyttelsesmekanisme mot å bli skuffet, avvist eller ikke få den oppmerksomheten og kjærligheten de trenger (Møller, 2012, s. 90).

2.4 Anerkjennelse

Den vanligste forståelsen av begrepet anerkjennelse handler om at vi blir belønnet eller beundret eller anerkjent når vi har gjort noe bra. Ofte vil man ære noen for en god innsats, og vi blir anerkjent for noe vi har prestert. Ros er for eksempel en form for anerkjennelse, og er oftest basert på ytre prestasjoner, som for eksempel en framføring på skolen. Det er i og for seg bra og kan gi en umiddelbar følelse av verdi, men det bidrar i hovedsak til at lite skjer inne i barnet. (Schibbye, 2017). Barnet oppnår ikke selvforståelse fordi anerkjennelsen ikke har gått veien om hans/hennes “befinnethet”.

Schibbyes forståelse av begrepet anerkjennelse er rettet mot den andres indre opplevelsesverden. Å bli anerkjent betyr at ens spesielle særpreg, intensjoner og motiver for å tenke, føle oppleve og handle slik vi gjør blir sett og hørt av en annen, uansett hvilken tilstand den andre befinner seg i. Den enes perspektiv blir i møte med en annens speilet (gjenkjent) og avgrenset. Med andre ord får man øye på sitt perspektiv utenfra gjennom den andres bevissthet (Møller, 2012). Anerkjennelse handler med Schibbye’s ord om “en aksepterende, empatisk innlevelse og bekreftende holdning i møte med et annet menneske” (Schibbye, 1996, s. 530).

Anerkjennelse i form av å bli sett, forstått og akseptert er et behov alle mennesker har (Schibbye, 2017). Dette behovet er avgjørende for at mennesket utvikler god egenverdi og selvrespekt. For å skape gode relasjoner og gode samspill må begge parter i relasjonen anerkjenne den andres subjektive opplevelser og se dem som likeverdige. “Slik kan det være gjensidighet i relasjonen selv om samspillet er hierarkisk” (Møller, 2012, s. 40). Lærerens og elevens posisjoner kan aldri bli like, læreren er den profesjonelle med det fulle ansvaret og

slik vil det alltid være. Læreren kan ved å være bevisst egen væremåte bekrefte elevens oppfatning og opplevelse av verden som gyldig og være åpen for at noe i den andres forståelse ikke stemmer overens med sin egen (Jensen & Ulleberg, 2019).

En relasjon kan, som vi har sett, ikke bli anerkjennende dersom den ene ser på seg selv som mer verdt enn den andre. Her ligger det som Hegel kaller “det formidable dilemma” (Hegel, 2009, s. 122). Han bruker metaforen Herre – Trell for å forklare kravet om gjensidighet i anerkjennelsen. I dette asymmetriske forholdet sørger Trelle for å tilfredsstill Herrens begjær og på det viset møter ikke Herren motstand. Tilsynelatende ser det ut til at det er Herren som vinner kampen om anerkjennelse, men denne anerkjennelsen er falsk. Nettopp fordi den kommer fra en som er ufri og uselvstendig. “Dermed er det oppstått en ensidig og ulik anerkjennelse” (Hegel, 2009, s. 122). I Hegels dilemma finner vi at menneskets autonomi er avhengig av gjensidig anerkjennelse i forholdet. Det betyr at trelle må se seg selv som likeverdig og herren må akseptere trelles likeverdighet for at forholdet skal utvikles. Tilsvarende kan vi tenke oss forholdet lærer - elev.

Utfordringen i et gjensidig anerkjennende forhold kan være å møte noe som er ukjent for oss, noe som føles truende ovenfor våre verdier, noe som provoserer oss eller noe som rokker ved vår oppfatning. For eksempel kan læreren være redd for å føle seg unyttig ved at eleven blir for selvstendig og ikke har behov for han/henne lenger eller føle seg mislykket når timen ikke går som planlagt. Læreren kan risikere å miste kontrollen ved å endre sin posisjon eller oppfatning av eleven eller syn på eleven. “Å slippe sitt eget perspektiv og ta den andres er angstskapende fordi jeg kan miste mitt eget ståsted og overveldes av angst” (Schibbye, 2017, s. 46). Vi kan velge å enten møte, fortrenge eller tilfredsstill angsten. Å møte angsten kan være både ubehagelig og vondt og føles utrygt. Ved å møte angsten (motstanden) vil våre følelser, ønsker og behov bli tydeligere for oss, også for den voksne (Schibbye, 2017). Ved å fortrenge eller tilfredsstill angsten vil vi forbli i den samme gjentakende situasjonen eller forholdet. Nøkkelen til å løse opp slike fastlåste forhold er ifølge Hegel (2009, s. 122) gjensidig anerkjennelse. Det dreier seg om å endre fokus, fra å forholde seg til seg selv til å ta den andres subjektive perspektiv og igjen kunne gjenvinne sitt eget ståsted.

Anerkjennelsen av barn som likeverdige subjekter vil ikke si at deres oppfatning av virkeligheten alltid er sann. Poenget i dialektisk relasjonsforståelse er derimot at deres opplevelser og oppfatninger skal bli respektert og tatt på alvor. Å møte barn med

anerkjennelse og respekt gir barnet mulighet til å korrigere sine oppfatninger og mulighet til å oppleve og se andre perspektiver (Østrem, 2012). På den måten vil det også forhindre uro.

2.3.1 Menneskesyn

I samfunnsvitenskapen finnes det to menneskesyn. Ett subjekt – objekt – syn som ser på mennesket som et objekt som formes av ytre omgivelser, og ett subjekt – subjekt – syn som ser på mennesket som et subjekt, som en handlende selvreflekterende og intensjonal aktør. Hvilket menneskesyn for eksempel læreren har kan få “store konsekvenser for samspillet og for elevers læring” (Jordet, 2020, s. 209).

2.3.1.1 Subjekt – objekt- syn

I et subjekt-objekt- syn lytter læreren ikke til det eleven sier eller lar seg ikke engasjere i elevens opplevelse eller problem. Det eleven sier og gjør blir ofte oppfattet som et faktum for læreren, hvor han/hun konkluderer og gjør opp sin mening uten interesser for hvordan eleven tenker, føler og opplever situasjonen. Elevens mulighet til å vise seg som et subjekt hemmes og vil hindre eleven i å bli bevisst sin egen opplevelse og sitt eget bidrag. Skjervheim sier at dersom vi forholder oss til den andre som en ting, er vi tilskuer til den andre (Skjervheim, 2002). Vi inngår ikke i et gjensidig samspill sammen med den andre.

I et subjekt-objekt-syn kan eleven lett plasseres i diagnostiske kategorier som for eksempel at eleven er svak, sterk, vanskelig, har lærevansker, ADHD osv. Lærerens fokus er på elevens ytre trekk, handlinger og egenskaper. Man forholder seg til elevens atferd og prøver å korrigere atferden “gjennom mekanismer som belønning, sanksjoner, gode råd, resultater og konklusjoner” (Jordet, 2020, s. 209). På denne måten misbruker læreren sin maktposisjon ved å tillegge eleven intensjoner og egenskaper som er ukjent for eleven selv. Eleven blir fratatt sin egen opplevelse og det undergraver hans/hennes selvstendighet og selvrespekt. “Leif er lat” er en definisjon som fort kan bidra til at det blir tatt for å være en sannhet og vil forstyrre lærerens mulighet til å se andre aspekter ved Leif. Leif blir på denne måten gjort til en uforanderlig og oppdelt objekt.

Å ikke bli sett og forstått eller bli plassert i en kategori gjør vondt og svekker barnets tro på seg selv og kan føre til en feilaktig selvoppfatning. Denne tendensen til å vurdere, forhåndsdomme og definere barnet er en stor krenkelse for det barnet det gjelder og er det Schibbye kaller et “relasjonelt overgrep” (Schibbye, 2017, s. 35). En slik tingliggjøring eller objektivisering av den andre kan skape vold og aggresjon i forhold til andre menneskers følelser. Barnets utvikling av medmenneskelighet blir grunnlagt når han eller hun blir møtt som et subjekt (Schibbye, 1985, 2002).

2.3.1.2 *Subjekt – subjekt- syn*

Dialektisk relasjonsforståelse representerer et subjekt – subjekt syn. Med et slikt syn vil læreren la seg engasjere og viser interesse for elevens opplevelse og tanker. Der et subjekt-objekt-syn fokuserer på problemet, for eksempel elevens atferd, fokuserer et subjekt – subjekt- syn på opplevelsen til eleven. Vi kan ikke forstå eleven ved kun å observere det som framtrer for oss, men må samtidig ta hensyn til at eleven har intensjoner og meninger. Læreren kan kun få tilgang til elevens subjektivitet ved å forholde seg til hans/hennes tanker, følelser og intensjoner (Schibbye, 2017).

I det øyeblikket læreren velger å engasjere seg i det barnet sier, tar han/hun barnet alvorlig og aksepterer barnet som meningsbærende (Skjervheim, 2002, s. 23). En slik holdning overfor en annen viser at vi ønsker å finne ut hvordan den andre forstår verden uavhengig av vår egen forståelse. Samtidig vil det å bli trodd og anerkjent for sine opplevelser bidra til å styrke selvet og redusere angst (Schibbye, 2017, s. 131). Oppmerksomheten rettes mot individets syn på seg selv, dets selvfortolkning og forståelse av egen opplevelsesverden. Retten til egen subjektive opplevelse er ukrenkelig. Begge parter bringer sitt eget særegne bidrag til samspillsituasjonen og kan sammen komme fram til nye erkjennelser ut fra disse. Læreren må for eksempel søke etter ny forståelse for hvorfor han/hun oppfatter Leif som lat. Til det kreves det en erkjennelse av og en åpenhet om at det meste kan forstås på flere måter. Ved å flytte sin forståelseshorisont (virkelighetsoppfatning) “Leif er lat” over til å ta elevens horisont så endres og utvides forståelseshorisonten seg.

2.4 *Selvrefleksivitet og selvavgrensning*

Selvrefleksiviteten har som vi har sett stor betydning for vår forståelse av oss selv og andre. For å forstå andre må en være klar over hva en selv har forstått. Schibbye sier det dreier seg om en helt bestemt menneskelig egenskap “å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne “observere” seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv” (Schibbye, 2002, s. 77). Mennesket er således både et subjekt og et objekt i sin egen utvikling. Subjektsiden peker innover mot egne indre relasjonelle prosesser, dialoger med seg selv og objektsiden peker utover i relasjonen, dialoger med andre. Jeg kan for eksempel som lærer føle sinne og kjefte på en elev som lager uro og samtidig se meg selv utenfra som en fagperson som burde ha skjönt bedre. Læreren må både være nær sin væren og med avstand nok til at han eller hun kan “se” eleven. For mye nærhet kan føre til at andres smerte og lidelse overvelder oss, og vi kan bli revet med i medfølelse og medlidelse. For stor

avstand til våre egne følelser kan hindre oss i “å fange opp den andres emosjonelle følelsesmessige budskap” (Klinge, 2014, s. 50).

Barnets selvrefleksivitet og selvavgrensning utvikles først og fremst i relasjon mellom barnet og omsorgspersoner og hvor de begge skaper et intersubjektivt opplevelsesfellesskap. Dette utgjør “selve reisverket for selvskaping” (Schibbye, 2017, s. 99).

Å være selvreflektert og selvavgrenset betyr at man er bevisst det helhetlige samspillet og hvordan de ulike delene påvirker hverandre og er hverandres forutsetninger. Dersom en elev virker sur eller lei seg, kan det fortelle læreren noe om hans/hennes kommunikasjon eller væremåte overfor eleven. Opplevelser som oppstår i samspillet kan ha sin opprinnelse i både eleven og i læreren. Læreren må reflektere over hva som foregår i samspillet og forsøke å få klarhet i hvilke opplevelser som er egne og hvilke som er den andres (Schibbye, 2017). På denne måten unngår læreren at hans/hennes forståelse av eleven ikke styres av egne følelser eller behov. Denne sorteringsmetoden fremmer selvrefleksjon og selvavgrensning hos både læreren og eleven. For eksempel kan en selvavgrenset lærer bli provosert og sint på elever som lager uro, men med et avgrenset forhold til sine følelser merker han at følelsene er hans, og at følelsen for eksempel henger sammen med hans følelse av å mislykkes. Han kan dette fordi han selv har opplevd å få denne følelsen anerkjent og kan derfor akseptere den. Læreren tåler lettere å miste kontrollen og kan lettere hente seg inn igjen. Vi kan alltid risikere “å miste oss selv” og kan ikke alltid regne med å være fullt og helt avgrenset. Det er fort gjort å miste kontrollen i både private og profesjonelle samspill som eventuelt oppleves provoserende eller man er under tidspress, men man skal kunne klare å gjenvinne seg selv. Selvavgrensning gjelder ikke bare evnen til å skille mellom eget og den andres, men også “stadig om å kunne *gjenvinne grenser* i dialoger med andre. Det samme gjelder selvrefleksivitet: Den blir prosessuell, fordi jeg stadig må gjenvinne oversikten i samspillet” (Schibbye, 2017, s. 369).

En lærer som ikke klarer å se seg selv utenfra på denne måten kan fort bli værende i sin egen opplevelse og det er den som har fokus. Følelsen av å ha kontroll, å tilfredsstille eller fortrenge opplevelsen blir viktigere for læreren enn det samspillet han/hun er i. I slike tilfeller er det vanskelig for læreren å forstå eleven og å være anerkjennende. Schibbye sier det slik: “...hvis du blir uavgrenset, er det deg selv du er mer mest “sammen med” i dialogen”(Schibbey, 2017, s. 267).

2.5 Anerkjennelse i praksis

I en anerkjennende væremåte inngår det flere delelementer som å lytte, forstå, akseptere, tolerere/bekreft og undre. De må forstås som sammenhengende deler som påvirker hverandre og er avhengig av hverandre (Schibbye, 2017).

2.5.1 Å lytte/Åpenhet

Det grunnleggende i lytteposisjonen er at du lytter for å forstå den andre. Du lytter fordi du er nysgjerrig og ønsker å vite hva den andre mener og opplever. Den som lytter må være åpen og innstilt på å måtte endre sitt synspunkt, sin tolkning og sine følelser i situasjonen

Å være i lytteposisjonen kan være ubehagelig og føre til tap av kontroll samtidig som det kan aktivere egen smerte og angst. Når vi lytter kan vi ha en tendens til å reagere ut fra egne behov og følelser, og i øyeblikket komme til å definere den andre, oss selv og relasjonen (Schibbye, 2017). Av den grunn må våre behov, følelser og tanker settes til side slik at de ikke påvirker og forstyrrer vår lytteprosess. Den lyttende (læreren) må vente med sitt og først være åpen, nær og tilstedeværende med hele seg og følsomt og empatisk fange opp alle sider av kommunikasjonen. Samtidig må den lyttende kjenne etter hva den andre (eleven) uttrykker gjør med sine egne indre prosesser og sortere for å finne ut hvilke opplevelser som tilhører seg selv og hva som tilhører den andre. Den andre (eleven) vil på denne måten oppleve sin egen opplevelse og følelse gjennom den lyttendes (lærerens) bevissthet, og følelsen blir anerkjent og avgrenset. Opplevelsen av å bli lyttet til “utvider den andres bevissthet og bidrar på den måten til endring og utvikling” (Schibbye, 2017, s. 269).

I profesjonell sammenheng innebærer det å lytte at man skifter mellom “lyttende åpenhet og teoretisk forståelse i en stadig bevegelse eller prosess” (Schibbye, 2017, s. 271). Dersom temaet i samtalen mellom læreren og eleven er uro i timene, må læreren først og fremst lytte til hva slags affekter eleven har i forhold til skolen. Underveis i samtalen kan læreren identifisere en teoretisk forståelse, for eksempel at undervisningen ikke er tilpasset godt nok for denne eleven. Det er da viktig at læreren legger denne teorien til side, og fortsetter å lytte åpent og emosjonelt i forsøk på å fange opp flere følelser som ligger mellom ordene. Etter samtalen kan læreren ta fram de teoretiske forståelsene og reflektere over dem. Et hinder i å lytte så medfølende og åpent som ønsket kan være at læreren og eleven kjenner hverandre for godt. Læreren tror at han/hun forstår og vet alt hva eleven forteller. Andre hindre kan være at læreren er for opptatt av sin egen agenda eller så kan det eleven sier eller gjør provosere eller trigge han/henne og frambringe (uforløste) opplevelser og følelser som usikkerhet, sorg og lignende.

2.5.2 Å forstå

“Når læreren har sett eleven og lyttet aktivt og “bredt” er det mulig for læreren å forstå eleven og slik kan læreren “matche” elevens opplevelse” (Jordet, 2020, s. 238). En indre forståelse er basert på empatisk innlevelse i den andres opplevelsesverden. Vi deler følelser og opplevelser med den andre. Læreren må ha kjennskap til tilsvarende følelse i seg selv og må kjenne affekten i egen kropp. På den måten oversetter (speiler) læreren elevens “budskap, tegn og signaler til opplevelse, og deretter “matche” de opplevelsene som er viktigst i øyeblikket” (Schibbye, 2017, s. 273). Når læreren har kontakt med egne tilsvarende følelser formidler han en indre forståelse og vil oppleves som både nærværende, ekte og kongruent.

2.5.3 Å akseptere og tolerere

Væremåten akseptere og tolerere bygger på å se, lytte og forstå. Det innebærer at læreren må akseptere og tåle elevens opplevelser og affekter til tross for at de kan oppleves som meningsløse eller ukjente. I tillegg må læreren skille mellom sin og elevens indre opplevelsesverden og samtidig unngå (negative) vurderinger av elevens tanker, følelser eller meninger når disse deles (Jordet, 2020, s. 238).

Læreren trenger ikke være enig med elevens synspunkter og noen ganger må læreren gå inn å stanse elevens atferd eller ta avstand fra elevens tanker, ideer eller handlinger. Derimot må læreren akseptere elevens egen opplevelse av virkeligheten. “Erkjennelsen av og respekt for dette må være fundamentalt i alt samspill i skolen og er grunnlaget for en *subjekt – subjekt – relasjon* mellom lærer og elev” (Jordet, 2020, s. 238). Når elevens opplevelser og følelser blir sett, delt, forstått og akseptert, kan eleven se seg selv med lærerens øyne. Elevens selvrefleksivitet og mulighet til å endre sin oppfatning av seg selv økes ytterligere ved at læreren tilføyer sitt perspektiv til elevens (selv)oppfatning. Læreren kan for eksempel si: “Jeg aksepterer og respekterer din opplevelse, men jeg er ikke enig i at den fordømmes”. “Ved å møte eleven med akseptasjon gjennom ord og holdning holder terapeuten fram et speil som kan stimulere klientens refleksjon om seg selv og dermed skape grunnlag for endring” (Schibbye, 2017, s. 276). På den måten kan aksept bidra til at eleven forandrer sin selvoppfatning og forståelse. Å bli møtt på denne måten er viktig for alle elever, men er spesielt viktig for de som sliter med dårlig selvbilde (Schibbye, 2017).

Evnen til å vise aksept og toleranse utfordres på flere måter. Det kan være at elevens handling, opplevelse og følelse ikke passer inn med det som er etablert som en felles norm i samfunnet, skolen eller i klassen eller med lærerens oppfatninger og holdninger (Schibbye, 2017). For eksempel kan skolens atferdsregler komme i konflikt med idealet om

elevmedvirkning. Læreren kan oppleve å miste kontroll og føler et indre kaos og blir ute av stand til å vise aksept og toleranse. “I slike situasjoner vil behovet for å regulere, skape orden og rasjonalitet i den andres forståelse ofte slå igjennom, og det hindrer evnen til å være i samspillet uten å vurdere” (Møller, 2012, s. 31). En elev kan for eksempel føle indre smerte og kaos, og lærerens umiddelbare behov kan da være å appellere til fornuft overfor denne eleven. Læreren ser ikke noe meningsbærende i elevens opplevelse/følelse av å være dum, og det blir vanskelig å gjenkjenne tilsvarende opplevelse hos seg selv. I stedet gjentar læreren sin mer fornuftsbaserte og rasjonelle oppfatning og elevens opplevelse forblir usett.

2.5.4 Å bekrefte

Å bekrefte er en viktig del av det å lytte, ha indre forståelse, vise aksept og utvise toleranse overfor den andre. Schibbye (1988, s. 170) sier at å bekrefte kan forstås som “å gi kraft til den andres opplevelse”, og er en umiddelbar tilbakemelding på elevens opplevelse og følelse. Bekreftelsen er som Schibbye (2017, s. 278) uttrykker det “levd i øyeblikket” og er således ikke en bevisst instrumentell metode som skal få eleven til å gjøre mer av det ser ønskelig. Læreren anerkjennelse og bekreftelse forsterker elevens opplevelse av å være et selvstendig subjekt. Eleven vil forstå at han/hun selv har mulighet til å påvirke verden og det i seg selv gir eleven verdi. I tillegg vil elevens mulighet til å avgrense impulsive følelseshandlinger styrkes.

Vurderinger og fortolkninger av elever kan skje automatisk og ubevisst og kan være vanskelig å unngå. Derfor må læreren øve og det tar tid (Schibbye, 2017). Det er en prosess hvor en reflekterer over sine holdninger samtidig som en jobber mot å opparbeide en grunnholdning basert på åpenhet og bekreftelse overfor den andre. Dette må være et ideal som profesjonelle alltid må jobbe mot (Schibbye, 2017). Eleven kan for eksempel vise en side av seg selv som provoserer læreren og i stedet for å reagere brått med sinne kan læreren undersøke egne holdninger, verdier eller fordommer.

2.5.5 Undring og nysgjerrighet

En undrende grunnholdning vokser naturlig ut av en subjekt- subjekt- relasjon mellom mennesker (Schibbye, 2017, s. 10). Undring innebærer å møte den andre med en åpen, nysgjerrig og spørrende holdning. Noe som bidrar til at eleven selv kan forholde seg til det han eller hun sier eller gjør. Et undrende spørsmål har ikke nødvendigvis et svar og de bidrar heller ikke til å trekke konklusjoner eller inneholder vurderinger. Eleven inviteres inn i samspillet som en likeverdig aktør med egne følelser, uansett om følelsene er triste, sinte eller glade, og sammen skaper de en undrende prosess hvor poenget er å sette i gang elevens

refleksjon (Schibbye, 1998). Med en undrende, åpen og nysgjerrig holdning vil læreren for eksempel spørre - “Jeg lurer på om du kanskje føler deg misforstått...?” Læreren er her ute etter “den subjektive opplevelsesverden hvor det ikke finnes konklusjoner eller klare svar” (Schibbye, 2017, s. 179).

Undringsprosessen bidrar til at man blir kjent med seg selv og den andre og her utvikles selvrefleksjon og selvavgrensning. I denne prosessen skapes det et rom hvor den andre kan “bevege seg omkring sin egen opplevelsesverden og ta forskjellige perspektiver” (Schibbye, 2017, s. 177). Slik kan eleven utvikle sitt eget selv og avgrense sine indre tilstander fra andres og samtidig reflektere over sitt og andres perspektiv. I dette rommet kan for eksempel læreren sammen med eleven finne forståelse for hvorfor eleven skaper uro og dermed etablerer de en felles opplevelsesverden.

Å stille direkte, lukkede spørsmål vil ødelegge for denne prosessen og kan stanse den videre dialogen. Slike spørsmål forventer et svar og den som stiller spørsmålet har “krav på dette svaret”. Læreren kan fort konkludere og i en konklusjon så ligger det en tro på ett riktig svar. Ved affektive prosesser er det vanskelig og kanskje umulig å finne et klart direkte svar (Schibbye, 2017). “Følte du deg misforstått?” er et slikt spørsmål og kan lett skape avstand mellom eleven og læreren. Dersom eleven ikke er avgrenset kan et slikt spørsmål skape frustrasjon fordi eleven har ikke oversikt over sine egne indre tilstander. Eleven vet kanskje ikke helt hva hun egentlig føler, om det er hennes følelse eller om læreren var uklar eller hva det er som ligger til grunn for denne følelsen. Når læreren konkluderer risikerer han å forhåndsdomme eleven ved for eksempel å si “Nå er du sint!”. Da er det elevens ytre handling som får oppmerksomhet og læreren presenterer da et subjekt – objekt – syn. En slik vurderende holdning kan være en form for kontroll av det eleven kommer med og læreren lukker på den måten dialogen. En lærer med kontrollerende væremåte lukker ikke bare for elevens opplevelser og følelser, men også for sine egne, og slike samspill utvikles ikke og fører til lite åpenhet (Møller, 2012).

Et hinder for utvikling av en undrende væremåte kan være lærerens ønske om å opprettholde det hierarkiske maktforholdet fordi han/hun er redd for å miste kontrollen og med det føle seg mislykket som fagperson. Det kan samtidig føles flaut og unaturlig å oppgi mye av den kontrollen man vanligvis har overfor barn. Andre kan mene at man ikke har tid til denne undringen i en ellers så stresset hverdag og/eller at det finnes bedre og viktigere ting å gjøre. Å stille spørsmål på en undrende og nysgjerrig måte betyr at læreren må tåle å ikke ha

kontroll på den andres reaksjon/tilsvar. Samtidig må han eller hun holde seg selv, sine vurderinger og sine behov tilbake og tålmodig forsøke å finne løsninger sammen med eleven (Schibbye, 2017).

3. Metode

Målet med studien er å undersøke hvordan læreren forstår og møter undervisningsforstyrrende uro sett i lys av dialektisk relasjonsforståelse. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg ta for meg forskningsprosjektets kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Metodevalg og vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg valgte å bruke kvalitativ forskningstilnærming i denne studien som gir en rikere og dypere innsikt i hvordan lærerne forstår og møter elever som skaper uro. Befring (2015, s. 112) sier at det mest essensielle ved kvalitativ metode er at den gir mulighet til å fange opp “kjernen av informantenes selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon”. Dataene blir mer “virkelighetsnære” fordi fokuset er på informantenes opplevelse og deres tolkning av den (Jacobsen, 2015, s. 129). I denne studien er målet å komme inn til kjernen av informantenes intensjoner og personlige holdninger. Innsikt i informantenes intensjoner og holdninger oppnås ved å få dem til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer og av den grunn valgte jeg dybdeintervju som metode (Dale, 2004, s. 17).

Kvalitativ metode er godt egnet på grunn av sin fleksibilitet. Forskeren går inn i prosessen med åpenhet for nye og uventede impulser. Dersom det dukker opp nye aspekter ved fenomenet uro kan prosjektplanen revideres og videreutvikles under hele prosessen. Jeg startet prosessen med en foreløpig og fleksibel problemstilling og var åpen for at det kunne dukke opp nye sider underveis. Problemstillingen og forskerspørsmålene endret seg mens jeg jobbet med de ulike delene, teori, metode, intervju. I tråd med Thaagard (2018, s. 47), opplevde jeg at studiens hensikt falt på plass først etter at jeg var ferdig med presentasjonen av funn. Da ble det klart for meg at jeg ønsket å oppnå større innsikt i lærerens holdninger og væremåte overfor elever som skaper uro.

3.1.1. Ontologi og epistemologi

Oppgaven har en tilnærmet fenomenologisk- hermeneutisk fortolkende tilnærming hvor jeg ønsker å forstå og fortolke lærerens egen fortolkning av situasjonen. Det fenomenologiske aspektet går ut på at jeg som forsker forsøker å få innsikt i informantenes forståelse av seg selv og sine handlinger. Hvilke intensjoner og begrunnelser de har for det de gjør eller ikke

gjør i ulike situasjoner og kontekster (Befring, 2015, s. 110). Mitt mål har vært å være åpen og fri fra egne fortolkninger for å få øye på ny forståelse i samtalen med informantene. Mitt valg av teoretisk rammeverk tidlig i prosessen opplevdes som nyttig her. Innenfor dialektikken er det et mål i seg selv å kunne lytte til den andre og forsøke å sette vår egen fortolkning i parentes, “slik at inntrykkene får uhildet adgang til vår bevissthet” (Schibbye, 2017, s. 267).

Hermeneutikken hevder at det ikke er fullt mulig å være helt åpen og fordomsfri. Jeg opplevde under hele prosessen at det var nærmest umulig å frigjøre seg helt fra min forforståelse. For eksempel tok jeg meg selv i å lete etter svar jeg ønsket å høre. Derfor ble det viktig for meg å være bevisst min forforståelse, det vil si både faglig relevant innsikt og fordommer. Jeg ønsket at informantenes opplevelser og perspektiver skulle bli gjengitt så autentisk som mulig. Egen forforståelse vil i dialog med informantenes forforståelse komme fram til en utvidelse av vår forståelseshorisont (Jacobsen, 2016, s. 28). På denne måten blir forståelsen av fenomenet uro beriket “ved å bringe frem nye differensieringer” og meningen bak fenomenet utvides (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 237).

Utgangspunktet for den fortolkede tilnærmingen er at menneskets virkelighetsoppfatning må forstås på bakgrunn av det kontinuerlige samspillet mellom subjektets egen forståelse og kommunikasjon og samhandling med andre. Dette står i et motsetningsforhold til Schibbyes beskrivelse av et fritt, autentisk og selvstendig selv. Ontologisk antar hun at menneskets eksistens kommer før essensen, at vi er til i verden kommer før hva vi er. Jeg forstår det slik at vi fødes med noe ekte og naturlig, og som ikke er gitt på forhånd. Slik jeg forstår Schibbye’s syn på virkeligheten er det at den kun kan forstås som en sammenhengende helhet. Et fenomen, for eksempel uro i skolen, kan ikke forklares med at det er noe ved eleven som forårsaker det. Det er her hermeneutisk metode kan være et nyttig verktøy ved å undersøke et dypere meningsinnhold og finne ut hvilke strukturer, mekanismer, språk som har skapt dette fenomenet. At uroen for eksempel skyldes elever med atferdsproblemer er ingen egentlig sannhet, for et fenomen kan tolkes på flere nivåer og “vi forstår delene i lys av helheten” (Thagaard, 2018, s. 37).

Min forståelse av Schibbyes’ teori og mitt valg av vitenskapsteoretisk metode heller mot kritisk realisme. Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming anses som forskjellige redskaper for å komme nærmere en sannhet, særlig med tanke på den metodepluralistiske tilnærmingen til ny kunnskap. Det samme finner jeg hos Schibbye og dialektikkens både- og-

tenkning. Epistemologisk er all kunnskap forstått som feilbarlig og sosialt konstruert og er således lik kritisk realisme. En kan komme tett på sannheten, men kan aldri være sikker på at det er den egentlige sannhet. Ved å få flere mulige årsaksforklaringer vil vi opparbeide oss bedre oversikt slik at vi kan være mer rustet til å gjøre noe med fenomenet uro. Det ontologiske perspektivet synes jeg derimot er vanskelig å forholde seg til og opplever det som underordnet det epistemologiske. Prinsippet er at metoden(e) som prioriteres er de som anses å være mest fornuftige, nyttige og hensiktsmessige, og som ikke nødvendigvis må tilpasses overordnede regler (prinsipper). Med tanke på oppgavens hensikt og problemstilling vurderer jeg veien til kunnskap, epistemologi, som mest nyttig og gis forrang ut fra pragmatisk logikk. Samtidig vil jeg framheve at det som denne studien finner av kjennetegn er kun en del av en sammenhengende helhet. Det er med andre ord nødvendig med mer empirisk forskning, både av andre pedagoger, andre fortolkninger og rundt andre delfaktorer for å utvikle så sann kunnskap om undervisningsforstyrrende uro som mulig.

3.2 Datainnsamling

Før jeg startet med datainnsamlingen ble studien meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). For å ta vare på informantenes egne uttalelser brukte jeg Nettskjema diktafon under intervjuene. Disse opptakene ble sikkerhetsmessig oppbevart under transkriberingen, og ble automatisk slettet etter 90 dager. Informantene ble anonymisert både under transkriberingen og i fremstillingen av dataene. Behandlingen av personopplysningene tilfredsstilte NSD og kravene i personopplysningsloven (Vedlegg 2).

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet til denne studien fordi den søker å finne ut hvordan undervisningsforstyrrende uro framtrer for læreren, hvordan læreren selv opplever fenomenet og hvordan han eller hun tolker det (Befring, 2015, s. 109, Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å få informantene til å fortelle om spesifikke episoder fra deres praksis, får jeg større innsikt i hvordan han/hun forstår uro (Dale, 2004, s. 17). Kvalitative intervjuer er dessuten godt egnet når studiens forskningsspørsmål starter med spørreordet *hvordan* (Kvale og Brinkmann, 2015).

Et kvalitativt intervju kan struktureres på ulike måter og ut fra hvilken grad av åpenhet en ønsker. Jeg valgte et semistrukturert intervju, det vil si at det ikke er en helt åpen samtale og heller ikke en lukket "spørreskjemasamtale" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Samtalen styres til en viss grad av en intervjuguide som fungerer som en slags kontekstuell ramme

rundt samtalen. Det betyr at jeg i forkant har utarbeidet spørsmål som skal sikre at jeg kommer inn på temaer jeg anser som viktige. Spørsmålene er mer generelle i formen og inneholder både direkte formelle spørsmål som: “Hvor lenge har du jobbet som lærer?” og meningsorienterte spørsmål, som: “Har du noen tanker rundt om du og eleven(e) oppfatter årsaken til uro likt?” Samtalen er fleksibel og ustrukturert i den betydning at jeg kan variere spørsmålsrekkefølgen. Jeg følger spørsmålene samtidig som jeg er åpen for nye temaer som kan dukke opp, og har da mulighet til å stille ytterligere oppfølgingsspørsmål. På den måten kan jeg sjonglere mellom intervjuguidens temaer og andre viktige temaer som informanten tar opp. Slik blir ny kunnskap skapt i samspillet mellom intervjueren og intervjuobjektet (Jacobsen, 2016, s. 150, Thagaard, 2018, s. 91, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, s.22, Bryman, 2012, s. 213, s. 470).

3.3 Informantene og utvalgsstrategi

Jacobsen (2016) understreker at formålet med studien bestemmer utvalget. Ettersom formålet med denne studien er å få en dypere innsikt i hvordan læreren forstår undervisningsforstyrrende uro, har jeg benyttet strategisk utvelgelse av intervjuobjekter basert på tilgjengelighetsutvalg. Jeg har valgt lærere som informanter fordi det er mest hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. I tillegg har jeg valgt lærere som jobber med barn/ungdom i alderen 12 – 17 år fordi emosjonell kontroll ikke er ferdig utviklet hos ungdom og de kan fort reagere følelsesmessig før de rekker å regulere eller sette ord på følelsene sine (Rønhovde, 2010).

Utvalgets størrelse ble sammen med veileder valgt ut fra det analytiske formålet med studien. Med et færre antall intervjuobjekter kan man gå grundigere og mer detaljert til verks under tolkningen og analysen av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149, Thagaard, 2018, s. 59). Samtidig spiller tiden og ressursene jeg har til rådighet inn som en vesentlig faktor. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) svarer slik på spørsmål vedrørende utvalgets størrelse: “Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite”.

Jeg intervjuet 7 lærere hvorav fire menn og tre kvinner. Deres erfaringsbakgrunn varierte fra 1 til 20 år og fire av dem jobbet i byer. Ingen av intervjuobjektene kjenner hverandre eller jobber ved samme skole. Dette mener jeg gir studien en viss bredde og et godt grunnlag for å kunne forstå hvorfor lærere tenker og handler som de gjør (Befring, 2015, s.112).

Å rekrutterer lærere viste seg å være vanskelig. Det kan skyldes både pandemien og det faktum at studiens tema kan oppleves som for utleverende og nærgående for lærerne. Uro kan

være et litt ladet tema dersom det tolkes som et uønsket element i klasserommet som reflekterer dårlige klasseledelse. Jeg fant ut at jeg måtte være veldig bevisst på hvordan jeg ordla meg og presenterte prosjektet for informantene, og valgte det Jacobsen (2016, s. 48) kaller “tilstrekkelig informasjon”. Intervjuobjektene fikk vite studiens hovedhensikt som er å finne ut hvordan læreren forstår og møter undervisningsforstyrrende uro og hvordan resultatene skulle brukes. Utvalget ble derfor basert på tilgjengelighetsutvalg, som betyr at det var disse lærerne som sa seg villig til å delta i studien. Rekrutteringen foregikk på ulike måter. Fem av lærerne ble rekruttert via tidligere kollegaer og venner og de to siste via forespørsel innad i en lærergruppe på Facebook. Svakheten ved tilgjengelighetsutvalg er at de som er villige til å bli med for eksempel kan være de som opplever lite uro og føler de mestrer slike situasjoner og jeg vil “miste” verdifull informasjon fra lærere som opplever mer uro. Dette kan medføre til skjevhet i utvalget og får ikke fram hele bildet (Thagaard, 2018). I denne studien var det kun to som meldte seg frivillig, de øvrige ble kontaktet direkte av tidligere kollegaer og venner, og det innebærer ikke samme grad av frivillighet.

3.4 Intervjuguide

For å få god kvalitet på kunnskapen som produseres er det nødvendig at jeg som forsker har kompetanse, ferdigheter og personlig innsikt i fenomenet uro (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84, 85). Dette er viktig for å kunne lage gode og relevante spørsmål.

Før utformingen av intervjuguiden startet, leste jeg både teori og tidligere forskning om emner som jeg opplevde var relevant for studiens tema. Etersom jeg ikke hadde helt klart for meg formålet med studien var dette en nyttig bevisstgjøring. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør undersøkelsens hvorfor- og hva- spørsmål avklares før hvordan-spørsmålet stilles. Det vil si at jeg i forkant avklarer *hvorfor* jeg ønsker å forstå lærerens forståelse og opplevelse av uro i skolen og avklarer *hva* slags teoretisk forståelse/kunnskap som skal danne grunnlag for denne forståelsen. I denne studien ble formålet å få større innsikt i lærerens forståelse og holdninger, hvor konsekvensen av det igjen kan føre til mindre uro og utvikling av sunn selvforståelse hos elevene. Det teoretiske grunnlaget er Anne Lise Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse som viser hvilken retning innenfor temaet undersøkelsen skal ta. I dette tilfellet søker studien å undersøke det relasjonelle aspektet ved undervisningsforstyrrende uro. Med dette som utgangspunkt kunne jeg velge *hvordan* studien skulle innhente den ønskelige og relevante kunnskapen. Med undersøkelsens hvorfor, hva og hvordan ferdig avklart og med min erfaring som lærer følte jeg meg godt rustet til å sette i gang arbeidet med å lage gode og dekkende spørsmål til intervjuguiden.

Etter råd fra veileder valgte jeg spørsmål som åpnet for at informantene kunne fortelle og beskrive egne opplevelser og erfaringer rundt uro. Dette for å få et så rikt og fylldig datamateriale som mulig, og for å oppnå en spontan framstilling. Dermed unngikk jeg å få mer eller mindre gjennomtenkte forklaringer på hvorfor noe har skjedd (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2012).

Intervjuguiden (Vedlegg 1) er utarbeidet etter det Dalen (2011) kaller trakt-prinsippet. I den første fasen startet jeg med enkle spørsmål fordi jeg ønsket å ufarliggjøre situasjonen samtidig som jeg ønsket å etablere tillit fra informanten. Jeg fant det viktig å kartlegge intervjuobjektens yrkes- og utdanningsmessige bakgrunn fordi jeg mener det utgjør en vesentlig del av undersøkelsen. For å trygge informantene ytterligere påpekte jeg stadig at jeg hadde taushetsplikt og viste til avtalen med NSD.

Neste fase inneholdt spørsmål som er knyttet til studiens problemstilling og som jeg anser som de mest sentrale og viktige. Dette er spørsmål som åpner for refleksjon og som vil gi meg det mest nyanserte og rikholdige datamaterialet. Et eksempel på et slikt spørsmål fra intervjuguiden var: “Kan du fortelle om en hendelse da du mestret en urolig situasjon/urolig elev(er)?”, “Kan du utdype mer om hvordan samspeillet mellom deg og de elevene som lager uro er?”.

Samtalen ble avsluttet med at informanten fikk mulighet til å tilføye noe som kan ha blitt glemt eller som ikke ble nevnt underveis. Jeg opplevde at intervjuobjektene enten oppsummerte eller kom opp med nye ting som de mente var viktige for temaet. Dette førte ikke bare til en god avslutning, men også til verdifull informasjon, og gav en forsikring om at jeg oppfattet dem riktig.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015) betrakter det kvalitative forskningsintervjuet som et håndverk og blir sett på som en byggeplass for kunnskap. Kunnskap blir skapt sosialt gjennom interaksjon mellom meg og informanten hvor synspunkter rundt temaet undervisningsforstyrrende uro, som vi begge vet noe om, blir delt. Det dreier seg om kunnskap som skapes i lys av den sosiale konteksten gjennom spørsmål og svar her og nå.

3.5.1 Forskerens rolle

“All forståelse bygger på en forforståelse”, sier Thagaard (2018, s. 37), og det gjelder ikke bare for informantene, men også for forskeren selv. Forskeren skal ikke bare forstå og fortolke det som blir gjort og sagt, men også knytte det til personenes mening og intensjon,

og i tillegg ta hensyn til sin egen fortolkning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) understreker dette med begrepet “forfattede forfattere” som betyr at subjektets handlingsvalg er styrt av diskurser, ideologier, maktrelasjoner og andres oppfatninger. Derfor er informantene forfattere av sin egen livshistorie samtidig som deres livshistorie er påvirket av andre igjen (de forfattede). Det settes derfor store krav til forskerens selvrefleksivitet.

Min forforståelse kan sette preg på både intervjuet og oppgaven som helhet. Mitt valg av teori kan blant annet være påvirket av min forståelse (som lærer) av fenomenet uro. Arbeidet med teorikapittelet tidlig i prosessen ga meg god innsikt i profesjonelt relasjonsarbeid og bevitner det formålstjenelige ved å tilegne seg kunnskap i forkant. Med et terapeutisk fenomenologisk utgangspunkt skal man med åpenhet, varhet og tilgjengelighet la “fenomenet framtre for oss” (Schibbye, 2017, s. 267). Teorien gjorde meg bevisst på min forforståelse og mine fortolkninger, forhåndsoppfatninger og bakenforliggende forutsetninger og at disse måtte settes til side i forsøk på å lytte så åpent og fordomsfritt som mulig.

Under hele forskningsprosessen opplevde jeg å stadig måtte minne meg selv på å innta fugleperspektivet. Nærheten til deltakerne og til mitt eget engasjement og forforståelse kan fort hemme meg i å oppdage nye sider ved fenomenet. Det er fort gjort å tillegge mening ut fra forhåndsoppfatninger og hva jeg som forsker vektlegger mest. Jeg kunne for eksempel oppdage at jeg i litteratursøkeprosessen hadde tendenser til å være selektiv med tanke på hva jeg anså som relevant. Da er det fort gjort å overse ting som ikke passer inn i mitt bilde. Å innta fugleperspektivet er i tillegg viktig for å se sammenhengen mellom informantens forståelse og på hvilket grunnlag han/hun har konstruert og skapt denne forståelsen (se den hermeneutiske sirkel). Hvor vanskelig det er å legge fra seg sin forforståelse kom enda tydeligere fram etter veiledning fra opponent og veileder. Til tross for mitt forsøk på å være åpen og fordomsfri viste det seg at jeg fortsatt var farget av min fortolkning. Teksten ble deretter lest på nytt med litt annet fokus og på den måten oppnådde jeg et mer nyansert bilde.

For å etablere tillit fra informantene forsøkte jeg å være naturlig og ikke dømmende. Målet var å komme så nær informantens forståelse og oppfatning som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig forsøkte jeg å lytte aktivt og følsomt slik at informantene kunne føle seg sett og hørt, i tillegg til å fange opp det som blir sagt mellom linjene. “Intervjuets medie er språket, og selv om viktige intervjuaspekter kan verbaliseres, som formuleringen av spørsmål, er det vanskelig å verbalisere relasjonelle og tause aspekter av intervjuferdigheter, ikke minst kunsten å lytte tålmodig” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 86). En aktiv, god

relasjon mellom forsker og informant basert på et samarbeid om å utvikle forståelse for et tema hvor forskeren evner å lytte åpent og oppmerksomt, skaper gode intervjuer.

På grunn av liten erfaring opplevde jeg det som vanskelig å skille mellom lærerrollen og forskerrollen. Av og til mistet jeg evnen til å beholde en profesjonell avstand til informantene. Jeg kunne for eksempel identifisere meg med lærerne ved å vise sympati og nikke bekreftende, eksempelvis når lærerne oppga skolens ressursmangler som en medvirkende årsak til uro. På den måten kan jeg og selve undersøkelsen risikere å skape resultater i stedet for å fange opp informantenes egne reelle erfaringer. Min forutinntatthet kan også påvirke informanten ved at jeg bruker ledende spørsmål. Ettersom jeg var bevisst dette i arbeidet med intervjuguiden samtidig som veilederen ga meg gode råd, skal ikke intervjuguiden inneholde ledende spørsmål. Dessuten kan det assymetriske maktforholdet mellom meg som forsker og informantene bidra til at informanten forteller det han eller hun tror jeg vil høre (Thagaard, 2018). Noe jeg mener jeg avslørte ved å lytte aktivt og følsomt. I og med at jeg var bevisst disse utfordringene så opplevde jeg dem som enkeltstående “glipper” hvor jeg raskt kunne hente meg inn igjen, også med god hjelp fra intervjuguiden. Samtidig var jeg nøye på å sikre at det var informantenes ytringer som ble undersøkt ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål av typen “har jeg forstått deg riktig når du sier at (...).

3.5.2 Prøveintervjuene

Via prøveintervju fikk jeg testet ut intervjuguiden og meg selv om intervjuer (Dalen, 2011). For å få en mest mulig realistisk intervjusituasjon så valgte jeg å intervju to tidligere lærerkolleger. Gjennom disse intervjuene prøvde jeg ut Nettskjema-diktafonen slik at det tekniske ikke skulle forstyrre og ta min oppmerksomhet under de reelle intervjuene. Prøveintervjuene ga meg svar på hvordan spørsmålene fungerte og jeg ble bevisst flere mulige oppfølgingsspørsmål. Det ble gjort noen få justeringer av intervjuguiden i etterkant, stort sett bare ordlyden i noen spørsmål. Samtidig opplevde jeg at jeg lettere kunne frigjøre meg fra intervjuguiden og følge opp annen interessant informasjon.

Jeg opplevde at forberedelsene, spesielt tilegnelse av teori om emnet og min erfaring som lærer, ga meg trygghet og selvtillit til å lede samtalen, føle meg faglig kompetent og vite hvilke temaer som bør følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.3 Intervjuene

I forkant av intervjuene sendte jeg samtykkeskjema (vedlegg 2) med opplysninger om prosjektet på mail til samtlige deltakere. De signerte for ønsket deltakelse og sendte svarslippen tilbake på mail. Selve intervjuet skjedde på ZOOM på grunn av restriksjoner som

følge av Corona-pandemien, noe som medførte at jeg mistet noe av nærheten til informantene. Tempoet var høyt og det stresset meg slik at det ble færre naturlige pauser. På den måten økte risikoen for å miste viktige refleksjoner. Informantenes fikling, urolig bein eller lignende syntes ikke og jeg fikk derfor ikke tilgang til alle non-verbale signaler som kunne hatt relevans for den totale meningen. På den andre siden kan slike kroppslige signaler påvirke samtalen ved at det får for mye fokus og hindrer forskeren å være så åpen, oppmerksom og tilgjengelig som han/hun ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Før jeg startet intervjuet pratet vi litt om generelle ting etterfulgt av en kort repetisjon av samtykkeskjemaet, spesielt vedrørende det konfidensielle og etiske aspektet. I tillegg ble informantene spurt om det var noe de lurte på. En slik start fungerte som oppvarming for både meg og informantene hvor vi fikk anledning til å bli litt kjent med hverandre. Ifølge Nilssen (2012) er det å skape tillit gjennom å etablere kontakt og lage gode relasjoner en forutsetning for å få informantene til å åpne seg, fortelle og gi fyldig informasjon. Intervjuet ble deretter avrundet på samme måte, noe som bidro til at både jeg og informantene satt igjen med en god opplevelse. Lengden på intervjuene varierte fra 50 til 70 minutter.

Med bruk av diktafon trengte jeg ikke å ta så mye notater, og kunne derfor lytte mer aktivt til både det informantene sa og hvordan det ble sagt. Dette er i tråd med fenomenologisk tilnærming hvor jeg opprettholder en holdning basert på størst mulig åpenhet overfor fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Jeg erfarte at det var lettere å la seg bli revet med av det informantene fortalte og dermed lettere å følge opp informasjon jeg anså som viktige for studien.

På grunn av intervjuets fleksible form kunne jeg endre rekkefølgen på spørsmålene ut fra hvordan intervjuet utviklet seg. Repstad (2007) understreker at intervjuguiden ofte kan og bør justeres for å få mest mulig utfyllende data. Jeg brukte guiden mindre når de snakket mye av seg selv og i disse tilfellene svarte de også ofte på spørsmålene. Ettersom mange av spørsmålene berører og går i hverandre opplevdes dette uproblematisk. Intervjuguiden ble sjekket underveis for å sikre at de viktigste spørsmålene ble besvart, samtidig kunne jeg være åpen for ny informasjon. I tillegg fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsket ytterligere informasjon om et tema.

Etter hvert intervju reflekterte jeg over hva informantene hadde sagt, hvordan det ble sagt og over min egen væremåte og rolle under intervjuet. Dette for å forhindre at min eventuelle påvirkning fikk for stor betydning under tolkningen. Jeg tok notater fra mine refleksjoner for

å sikre de umiddelbare inntrykkene og følelsene etter hvert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) kan disse inntrykkene være basert på forskerens “empatiske tilgang til de kommuniserte meninger” og er viktige å få med seg fordi de vil “være en verdifull kontekst for senere analyse av utskriftene”. På denne måten kunne jeg lettere unngå å gjenta de samme feilene.

3.6 Analyse

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) som veileder, fordi den er fleksibel og relativ enkel å bruke, og passer godt til en mindre kvalitativ analyse som denne studien. Analysen deles inn i transkribering av lydopptak, koding og kategorisering av data, forskningsprosjektets kvalitet og presentasjon av funn (kap.4).

I denne studien bruker jeg en blanding av deduktiv og induktiv analyse. Studien er deduktiv, teoridreven, hvor en teori på forhånd bestemmer hva som er interessant data (Johannessen & Rafoss & Rasmussen, 2018). Jeg ønsker å få innsikt i hvordan læreren forstår elever som skaper uro og beskrive hvordan de møter (reagerer) på uroen, sett i lys av dialektisk relasjonsforståelse. Teorigrunnlagets funksjon som oppmerksomhetsledende verktøy hjalp meg til å se interessante forskjeller i datamaterialet. Blant annet ledet de teoretiske beskrivelsene av anerkjennende væremåter min oppmerksomhet mot ulike måter å møte barn som skaper uro på. Valg av teori er derfor ikke nødvendigvis tilfeldig og kan framstå som et vindu inn i min forståelse av fenomenet uro. På den andre siden har det vært viktig å se disse mønstrene og funnene som mulige forklaringer og ikke som sannheter.

Studien er induktiv ved at jeg forsøkte å ha en åpen og fordomsfri tilnærming til datamaterialet og la dataene og ikke bare teorien bestemme hva som er interessant. For eksempel oppdaget jeg at lærerne fort kunne prioritere utdanning (fag) framfor danning (det mellommenneskelige). I tillegg oppdaget jeg at en god lærer - elev- relasjon også kunne skape uro. Funnene blir i oppgaven presentert basert på både deduktiv og induktiv metode, og er preget av informasjonen informantene ga og den forhåndsvalgte teorien samt min forforståelse.

Jeg valgte til slutt å ikke supplere med annen teori fordi jeg mener dialektisk relasjonsforståelse dekker de viktigste funnene, og fordi jeg ikke har funnet forskning som tar for seg uro i skolen og dialektisk relasjonsforståelse i en og samme studie. Derimot supplerer jeg med annen teori og forskning vedrørende uro i skolen under drøftingen (kap. 5). Dette

fordi jeg ønsker å koble teorien som i utgangspunktet er rettet mot psykodynamisk psykoterapi opp mot forskning og teori vedrørende undervisningsforstyrrende uro i skolen.

3.6.1 Transkribering

Transkriberingens formål er å gjøre intervjumaterialet klart for analyse. Denne prosessen er svært tidkrevende, men også svært nyttig i forhold til neste prosess – tolkning og analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Den mellommenneskelige siden og det som blir sagt mellom linjene i samtalen kan fort gå tapt i overføringsprosessen fra tale til tekst. Jeg fant mye viktig informasjon i måten de ordla seg på, for eksempel i bruken av plussord og minusord, hva de la vekt på og hva de ikke la vekt på å fortelle. Med andre ord “lever” ikke den skrevne teksten slik den gjør i samtalen mellom meg og informantene. Det var derfor nyttig å transkribere intervjuet etter hvert intervju fordi inntrykkene og følelsene da fortsatt satt igjen i kroppen. Jeg skrev notater som inneholdt den non-verbale kommunikasjonen som kroppsholdning, bruk av ironi, gester og så videre og mine refleksjoner rundt hva som ble sagt og hvordan det ble sagt. Slik blir teksten så autentisk nær den opprinnelige samtalen som mulig og viser samtidig et helhetlig bilde av intervjusituasjonen (Braun & Clarke, 2006).

Under transkriberingen fikk jeg mulighet til å reflektere over min rolle og min betydning for utfallet av intervjuet. Prosessen ble dermed også en bevisstgjøring av egne handlingsvalg og væremåte. Ifølge Braun & Clarke (2006) er denne fasen selve fundamentet for analysen og det er viktig å bli kjent med alle aspekter ved datamaterialet, også min rolle. Under transkriberingen fant jeg ut at jeg ikke alltid var like tålmodig med tanke på å vente på informantens svar og kunne nærmest “drukne” dem i forklaringer på mine spørsmål. Utfordringen blir da å vite hva informantene oppfattet som spørsmål. Dette fant jeg ut ganske tidlig i intervjuprosessen. Etersom jeg transkriberte etter hvert intervju kunne jeg endre min måte å stille spørsmål på til neste intervju.

3.6.2 Koding og kategorisering

Poenget med koding er å få grundig oversikt over datamaterialet, skape ny og dypere innsikt og klargjøre dataene for neste fase – kategoriseringen (Johannessen & Rafoss & Rasmussen, 2018). Før jeg satte i gang med kodingen leste jeg over de transkriberte intervjuene for å få oversikt over alle aspektene i datamaterialet. Jeg printet ut alle intervjuene og leste dem så åpent og fordomsfritt som mulig, og uten å gå i detaljer. På denne måten kunne jeg oppdage interessante mønstre og/eller meninger underveis (Braun & Clarke, 2006). Hva jeg tenkte om datamaterialet som helhet var nyttig å ha med seg når jeg senere skulle gå dypere ned i analysen (Braun & Clarke, 2006). Når jeg leste noterte jeg stikkord i marginen om eventuelle

temaer og ideer. Disse sammen med problemstillingen dannet utgangspunktet for neste stegkodingen.

For å unngå å miste data som kan være relevant senere i prosessen kodet jeg datamaterialet grundig. Kodene ble utarbeidet ved at jeg leste datamaterialet samtidig som jeg stilte spesifikke spørsmål til teksten. Jeg gikk med andre ord i dialog med teksten for å lete etter et dypere meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015). For å være mest mulig objektiv kodet jeg først alle intervjuene for deretter å gå nærmere inn på ett og ett. Dette fordi jeg ikke ville risikere at den første kodingen kunne påvirke de neste, og særlig dersom jeg hadde funnet noe som støttet min forforståelse. Spørsmålet jeg stilte teksten var derfor generell “Hva handler dette om?”. Jeg markerte tekst som jeg anså som viktig ved bruk av markeringstusj.

Deretter tok jeg fatt på å kode dataene mer systematisk og inngående. Jeg startet med spørsmålet: “Hva opplever læreren er årsak(er) til at undervisningsforstyrrende uro starter?” Jeg brukte lilla markeringspenn og streket under det jeg anså som svar på spørsmålet for deretter å skrive svarene (kodene) ned i et eget word-dokument. Refleksjoner som ble gjort underveis ble samtidig notert i egen skrivebok, fordi jeg ville unngå at eventuelle verdifulle refleksjoner blir glemt og fordi skrivingen i seg selv bidrar til å tydeliggjøre min egen forståelse av noe (Johannessen & Rafoss & Rasmussen, 2018). Denne prosedyren gjentok jeg fire ganger med følgende spørsmål: “Hvordan fremstiller læreren eleven som skaper undervisningsforstyrrende uro?”, “Hva er lærerens syn på lærerrollen?” “Hvordan definerer læreren undervisningsforstyrrende uro” og “Hvilke erfaringer har læreren med bruk av strategier for å forhindre eller stoppe uro?”.

Å lese og kode datamaterialet så mange ganger er en tidkrevende prosess. I forsøk på å effektivisere prosessen kunne jeg begynne å lete etter det som støttet min forforståelse. På den måten legger jeg føringer på utvelgelsen av dataen som skal brukes videre. For å unngå dette så mye som mulig hadde jeg en lapp med det aktuelle spørsmålet foran meg hele tiden. Samtidig opplevdes det å stille forskjellige spørsmål til teksten som en atspredelse. Både lappen og det å ha ulikt fokus på datamaterialet hjalp meg til å sette min egen forforståelse i bakgrunnen og innta et fenomenologisk utgangspunkt.

Etter å ha kodet datamaterialet startet arbeidet med å dele teksten inn i mer generelle overordnede kategorier (temaer). Jeg brukte post-it-lapper klistret opp på en stor plakat som hjelp til å sortere kodene inn i potensielle passende kategorier. Bruk av visuelle hjelpemidler gjør det lettere å få oversikt over hvordan de forskjellige kodene kan kombineres for å danne

et overordnet tema (Braun og Clarke, 2006). Kodene ble så sortert i brede kategorier med mange koder under hver kategori. Deretter ble kodene under hver kategori strukturert og samlet i underkategorier. Dannelsen av kategorier innbefattet ikke bare den kodede dataen, men ble sett i forhold til refleksjonsnotatene fra den generelle kodingen og transkriberingen og med problemstillingen (forskningsspørsmålene) i bakhodet.

Data innen kategorier skal ha en meningsfull sammenheng samtidig som det skal være klare og identifiserbare skiller mellom kategoriene (Braun og Clarke, 2006). Denne prosessen var preget av prøving og feiling og jeg måtte starte om igjen flere ganger. Jeg erfarte at kategoriene overlappet hverandre og var vanskelig å skille fra hverandre. For å opprettholde en viss progresjon startet jeg med midlertidige kategorier. Nok en gang satte jeg meg ned med markeringspenner i ulike farger i forsøk på å systematisere kategoriene og gjøre det mer oversiktlig. Jeg streket for eksempel under de kodene som jeg mente samsvarte og som kunne danne en underkategori. På denne måten oppdaget jeg blant annet at lærerne møter uro oftere ved bruk av instrumentelle strategier basert på ytre regulering enn med relasjonelle strategier basert på indre regulering. Hovedkategoriene med underkategorier falt ytterligere på plass under arbeidet med presentasjon av funn (se kap.4), hvor jeg endte opp med disse tre hovedkategoriene; (1) Lærerens forståelse av hva som forårsaker uro, (2) Lærerens møte med uro – ulike strategier og (3) Lærerens opplevelse av uroen.

Funn av hovedkategorier var teoristyrkt ved at jeg hadde valgt teori i forkant. Teorien fungerte veiledende når det gjaldt å konstruere ulike mønster. Samtidig hadde jeg sett for meg å bruke supplerende teori som ikke var bestemt på forhånd, hvor det som framkom i studien avgjorde valg av teori. Underveis i analyseprosessen oppdaget jeg at den forhåndsvalgte teorien dekker funnene godt.

3.7 Forskningsprosjektets kvalitet – styrker og svakheter

Vurderingen av studiens troverdighet i det kvalitative forskningsintervjuet innebærer å vurdere i hvilken grad forskeren har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og overførbare. Jeg har forsøkt å oppfylle dette ved å stadig reflektere underveis og har i tillegg hatt et kritisk blikk på egen forforståelse, fortolkning, bruk av metode, mitt møte med informantene og analysen.

Studiens gyldighet og pålitelighet dreier seg om at jeg undersøker det jeg skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har blant annet regelmessig sjekket om min oppfattelse stemmer overens med informantene ved å stille spørsmålet: “Har jeg forstått deg riktig når du

sier at...?”. Dette kan bidra til at datamaterialet, så mye som mulig, representerer en felles forståelse mellom forsker og informant. Min forforståelse vil hele tiden være til stede og påvirke alle sider ved forskningsprosessen, og spesielt tolkningen og analysen. Derfor er det viktig at jeg har vært dette bevisst og redegjort for mine valg underveis i prosessen og samtidig forsøkt å vise hvordan jeg kan ha påvirket studien.

Under analysen var jeg nøye med å relatere tekstmaterialet fra intervjuene til informantene og til intervjusituasjonen. Informanten og møteøyeblikket kan ikke løsrives fra intervjuteksten for da vil jeg risikere å miste den non-verbale kommunikasjonen, eventuelle konnotasjoner og stemningen fra intervjuet. Helhetsinntrykket som fører til den primære meningen vil da forsvinne fordi språket konstruerer eller rekonstruere opplevelsen i ettertid (Stern 2004). Ved å stille spørsmål hvor jeg ber informanten om å fortelle og/eller beskrive opplevelser bidrar til jeg kan identifisere slike nå-øyeblikk.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det vanlig å kritisere forskningsintervjuets validitet fordi det informantene forteller trenger ikke å være sant. Dette er forsøkt tatt hensyn til ved at flere av spørsmålene i intervjuguiden ber informantene om å beskrive og fortelle om hendelser med uro. Da vil det være enklere å avsløre eventuelle motsigelser og de primære holdningene. I tillegg ved at jeg har tilegnet meg mye kunnskap om temaet uro i forkant og har erfaring med uro. Dessuten har jeg hele veien vært bevisst eventuelle fallgruver jeg som forsker kan gå i og at informantene er såkalte “forfattede forfattere”.

Data om lærernes erfaringer, opplevelser, intensjoner og holdninger vil gi et godt grunnlag for å forstå hvorfor læreren tenker og handler som han/hun gjør. Denne kunnskapen kan brukes til å forstå andre lignende tilfeller og kan dermed gi et grunnlag for teoretisk generalisering (Befring, 2015). I kvalitativ forskning er generaliserbarhet knyttet til om en kjenner igjen meningen og om denne meningen gir innsikt av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Noe jeg mener den gjør for tilsvarende fenomener innenfor skole, kommunikasjon, psykoterapi og relasjonsbygging. Schibbye (2017) sier at den teoriforståelsen hun legger fram gjelder for alle som jobber med relasjoner.

Valget med å sette meg grundig inn i teorien dialektisk relasjonsforståelse i forkant av intervjuene ser jeg på som en styrke av studiens pålitelighet. Denne teorien har et fenomenologisk perspektiv og samtidig poengterer dialektikken betydningen av en helhetlig både - og – tenkning som bidrar til nyansering av temaet (Schibbye, 2017). På den andre siden kan det overordnede fokuset på dialektisk relasjonsforståelse føre til et for ensidig

fokus på lærerens forståelse av uro. Da kan andre sider ved urofenomenet gå tapt. Jeg har forsøkt å redusere denne faren ved å ha en induktiv tilnærming til datamaterialet og ved å drøfte funn (kap.5) som ikke er direkte relatert til teorien. Samtidig har jeg drøftet funnene opp mot forskning og annen teori vedrørende uro og forstyrrende atferd i skolen.

3.8 Ethiske overveielser

Som forsker har jeg ivare tatt informantenes konfidensialitet samtidig som jeg har klargjort min egen rolle i prosjektet. Jeg vurderer at det i dette prosjektet er få sjanser for at informantene blir påført skader eller belastninger ved å delta. Til tross for det har jeg som forsker ansvar overfor informantene og har vurdert og tenkt over konsekvenser som eventuelt kunne ha oppstått. Det gjør det enklere å takle eventuelle uforutsette og vanskelige situasjoner underveis (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etttersom jeg valgte teoretisk rammeverk tidlig i prosessen valgte jeg ut eksempler og fortolket prosesser for å få fram teoretisk relevant variasjon og nyanser. I disse valgene ligger det en mulighet for at informantene kan føle at noe av dialogen mangler eller at de blir urettferdig gjengitt.

3.8.1 Konfidensialitet og informert samtykke

Ved å love deltakerne konfidensialitet har jeg som forsker forsikret dem om at informasjon som blir gitt i intervjuet ikke kan identifiseres tilbake til dem. Dataene er behandlet anonymt og beskytter dermed deltakerens privatliv og verner om personlig integritet (NESH, 2018). Intervjuene ble i tillegg tatt opp med bruk av Nettskjemadiktafon. For å sikre god forskningsetisk praksis og for å ivareta informantenes anonymitet blir informantene referert til som "Informant A", Informant B" osv. eller hvor jeg kun stadfester antall informanter. I avslutningen (Kap.6) valgte jeg å bytte ut ordet informanter med lærere fordi jeg opplever det gir mer nærhet. Informantene ble informert om at all empirisk data fra intervjuene vil bli slettet ved studiens slutt.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt nødvendig informasjon om prosjektet og det ble innhentet informert samtykke (vedlegg 2). Det ble i tillegg repetert rett før intervjuene startet. Informasjonen som ble gitt beskrev oppgavens formål og metode, deres rolle som informant, oppbevaring og behandling av opplysninger og deres rett til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk for øvrig ikke fullstendig tilgang til oppgavens formål. Dette fordi det var ønskelig å legge minst mulig føringer på det informanten fortalte.

4. Presentasjon av funn

Dette kapitlet presenterer funn og kategorier som danner utgangspunkt for drøftingen i kapittel 5. Med utgangspunkt i forskerspørsmålene vil jeg presentere funn som dreier seg om lærerens forståelse, opplevelse og møte med undervisningsforstyrrende uro. I dette arbeidet ble en induktiv tilnærming til datamaterialet brukt i forsøk på å få øye på alle sider ved lærerens forståelse av uro. Kapitlet inneholder følgende hovedkategorier med tilhørende underkategorier:

4.1 Lærerens definisjon av undervisningsforstyrrende uro	
4.2 Lærerens forståelse av hva som forårsaker uro	<ul style="list-style-type: none">• Noe ved eleven/Elevsyn• Kontekstfaktorer• Lærer-Elev-Relasjonen• Konsekvens av den verden vi lever i
4.3 Lærerens møte med uro	<ul style="list-style-type: none">• Struktur/Krav/Rutiner/Regler• Lærer - elev – relasjonen<ul style="list-style-type: none">• Samtalen mellom lærer-elev• Selvrefleksjon
4.4 Lærerens opplevelse av møtet med undervisningsforstyrrende uro	<ul style="list-style-type: none">• Utdanning versus danning• Balansegangen mellom lederrollen og omsorgsrollen

4.1 Lærerens definisjon av undervisningsforstyrrende uro

Informantene er relativt samstemte når de definerer undervisningsforstyrrende uro. En informant ga en generell definisjon hvor han sier at undervisningsforstyrrende uro er “når noe distraherer enten læreren eller medelever og det vanskeliggjør kommunikasjonen og konsentrasjonen”. En annen sa at uro er “Brudd på rutinene”.

Det var bred enighet i at uro dreier seg om “utenomstakk”, det vil si når eleven snakker med eleven(e) som sitter i nærheten og når dette ikke dreier seg om noe faglig. Informantene oppfatter ikke faglig snakk med de andre som forstyrrende, men oppgir tvert imot at det kan være noe som motiverer læreren. En av informantene sier blant annet dette: “*Engasjement, når vi snakker om spennende temaer og det tar av*”. En annen sier at det “*kommer an på settingen da, noen ganger er det greit med litt småskravling*”. De skiller mellom positiv og

negativ uro, hvor den positive uroen har sitt utspring fra faglig engasjement og når “det bidrar til god samtale som gjelder for alle” (Informant G).

Den negative uroen blir definert som “utenomstakk”, når eleven(e) avbryter læreren eller medelever, snur seg rundt på stolen og tøyser med de andre, klarer ikke å sitte stille, når alle snakker i munnen på hverandre og når de ikke bruker “innestemme”. Uro dreier seg også om at elevene ikke er klare når timen begynner, de må for eksempel hente blyant, bøker, viskelær osv. Eller når de begynner å pakke sammen før læreren gir beskjed og før timen er slutt. En av informantene mener at det å stadig følge med på klokka er forstyrrende. Det å komme for sent kan skape uro og særlig dersom eleven “lager oppstyr” samtidig.

Informant B mellom den hverdagslige uroen og det hun kaller “den slemme uroen”. “Den slemme uroen” innebærer at eleven(e) krenker andre og/eller har krenkende syn overfor det B ser på som viktige verdier i samfunnet. Hun nevner blant annet rasisme og likeverd, og at dette er noe hun slår hardt ned på. Den hverdagslige uroen bryr hun seg mindre om og hun sier blant annet “Jeg mobiliserer ikke alt jeg har av kraft fordi en eller annen ser på mobilen sin”. Jeg finner tilsvarende syn når det gjelder å slå hardt ned på krenkende atferd mellom elevene hos Informant D.

Bruk av PC og mobil forstyrrer, både i det at det blinker, lyser og plinger, men også fordi det tar fokus bort fra det faglige. På den måten kan PC'en og mobilen også være forstyrrende for eleven selv og blir “Uro i mer passiv form, eleven forsvinner” (Informant E). En informant sier dette om data- og mobilbruk “...er ofte spennende ting å finne der. Man skal for eksempel fortelle om det til de andre eller vise dem det” (Informant F).

4.2 Lærerens forståelse av hva som forårsaker uro

Forskningsspørsmålet *Hva opplever læreren er årsaken(e) til undervisningsforstyrrende uro?* blir brukt til å oppnå større innsikt i lærerens forståelse av undervisningsforstyrrende uro. Det er enighet blant de fleste informantene vedrørende deres forståelse av hva som forårsaker uro. De nevner flere faktorer som kan være medvirkende årsaker til at det blir uro, som at det er noe ved eleven, konteksten rundt eleven som for eksempel skolens organisering, dårlig lærer - elev- relasjon og et resultat av samfunnet vi lever i. Funnene vil bli presentert med tilsvarende ordlyd i deloverskriftene.

4.3.1 Noe ved eleven

Informantene oppgir at uroen ofte skyldes elever med bakenforliggende problemer eller utfordringer, og det er her hovedtyngden av forståelsen ligger. Uroen kan skyldes at eleven

har ADHD, problemer i hjemmet eller med det sosiale livet, at de har dårlige erfaringer med skolen, mangler motivasjon eller føler at de ikke mestrer eller ikke forstår. Flere sier de tror at uroen er noe elevene forsøker å skjule sine mangler bak. Tre av informantene mener dessuten at elevene mangler motivasjon og interesse og det til tross for tilrettelegging fra lærerens side. Noen oppgir at uroen skyldes elever som sliter *“med å være stille og være i den vanlige klasseromsituasjonen”*.

Over halvparten av informantene bruker i ulike grader negativt ladede ord og noen ganger sammen med ironi når de beskriver elever som skaper uro, som for eksempel *“klassens klovner”, “urokråker”, rabagast”, “har maur i rompa”* og er *“egoistisk og selvopptatt”*. Over halvparten av informantene er i større eller mindre grad inne på at å skape uro kan være en bevisst handling. Blant annet gjentar en av informantene at eleven *“valgte å...”*. En annen sier at eleven har en annen agenda enn å sitte stille og at elevene er opptatt av *“å mele sin egen kake”*. Det er enten en bevisst handling hvor elevene ønsker oppmerksomhet fra de andre elevene. *“De gjør det fordi de har publikum”*. Disse elevene blir oppgitt å spille en rolle i klassen, som for eksempel *“klassens klovner”,* som må opprettholdes fordi de er opptatt av imaget sitt og velger å tøffe seg framfor *“å vise fram sine gode sider”*. Eller en bevisst handling hvor intensjonen er å opponere eller teste ut læreren. De oppgir blant annet at elevene ønsker *“å ødelegge..., sabotere”* og at læreren ikke må *“gå i fella”*.

De fleste informantene sier de skiller mellom uro, som en bevisst villet handling hvor formålet er å opponere, provosere og teste ut læreren og uro hvor det ligger noe bak som for eksempel ADHD. Flere av dem er ambivalente i sin forståelse av elever som skaper uro. I det ene øyeblikket har de en positiv holdning til elevene hvor de viser forståelse for elevens situasjon for i neste å ha et mer negativt syn. De fleste informantene sier blant annet at man må se personen bak atferden og lytte til det eleven har å si. Informant B sier at hun tror at de ofte er urolige på grunn av kroppslig uro, de forstår ikke helt selv hva som skjer, mange spiser ikke frokost og de er *“liksom ikke helt påskrudd”*. Hun sier verken direkte eller indirekte at uroen er en bevisst handling hvor eleven forsøker å terge eller provosere læreren. Informant E sier at elever som skaper uro kanskje ikke har det så bra og at de kan ha lang historie bak seg med opplevelser av tap og mislykkethet. Videre poengterer han at *“Hvis du har en rekke tap bak deg og så skal jeg på en måte begynne å dissekere et dikt av Goethe liksom..eh..Det går liksom ikke på en måte”*. Informant A støtter dette ved å si at *“disse elevene trenger å bli gjort oppmerksomme på at de forstyrrer de andre”*. De fleste informantene er dessuten enige i at uro kan oppstå fordi elevene sliter med selvregulering. De

sliter blant annet med å finne roen igjen etter friminutt eller skifte av aktivitet. Dette støttes av flere som sier at de blir urolige i overganger *“fordi de surrer”* og *“de klarer ikke å styre seg”*. I neste øyeblikk kan informantene ha et mer negativt syn på elever som skaper uro hvor de blant annet sier; *“Også forventer han at jeg skal bli provosert”* og *“også tok det ikke lang tid for han skulle selvfølgelig teste meg også”*. En av informantene oppgir at *“Noen er jo ikke så motivert eller interessert i å gjøre noe, så de er – uansett hvordan du tilrettelegger så vil de på en måte ikke..”*. På denne måten oppfattes forståelsen ikke som like konsistent.

Over halvparten av informantene har fokus på elevenes atferd når uro oppstår. *“..en elev sitter med beina på bordet og sitter og skal forstyrre og prate og ikke gjøre oppgavene sine”* og *“..at det er som regel en som alltid skal si noe uten at det er ment at det skal bli sagt noe”*. Deres reaksjon og væremåte preges av dette overfor elevene. Flere av dem sier blant annet at det er viktig at de andre elevene ser at forstyrrende atferd får konsekvenser og er på den måten preventivt. En av informantene sier at hun gir *“dem en mulighet til å rette på sin egen atferd”* og *“...lar jeg ting gå er det vanskelig å oppnå ro”*. Læreren må ta tak i ting som oppstår og ikke overse eller glemme det.

En informant skiller seg noe ut og ser ikke elevens atferd som den eneste grunn til at uro oppstår. Når hun sier at uroen skyldes eleven så dreier det seg i hovedsak om at atferden ikke er en villet handling, men at det *“er en grunn til at de oppfører seg som de gjør”*. Jeg opplever at hun legger vekt på forståelsen for hvorfor det skjer ved å vise interesse for å finne ut hva som ligger bak atferden. Eksempelvis forteller hun om en episode med en elev som plutselig ble veldig sint. I sine beskrivelser kommenterer hun elevens følelse, sinne, og nevner ikke elevens atferd. *“Nå setter vi oss ned og så tar vi hverandre i hånden og ser hverandre i øynene og da ble han rolig”*. På spørsmål om hva hun tror er årsaken til at han roer seg svarer hun *“at han føler at jeg bryr meg om han, og jeg tror ikke foreldrene hans...faren hans synes bare han er dum og kjefter på han og rister på hodet og sånn hele tiden, og følger ikke opp noen ting, så kanskje at noen snakker ordentlig med han”*. Ved å være rolig og forståelsesfull får hun roet eleven ned.

Tre av informantene oppgir at jenter tilpasser seg skolen bedre enn guttene. *“Jenter og gutter som er på forskjellige steder også. Men jeg tenker det er litt sånn som det er med oppdragelse stort sett da”* og *“Men så fant de seg i det og det gjør ofte jenter er min erfaring”*. Samtidig er de elevene som blir brukt som eksempler på urolig atferd i hovedsak gutter. *“Halvparten*

av den klassen der er sånne gutter med egne aktivitetsplaner, problemer hjemme, barnevernet og læringsproblemer og ja, ikke sant...”.

4.3.2 Kontekstfaktorer

Samtlige informanter oppga dårlig orden, dårlig organisering, dårlig planlegging, manglende rutiner eller oppfølging av rutiner og manglende eller dårlig oppfølging av elever som en medvirkende årsak til uro. De fleste er opptatt av at læreren må gi gode og tydelige beskjeder slik at elevene vet hva de skal gjøre. En av informantene sier for eksempel at *“når læreren ikke klarer å holde orden selv, så vil det også være vanskelig å opprettholde ro i klassen”*. *“Så det med orden og rydding og være presis og ikke starte timen før det er helt rolig og alle ser på meg...”* er rammer som skal til for å få en rolig time ifølge en annen informant. Hun understreker at det er like viktig at læreren kommer presis. De øvrige informantene ser ut til å legge mer vekt på at det er eleven som skal komme presis.

Flere oppgir at ubevisst plassering av elever i klasserommet kan føre til uro. Tre av informantene forteller blant annet at det er lettere å snu seg dersom vennen sitter ved siden av. Både informant B og D sier at de ønsker at elevene selv skal få bestemme hvem de skal sitte ved siden av, men opplever ofte at det blir mer uro da. Begge oppgir at de synes det er vanskelig fordi de vil at elevene også skal få bestemme. Informant B uttrykker det slik *“...jeg tenker at det er viktigere at de sitter med noen de synes det er hyggelig å sitte med i stedet for at jeg skal kontrollere alt da”*.

Lærerens valg av undervisningsformer har også betydning for uroen ifølge informantene. Er undervisningen kjedelig eller føles lite meningsfullt eller lite relevant så kan elevene fort skape uro ved å fokusere på noe annet. Tre av informantene sier at de også kan føle på det samme når temaet er kjedelig og lar seg dermed lettere avspore. Lærer B og D forteller at de merker det på seg selv når de opplever at elevene kjeder seg og at det påvirker undervisningen. Begge sier at de vil at elevene skal ha det morsomt. Spannende og engasjerende undervisning og/eller tema kan også bidra til uro, men her er alle informantene enige om at dette er positiv uro og at det ikke oppleves som forstyrrende. Denne typen uro motivere og engasjerer dem også. *“Men ellers så synes jeg at de spørsmålene som lager litt uro er artige spørsmål og spennende spørsmål..eh..relevante absolutt..eh..så på en måte så kan jo jeg, jeg må si, at jeg hadde det så gøy i timen min i dag..og..jeg synes at den uroen er litt okey også”*(Informant D).

Dersom lærerne ikke har tilpasset undervisningen til hver enkelt elev og for eksempel oppgavene er for enkle eller for vanskelige så kan det også medføre uro. *“Jeg har tenkt gjennom litt her og kanskje ha noen tilpasset oppgaver for du vet at den og den og den, de er kjappe og ferdige fort, så kommer de til å begynne å skravle og får med seg resten”* (Informant A).

4.3.3 Lærer - elev – relasjonen og uro

Informantene er enige om at en dårlig relasjon med elevene kan bidra til uro. De legger stor vekt på betydningen av en god lærer- elev – relasjon og hva det har å si for undervisningsforstyrrende uro. Samtlige sier at det er vanskeligere å takle urolige elever dersom relasjonen ikke er etablert. Å etablere en god relasjon med elevene betyr ifølge informantene at lærerne skal bli kjent med eleven, finne elevens svake og sterke sider, vise at de bryr seg og tar seg tid til å snakke med dem. De sier at læreren bør ha et innblikk i elevens liv, hvilken oppmuntring de får hjemmefra, også fra livet utenfor skolen. På den måten kan læreren få vist at han eller hun bryr seg, og kan få oversikt over og dermed ha *“kontroll på kanskje de- det er kanskje to- tre stykker som har tendens til å starte det opp og så da er det ok at den begynner å snakke, da vil de tre starte, så hvis en får stoppet dem, så er de andre rolige”* (Informant A). Informant D sier at en god relasjon er *“når læreren også gir noe av seg selv, sitt liv, en historie, ikke sant, noe personlig”* og *“..om man deler om seg selv og hvordan man ser på følelsene med elevene, at du rett og slett skal ta de alvorlig og ivareta at det de sier og ikke undervurderer noe”*. Dette støttes av to andre informanter.

Samtlige informanter hadde erfaringer som tilsa at det er mer uro når læreren ikke kjenner elevene. Det dreier seg da om vikartimer, ha få timer i en klasse (faglærer) og ved oppstart av egen klasse. Det framkom som tydelig at informantene var strengere, lettere kunne miste besinnelsen, kjeftet mer, var mer opptatt av kontroll og generelt mer rigide overfor elever/klasser de ikke kjente. Informant B sa blant annet at *“Da blir jeg en slik person jeg ikke vil være- jeg blir helt gal”*.

Informantene er samstemte i at dersom læreren tar ting personlig, mister besinnelsen, kjefter, *“tar opp kampen”* og forsvarer seg og ikke venter til eleven har roet seg ned, bidrar til uro. I tillegg kan det å beskyldte elever for noe de ikke har gjort føre til at elevene ønsker *“å ta igjen”* sier informant F. Det er enighet om at slike reaksjoner fra læreren vil trigge elevene og de vil miste respekten for læreren.

På spørsmålet om egen væremåte påvirker uroen svarte de fleste informantene nølende og de trengte tenkepause. En svarte blant annet *“Ja., det gjør det sikkert”*. *“Når jeg er småpjuks, sliten eller ikke har fått forberedt timen godt er det jeg som forårsaket uroen”*. En annen svarte at det kan skje dersom hun har en dårlig dag. Hun sier at hun har reflektert for lite over hva som er en dårlig dag. Noen ganger kan det skyldes at lærerne selv er slitne og at de ikke *“orker å ta opp kampen eller stå i det selv”*. Det ser ut til at informantene forstår at egen væremåte i relasjonen unntaksvis påvirker uroen og at de ikke har reflektert mye over det. Kun en av informantene oppgir at hun selv kan være årsak til at uro oppstår. Hun sier *“At jeg selv blir avledet av elevene, blir påvirket og blir med på uroen”*. Videre oppgir hun at hun kan lage uro ved små digresjoner ved bare å være seg selv og hadde hun kun hatt fokus på det faglige og ikke *“sett ut av vinduet eller tullet med dem hadde det blitt mer ro”*. Et interessant funn er at uroen på denne måten også skyldes en god relasjon. De kjenner hverandre godt og lar seg avlede av hverandre. Hun understreker at dette oppleves som en annen type uro som bidrar til at de har det hyggelig. To av de andre informantene støtter dette ved at de stadig gjentar at de også ønsker å ha det hyggelig sammen med elevene og er opptatt av å etablere et godt klassemiljø. En av dem sier blant annet at hun ikke vil at elevene skal se på henne som bare en streng lærer.

Et funn viser at flertallet av informantene forstår at det er noe ved eleven og rammene rundt eleven som er skyld i dårlige relasjoner. Noen oppgir tiden som en faktor som hemmer utviklingen av en god lærer- elev – relasjon, men hovedforståelsen ligger ikke her. Det blir oppgitt at læreren ikke alltid blir kjent med eleven(e) fordi de har *“bygget en mur rundt seg”* og at *“de ikke er interessert i å bli kjent med deg”*. Halvparten gir inntrykk av at de har resignert overfor elever de *“kommer ingen vei med og som ikke vil høre på meg”*. En av informantene sier at det ofte er de elevene som en ikke helt kommer innpå eller har blitt kjent med som kan skape uro. Det er elever som er vanskelig å tyde og som er *“veldig private og verner om seg selv”*. Fire av informantene sier at elever som skape uro kan ha dårlige erfaringer med tidligere lærere og er dermed *“forsynte”* av lærere og ser på alle lærere som like og har dermed ikke den samme tilliten til deg som lærer. En av informantene oppgir at han etter tre år som kontaktlærer fortsatt ikke kjente eleven.

4.3.4 Konsekvens av tiden vi lever i

Et funn indikerer indirekte at uro kan forstås som en konsekvens av det samfunnet vi lever i. En kompleks verden med høye krav til ungdommen kan bidra til at *“mange har erfaringer med tap og mislykkethet i skolen”* (Informant D). En av informantene hevder at økende

individualisering har ført til at elevene søker mer og mer å få oppfylt egne behov og er ikke så opptatt av å fungere i et fellesskap. *“Vi lever i en individualisert tid hvor krenkelser og rettigheter har fått større plass og det at vi skal lytte til individet er jo fint, samtidig tenker jeg at vi mister noe på veien og læringsarena hvor man er tjuefem og kanskje flere elever, der må det jo være orden, det må være et system, de må være noe som man driver med felles, man kan ikke ha sitt eget prosjekt på en måte da”*.

De fleste av informantene oppgir at manglende ressurser i skolen kan bidra til uro. *“Ettersom vi er så mange i en klasse, så skal det ikke mye til før det blir litt uro”* (Informant G). De fleste informantene mener at det er for mange elever og for lite lærere i en klasse. De oppgir i tillegg tidsaspektet som vesentlig for å opprettholde og forebygge rolige timer. Informantene sier det er lite tid til for eksempel elevsamtaler og til å ta tak i uforutsette ting. En informant understreket at ettersom de mest utfordrende elevene ikke lenger har andre alternativer enn å være i klasserommet må en regne med at det blir uro. *“Vi har jo disse gutta som faller helt utenfor...som ikke er egnet til å sitte med en bok i hånda, for det er så mye annet som foregår oppe i hodet”* Tre av informantene etterlyser i tillegg flere profesjoner inn i skolen. Det blir blant annet uttrykt slik: *“Da kunne en miljøterapeut ha ta tatt de med ut og gitt de mer praktisk for eksempel”* og *“Jeg tror ikke jeg for eksempel skal håndtere en spiseforstyrrelse eller kan gjøre det”*.

4.4 Lærerenes møte med undervisningsforstyrrende uro.

Forskningsspørsmålet, Hvilke erfaringer (positive og negative) har læreren med bruk av ulike strategier i møte med undervisningsforstyrrende uro? har blitt brukt som hjelp til å oppnå større innsikt i lærernes holdninger og væremåte overfor elever som skaper uro.

Informantene deler opplevelser i forhold til hva som er dårlige og gode strategier. De er i hovedsak enige om hvilke som er lite effektive med tanke på å stanse uroen, som å miste besinnelsen, ta ting personlig og irettesette elever foran de andre. Strategier som god struktur på undervisningen, å utvikle gode relasjoner med elevene samt å være godt forberedt oppleves av alle som gode strategier.

4.4.1 Struktur, organisering, rutiner og regler

Strategier som struktur, organisering, planlegging og gode rutiner oppleves å være gode strategier for å oppnå ro. Flere av informantene sier at de må ha en plan for hvor elevene skal sitte i klasserommet og at de tilrettelegger den enkelte elevs arbeidsoppgaver som ledd i forebygging av uro. En av informantene sier blant annet at han alltid har oppgaver i reserve

slik at elevene alltid har noe å gjøre og at man som lærer kan føle seg avvæpnet dersom de ikke har det.

Flere oppgir at det å lage felles klasseregler sammen med elevene er en god strategi som forebygger uro. De mener det hjelper fordi eleven selv har vært med på å bestemme dem og det vil derfor være vanskeligere å bryte.

Et viktig funn antyder at læreren planlegger, organiserer og tilrettelegger ikke bare med tanke på elevenes faglige læring, men også for å unngå uro. Informantene viser forståelse for at eleven blir urolige dersom de får oppgaver som ikke føles meningsfulle og aktuelle for dem. Flere nevner også at det er forståelig at elevene føler det urettferdig dersom de har jobbet raskt og godt for deretter "*å belønnes*" med nye oppgaver. Til tross for det fortsetter lærerne å gi dem nye oppgaver for å holde dem rolige slik at de ikke forstyrrer de andre.

Informant B sier "*...anmerkningssystemet er et helt dust system også, å sette en anmerkning på hvordan du oppfører deg, jeg synes det er helt dust*". Denne typen atferdskorrigerings opplever de fleste som en dårlig strategi. Elever som lager uro er så vant med å få anmerkning så det virker ikke lenger, oppgir flere som grunn. Å ringe hjem til foreldrene har informantene ulike oppfatninger om. Noen mener det er en nødvendig strategi og at det dreier seg om å spille på lag med foreldrene. Den strategien opplever de som effektiv. Informant B og D mener at et godt samarbeid med foreldrene er viktig, men de mener ikke at det skal brukes som atferdskorrigerings "*Uro kan for eksempel heller tas opp på generell basis på et foreldremøte*" (Informant B). Informant D sier at det å ringe foreldrene på grunn av en elevs atferd oppleves som vanskelig fordi det føles respektløst overfor eleven. Hun sier hun bryr seg om elevene og vil ikke at de skal bli lei seg "*sånn at de gruer seg til å komme hjem*".

4.4.2 Lærer-elev-relasjonen

Et viktig funn antyder at når læreren har jobbet med å etablere en god relasjon med elevene så er det generelt mindre uro og uroen som oppstår er enklere å takle. Informantene oppgir at det å bygge en god relasjon med eleven innebærer å forsøke å bli godt kjent med elevene. To av informantene sier blant annet at de sjekker sosiale medier og leser i aviser for å finne ut mest mulig om elevene i forkant.

Både informant B og D sier at de noen ganger kan handle på en "*ikke-pedagogisk*"-måte ved å for eksempel eksplodere i sinne og svare elevene frekt. "*Jeg kan rett og slett begynne å krangle med dem, jeg er ærlig*" forklarer informant D. De sier de samtidig ber om unnskyldning og forklarer for elevene hvorfor de reagerte som de gjorde. De oppgir at deres

reaksjon ofte skyldes elevens krenkende oppførsel overfor andre eller manglende respekt for verdier som informantene anser som viktige. Det dreier seg ofte om rasisme, seksuell legning og likestilling. Informant B oppgir at det aller verste elevene vet *“er lærere som ikke slår hardt ned på stygge kommentarer”*.

En annen strategi som flere av informantene sier kan fungere mot uro er å blande inn kontaktlærer, kollegaer, sosiallærer eller noen fra ledelsen når de over tid opplever at eleven(e) ikke vil høre og de føler at de ikke kommer noen vei. En av informantene sier *“Noen ganger så er det faktisk sånn at hvis situasjonen blir fastlåst så må man jo..eh.. Da er det ofte å kalle inn inspektøren som tar en samtale med eleven og sier at jeg kommer ingen vei med denne eleven her, han vil ikke høre på meg”*. Informant B skiller seg for øvrig ut her og sier at *“Det synes egentlig jeg var en dårlig idé, for jeg synes det bare er å gi dem opp litt og sende dem ut,.. så gikk jeg og hentet dem og sa at du skal sitte inne i klassen fordi du også er en del av den klassen”*. Hun understreker at *“Veldig ofte blir man glad hvis andre tar over de elevene, men den følelsen av at noen vil at du skal være der, tror jeg fungerer på de mest urolige elevene”*. Blant annet ved å ikke sende utfordrende elever fra seg, men hun tar ansvar for disse elevene selv. Hun understreker flere ganger at elevene er *“ikke en maskin”*.

Å etablere et godt klasse miljø ved å gjøre noe hyggelig med og for elevene, som for eksempel å se film, ha små utflukter og spise kake oppgir informant B, D og E er viktige ingredienser i relasjonsbyggingen. *“Vi må jo klare å ha det litt koselig og må tåle litt uro”* og *“Møte dem litt på deres premisser, tulle med dem, snakke med dem, føle at de har lyst til å være der og at jeg har lyst til å være der”* er eksempler på dette.

4.4.2.1 Samtalen mellom lærer og elev

Samtalen mellom lærer og elev blir oppgitt som en viktig faktor for både etableringen og opprettholdelsen av en god lærer - elev relasjon. Dersom forholdet mellom lærer og elev har *“gått litt i lås”* framhever informant F betydningen av lærer- elev – samtalen. Informant B sier hun har ukentlige samtaler med elevene hvor formålet er å fange opp hvordan eleven har det. Hun kan på den måten være i forkant ved å være ekstra observant og vise forståelse overfor elever dersom noe har skjedd og kan dermed lettere unngå uro. De øvrige informantene ser ut til å ha samtaler med elever etter episoder med uro og noen oppgir at de ikke alltid rekker det da heller. De sier at det oppleves som vondt. Det er enighet om at samtalene bør tas på tomannshånd, både fordi elevene får mulighet til å gå ut av den rollen de har i klassen og fordi uroen kan skyldes noe som de andre elevene ikke skal høre.

En av informantene sier han er opptatt av å høre på det elevene sier. Samtidig sier han: *“Men utgangspunktet mitt er at det er to ting jeg har å si til han..”*, og henviser deretter til elevens atferd. En annen sier *“I det store og hele så tror jeg at de synes det er positivt at man tar seg tid til at man ..bryr seg ..og tar seg tid til en liten prat for å finne grunnen til det”*. Videre oppgir han at *“Det kan være ting som har skjedd hjemme eller noen kjæresteting som er trøblete og sånn..”*, og impliserer at det er noe ved eleven som er årsaken til hendelsen. Samtalen kan av den grunn se ut til å være preget av ensidighet ved at det er noe ved eleven og elevens atferd som ofte får fokuset. Den samme tendensen er å finne hos ytterligere to av de andre informantene.

Informantene sier at de legger vekt på at uroen kan skyldes noe bakenforliggende og de oppgir at de ønsker å finne ut av det i samtalen. En av informantene sier at hun ønsker å sjekke med elevene om hun har forstått situasjonen riktig. Deretter oppgir hun at hun sammen med eleven kan lage avtaler som skal hjelpe eleven til å opprettholde ro og jobbe bedre med faget. Det kan for eksempel dreie seg om time-out, der elevene kan gå en tur ut når de kjenner at de blir urolige. Fokuset er også her på elevens atferd. Med andre ord kan det se ut til at det er elevens atferd og uroen som får hovedfokuset i samtalen.

4.4.2.2 Selvrefleksivitet

På spørsmål om hva informantene tror eleven føler, opplever og har det under uroen så tyder mange av svarene på at det er elevens ytre observerbare atferd som får fokus. Informant G sier blant annet *“Jeg liker deg som person, men ikke oppførselen din”* til en elev og legger deretter til grunn at det kan være noe bakenforliggende som er skyld i atferden. For eksempel ADHD, svikt i hjemmet, kjæreste-problemer, dårlig mestringsfølelse. Fokuset faller allikevel tilbake på atferden. Det er elevens atferd som skal endres.

Informant B sier at hun forsøker å sette seg inn i hvordan skolehverdagen oppleves for elevene. Når hun merker at noen begynner å bli litt urolige så tar de en pause og gjør noe annet. De kan gå litt rundt, tulle litt med hverandre og sette seg ned å snakke med hverandre. Hun kaller blant annet det å sitte stille for tvang og sier hun ikke liker det selv. Når elevene begynner å snakke, lar hun dem ofte snakke og blir heller med i samtalen. *“Jeg tror de vil gjøre det de skal uansett”*, sier hun og har tillit til at elevene vil gjøre skolearbeidet en annen gang. Den samme tendensen kan ses hos informant D og E.

De fleste informantene oppgir at en god strategi for å stanse eller forhindre uro er å gå stille bort til de som pleier å starte uro og minne de om at de skal jobbe. De oppgir at det er viktig å

få disse elevene i gang først slik at de ikke får dratt med seg andre. En av informantene sier: *“Gir de som ofte starter uro fokus, prøver å stoppe dem. Da slutter også de andre som henger seg på”*. Lærerne har forventninger om at en elev som har vist en atferd, gjør det samme også neste gang. *“De pratet de også, hvorfor får ikke de kjeft?”*, er eksempel hentet fra informantenes beskrivelser av elevers reaksjoner på tilsnakk fra lærer. Noe som implisere at de føler seg urettferdig behandlet.

4.5 Lærerens opplevelse av møtet med uro

Informantenes opplevelse i møte med undervisningsforstyrrende uro er relativt like. De fleste føler stress og kroppslig ubehag når uroen forstyrrer undervisningen og lærerens framdriftsplan. Funn viser at de da blir mer opptatt av å ha kontroll, blir mer rigide på å følge planen, er strengere og forholdet til elevene bærer mer preg av å være en maktkamp. Dette gjelder i hovedsak den uroen informantene beskriver som negativ. Den positive uroen derimot, som ofte dreier seg om faglig arbeidsrelatert snakk, oppleves ikke som like forstyrrende. Det kan tyde på at informantene ikke er like opptatt av å opprettholde kontrollen under slik uro og kan slippe litt mer opp.

4.3.2.1 Utdanning versus danning

Alle informantene er enige om at læreren må holde det faglige fokuset i timene og at det er forstyrrende når elevene avleder det faglige man holder på med. De oppgir også at det er det faglige som ligger til grunn for deres valg av å jobbe med ungdom. *“...fordi jeg er litt opptatt av fag og de faglige gode diskusjonene”* og *“Hovedsakelig så er det vel min utdanning som ligger... jeg har fag og ikke lærerskole, så da faller barneskolen mer eller mindre bort...”*. Fokuset ser ut til å være på den faglige læringen. En informant sier han forstår at elevene synes det er morsomt å snakke med hverandre, men i timene skal fokuset være på den faglige læringen. Over halvparten av informantene er i større eller mindre grad opptatt av å følge og rekke det faglige pensumet. De oppgir at de blir stresset når den faglige læringen blir forstyrret.

4.5.1 Balansegangen mellom lederrollen og omsorgsrollen

“Du er lederen i gruppa, og det er det ingen tvil om og sånn må det være”, “Du må ta alfarollen ellers blir du ulvemat” oppgir en av informantene som svar på hvordan uroen oppfattes. Informanten er opptatt av å ikke miste sin autoritet som lærer i klassen. En annen informant sier dette: *“Ønsker at de skal bestemme og ha det litt hyggelig og at jeg ikke skal kontrollere alt”*. Informant B, D og E sier at de ikke liker å være så strenge og vil at eleven skal tenke selv i stedet for å styre og kontrollere elevene. Et nærliggende og sentralt funn var

informantenes tendenser til selvmotsigelser. Det er ikke samsvar mellom det informantene sier, og det de sier de gjør når de beskriver en hendelse med uro. Disse funnen taler for at informantene ser ut til å synes det er vanskelig å finne balansegangen mellom det å skulle ha kontroll på timen, være leder, myndig og den omsorgsfulle læreren som behandler elevene som likeverdige og selvstendige individer. De fleste synes det er vanskelig å forene disse rollene og samtidig beholde sin autoritet og beholde roen i klassen. Denne balansegangen blir framhevet av informant E på denne måten, *“...litt hygge på en måte, og det tror jeg er bra, men ikke hvis jeg ikke samtidig i jobbsituasjonen krever at de jobber også..(..)..Jeg er alltid mild og på en måte hyggelig, men jeg setter den grensa”*. Han gir uttrykk for at han er *“både snillest og strengest på en måte”*.

“Jeg tror jeg er strengere når jeg bare kommer inn i en klasse som vikar, noe jeg ikke liker, enn når jeg er hos mine egne”, sier en av informantene. Samtlige informanter støtter dette og sier at de er annerledes og planlegger annerledes i timer som faglærer og vikar og i oppstarten med “egne” elever. De er strengere, sintere, tolerer mindre og har strammere rammer i disse timene. For eksempel kan de velge “kjedelig” undervisningsopplegg for å sikre at det blir ro, som å lese og svare på oppgaver, og de gjør færre hyggelige ting sammen med elevene. Informant E sier at faren er å bli værende i denne strenge rollen og at det kan ødelegge muligheten til å få et godt forhold til elevene. Samtidig kan de se ut til at informantene viser større trygghet med erfaring. Flere av informantene sier de var sintere som nyutdannede og at de opplevde mer uro det første år som lærer.

Informant B sier at hun må holde rammene og vise at det er hun som bestemmer i klasser hun ikke kjenner, og at hun ofte kan føle på at ingenting av det hun gjøre virker. Hun blir både frustrert, irritert og sint og sier *“Kan føle meg litt dum fordi jeg er voksen og en 14-åring ødelegger for meg”*. De fleste sier at de blir stresset og opplever frustrasjon når planen de har satt opp ikke blir fulgt. Følelsen av frustrasjon, sinne, irritasjon, mislykkethet og å miste kontroll kan således framprovoseres i slike situasjoner. Det ser i tillegg ut til at samspillet mellom lærer og elev oftere er preget av maktkamp i slike timer. En informant uttrykker dette slik *“Kan bli stresset fordi du ikke fikk gjort det du hadde tenkt..(..)..Kan føle seg mislykket og da er det ikke bra nok”*. Informant B sier hun kan se at hun er dum, selvopptatt og forfengelig. Til tross for det blir hennes følelse og handlingsmønster opprettholdt i klassen hvor hun er faglærer. Hun sier hun reagerer kroppslig ved å bli varm og rød av sinne og får hjertebank og er samtidig reflektert over at det påvirker samspillet negativt ved at det kan trigge elevene i å fortsette. Hun er med andre ord klar over hvordan de påvirker hverandre

negativt, men virker som å være ute av stand til å komme ut av denne negative spiralen. Både informant B og D evner å se sin egen rolle i samspillet med elever som lager uro, men kan se ut til at de samtidig opplever at de er mer låst til behovet for kontroll i timer med elever de ikke har etablert en god relasjon med.

5. Drøfting av funn

Formålet med studien er å oppnå større innsikt i lærernes holdninger og væremåte overfor elever som skaper uro, og i dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan læreren forstår, opplever og møter undervisningsforstyrrende uro. Dette vil bli drøftet i lys av dialektisk relasjonsforståelse hvor vi ikke kan forstå den andre uavhengig av oss selv og konteksten rundt. Samtidig blir det drøftet opp mot forskning og teori vedrørende uro og forstyrrende atferd i skolen. De valgte underkategoriene i kapitlet er basert på analyse og funn fra de sju intervjuene i kombinasjon med teorien. Kategoriene og drøftingen under mener jeg fører til bedre innsikt i hvordan lærerne forstår, opplever og møter uro sett i lys av dialektisk relasjonsforståelse.

5.1 Lærernes forståelse av undervisningsforstyrrende uro

Informantenes forståelse av hva som forårsaker uro dreier seg om at det kan skyldes noe ved eleven hvor elevens atferd har fokus, kontekstuelle faktorer og/eller er en konsekvens av den verdenen vi lever i. Dette sammenfaller med Helle Plauborg's litteraturstudie fra 2019 hvor hun fant at det i forskningen ofte har dreid seg om tre ulike forståelser. Den dominerende forståelsen er individfokusert hvor fokuset er på eleven og elevens atferdsproblemer. Den andre forståelsen problematiserer den første og mener at årsaken til uro like godt kan være et kontekstuell fenomen, hvor blant annet skolens og lærernes organisering kan medvirke til uro. Den tredje forståelsen er at det ikke nødvendigvis er eleven eller skolen eller læreren som skaper uro, men kan ses på som et symptom på det krevende samfunnet vi lever i.

Dialektisk relasjonsforståelse forstår på sin side uro som et resultat av en relasjonell prosess hvor flere faktorer henger sammen og påvirker hverandre (Schibbye, 2017). Det betyr at det ikke er **enten** eleven **eller** elevens kontekst **eller** samfunnet som er årsak til uro, men uroen kan ha sammenheng med **både** eleven, elevens kontekst **og** samfunnet. I den senere tid har forskningen viet mer oppmerksomhet mot en slik både - og – tenkning ved å undersøke den gjensidige dynamikken mellom barns atferd og deres omgivelser (jfr. Transaksjonsmodellen; Sameroff, 2009). Forskning har understreket at tiltak som skolen iverksetter ikke nødvendigvis svarer til det mangesidig og komplekse problemet man står overfor og at

relasjonelle og kontekstuelle faktorer spiller en stor rolle for atferd i skolen (Nordahl 2000 a; Nordahl 2000 b). Søkelyset vedrørende uro i skolen kan således ikke bare rettes mot en hovedeffekt, som for eksempel ADHD, men mot hele miljøet rundt eleven.

5.1.1 Det gjensidige samspillet /Gjensidige årsakssammenhenger

En god lærer - elev- relasjon blir framhevet av alle informantene som viktig for å kunne håndtere undervisningsforstyrrende uro. Ved lærer- elev – relasjoner som oppleves som dårlige viser over halvparten av informantene tegn til å forstå at det er forårsaket av eleven og elevens atferd eller skolens manglende ressurser. Innenfor dialektisk relasjonsforståelse er derimot det relasjonelle aspektet avgjørende for å forstå uro. Uroen må forstås og ses i forhold til samspillet mellom lærer og elev, til omgivelsene, til stemningen og til øyeblikket uro oppstår. Tre av informantene ser ut til å forsøke å forstå hvorfor elevene gjør som de gjør og de har ikke så stort fokus på selve atferden. Blant annet legger ikke informant B skylden på bare elevene i den “urolige” klassen hvor hun er faglærer, men også på rammene rundt og på sin egen væremåte. “*Altfor dårlige rammer rundt alt de gjør...*” og at det er “*...forskjellige folk fra ulike klasser, og ikke samme klasse...*” og “*jeg sier ting som jeg tenker det skulle jeg ikke ha sagt...*” er eksempler på dette. Hennes forståelse kan derfor oppfattes som å være i tråd med både- og- tenkningen i dialektisk relasjonsforståelse. Schibbye (2017) poengterer at lærerens evne til selvrefleksivitet og selvavgrensning er en forutsetning for å nærme seg en forståelse som ivaretar elevens oppriktige mening. Det dreier seg om å kunne stille spørsmål ved om elevens oppførsel kan ha sammenheng med lærerens væremåte og omvendt. Vi ser ut fra eksempelet over at informant B viser tegn til selvrefleksivitet ved at hun er bevisst sin egen væremåte.

I sitt forskningsprosjekt vedrørende uro i skolen viser Ødegård til dette gjensidige samspillet ved å si at læreren og elevene alltid er i en dynamisk relasjon. De vil påvirke og blir påvirket av hverandre og slik kan uro bli et kollektivt fenomen (Ødegård, 2014) “*Teachers influence teachers, students influence teachers and disruptive behavior may influence them all*” (Ødegård, 2014, s. 5). Læreren vil alltid handle ut fra den konteksten og stemningen han eller hun er i. Det betyr at når det er uro i klasserommet vil lærerens handling og teoretiske forståelse alltid være påvirket av dette. “*A total isolation from the context is impossible*” (Ødegård, 2014, s. 12). Denne gjensidigheten understreker Sutherland & Oswald (2005) i sin studie av forholdet mellom lærer og elev. Studien viser at elevens engasjement fremkaller

positiv læreratferd som igjen fremkaller elevens engasjement, mens fravær av elevengasjement fremkaller negativ læreratferd som igjen fører til fravær av elevengasjement.

5.1.1.1 Lærers betydning i samspillet

Informantene er enige om at lærers relasjon til elevene er betydningsfull i forhold til deres mulighet til å håndtere uro. Funn i denne studien indikerer derimot at de ikke alltid har et bevisst forhold til sin egen rolle i samspillet med elevene når uro oppstår. “*Vanskelig å sette ord på alt det her, det er noe som skjer og man gjør uten å egentlig tenke over...*” er et av svarene informantene ga på spørsmålet om lærers reaksjoner har betydning for uroen. De sier de ikke har reflektert så mye over det og at deres rolle kan ha betydning når de er slitne, syke eller har en dårlig dag. Dette funnet blir støttet av Bjørklo, Sunde, Fjeld & Lønningen, (2013) hvor de viser til undersøkelser som fant ut at lærere som opplever negative emosjoner i samhandling med elevene i liten grad tilskriver den emosjonelle reaksjonen til egen atferd. Ifølge Ross Greene (2014) blir barn med atferdsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker fortsatt misforstått på mange skoler, og han poengterer at det er de voksnes ansvar å hjelpe dem. Ertesvåg (2014, s. 174) konkluderer på sin side med at fokus i større grad må rettes mot det voksne miljøet i skolen i arbeidet med forebygging og reduksjon av uro. For å være en god rollemodell for barn er det viktig med bevissthet rundt egen væremåte (Schibbye 2017). Kun en av informantene gir uoppfordret eksempler på at hun også kan bidra til at uro oppstår, blant annet ved å la seg distraheres, si “*upedagogiske*” ting til elevene. Hun påstår også at en god relasjon også kan føre til uro. Det kan derfor se ut til at hennes forståelse samsvarer med dialektisk relasjonsforståelse ved at hun ser gjensidigheten i samspillet mellom henne og elevene.

Det er bred enighet i fagmiljøet om lærers viktige betydning for elevenes læring og klasse miljø (Hattie, 2009, Nordahl, 2012). Læreren er den viktigste faktoren, også når det gjelder håndtering av uro i undervisningen (Hatti, 2009). Duesund (2014) påpeker at uroen avhenger av både lærers rolleforståelse og organisering av undervisningen i klasserommet. Meyer & Turner (2002, s. 111) støtter dette når de i sin studie *Discovering Emotion in Classroom Motivation* hevder at lærers handlinger kan ses på som et “barometer” eller indikator på klasseromsverdier. Dialektisk relasjonsforståelse vil her si at lærers væremåte sammen med elevenes bidrag skaper forutsetninger for hvordan han eller hun oppleves av elevene. På samme måte vil elevene skape forutsetninger for lærers væremåte. Uro kan derfor ikke beskrives som kun elevens eller lærers bidrag, men som begge. Læreren er som fagperson og profesjonell er alltid ansvarlig for sitt bidrag i relasjonen når uro oppstår.

Dersom læreren skifter fokus fra at det noe ved eleven til at det er noe ved relasjonen vil det øke det pedagogiske spillerommet (Linder, 2012). Læreren vil oppdage at hans/hennes rolle har betydning for uroen og samtidig se at hun/han er en del av løsningen på uroen.

På den andre siden kan det være nærliggende å koble manglende bevisstheten rundt egen rolle opp mot målstyringsfokuset i skolen, hvor den faglige læringen ser ut til å bli prioritert. Bjørklo, Sunde, Fjeld og Lønningen (2013, s 28, 36) sier at norsk lærerutdanning har et “større fokus på oppøvelse av kommende fagkunnskap” enn å utvikle lærernes emosjonelle og relasjonelle kompetanse. Dersom skolens formål er å oppfylle samfunnsøkonomiske og politiske mål vil en gå glipp av eksistensielle dimensjoner som for eksempel å hjelpe elevene til å oppnå selvrefleksivitet (Sæverot, 2010, 2012).

5.1.2 Noe ved eleven

Fem av sju informanter tar i ulike grader bruk diagnostiske forklaringer som for eksempel ADHD og tenåringshjerne når de forklarer uro. Samtidig bruker de beskrivelser som blant annet “*klassens klovn*”, “*rabagast*” og “*urokråke*” om elever som skaper uro. En av informantene beskriver en hendelse hvor han opplevde elevens forsøk på å få hjelp som forstyrrende. På spørsmål om hvordan han trodde eleven opplevde situasjonen svarte han følgende: “*Det er jo veldig enkelt hvordan han opplevde det*” fordi det “*var frustrerende for han... og da måtte han kanskje vente og ha ett minutt eller noe sånt med tålmodighet*” (oppfattes sarkastisk) og “*Jeg kom ikke med en gang da, han måtte jo mase*”.

Oppmerksomheten rettes mot elevens atferd og eleven blir definert som utålmodig og som en som bare ser seg selv. Dette er i samsvar med Befring og Duesund (2012) hvor de sier at årsakene til uro i skolen ofte blir relatert til elever med atferdsproblemer, tilpasningsproblemer og psykososiale problemer. De sier videre at typiske forklaringer på hvorfor disse elevene er urolige er at de har ADHD, dårlig oppdragelse, er bortskjemte, usikre og så videre. Dialektisk relasjonsforståelse vil på sin side hevde at det finnes mange sider ved fenomenet uro og at man ikke kan låse seg ved en forklaring. Dessuten bidrar ikke læreren til utvikling av elevens selvrefleksivitet ved å definere elevene.

På den andre siden er ikke læreres definisjoner og fortolkninger av eleven(e) nødvendigvis feil. Som eksempel blir barn med diagnosen ADHD blant annet betegnet som “en elevgruppe med store vansker med selvkontroll og styring av atferd...” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). I tillegg har mange elever med sterkt forstyrrende atferd vært utsatt for omsorgssvikt og manglet gode rollemodeller (Duesund, 2014). Dialektisk relasjonsforståelse vektlegger derimot gjensidigheten i det relasjonelle aspektet hvor læreren har et blick innover i sitt indre

og et blikk utover i relasjonen med eleven (Schibbye, 2017). Å benytte årsaksforklaringer som ADHD og omsorgssvikt viser til objektivisering av elevene ved at de blir definert og gitt en rolle som er basert på det vi kan se. Dessuten kan de årsaksforklaringene en går ut fra i søken etter å forstå, forklare og tilrettelegge fungere som retningslinjer for hvilke tiltak man setter i gang (Juul & Jensen, 2002). Dersom en forstår uro som forårsaket av elever med ADHD, kan iverksetting av tiltak som testing og medisinerer være naturlig. På den måten bærer forståelsen preg av å tenke enten – eller, og ifølge Green (2011) er slike årsaksforklaringer mangelfulle fordi de ikke fokuserer på hva som utløser uroen hos elevene. I eksempelet over ser det ut til at elevens opplevelse ikke blir sett eller forsøkt forstått, og eleven blir ilagt intensjoner som kan være fremmed for han selv. Det er nærliggende å hevde at lærerens forståelse kommer i konflikt med dialektisk relasjonsforståelse fordi han eller hun er verken nysgjerrig, åpen eller interessert i å undersøke om det er noe i situasjonen som forklarer elevens reaksjon. Den egentlige årsaken til elevens mas kan for eksempel være at han var ivrig og engasjert. Ifølge dialektisk relasjonsforståelse vil en lærer som fortolker elevens intensjon og opplevelse ha problemer med å få elevens tillit.

På den andre siden har alle mennesker et behov for å forstå og av den grunn legger vi inn “mer i en observasjon enn det som vi faktisk ser og hører” (Roland, 1998, s. 84). Vår tolkning er påvirket av uartikulerte forutsetninger, det vil si generelle og kanskje ubevisste forestillinger av hvordan ting er eller henger sammen. Situasjonen og stemningen når noe utspiller seg spiller samtidig inn og preger både persepsjonen og tolkningen (Schibbye, 2017). For eksempel kan tolkningen ofte bli kategorisk og negativ under stress (Roland, 1998). Imidlertid vil det å tolke andre alltid være en utfordring (Skårderud, 2008). Det er vanskelig å tolke andres mentale tilstander, også sine egne, og feiltolking av den andres atferd kan fort skje.

Informant B ser ut til å engasjere seg i elevenes opplevelse og viser nysgjerrighet og interesse for hva som foregår i, med og rundt elevene. Hun følger opp elevene sine med ukentlige elevsamtaler og “*Hvis noen bare sitter og tegner, så lurer jeg på hva de har tegnet eller hvis noen har et bilde av noen, ikke sant, jeg kan også spore av*”. Samtidig er hun avslappet i forhold til elever som skaper uro, “*hvis de er urolige da...så kanskje de ikke trenger å gjøre akkurat det de skal da*”. Flere informanter kan vise noe av den samme interessen og nysgjerrigheten overfor sine elever. De oppgir blant annet at man må “*må se eleven*” og “*At jeg ser dem litt og ser det fra dem sin side, og at jeg skjønner hvordan de er.*”, og viser på den måten til eleven som et opplevende subjekt. Halvparten av informantene er derimot ikke

er like konsekvente i måten de fremstiller elevene på og hvor de viser tendenser til å definere og kategorisere dem, og viser dermed til elevene som statiske objekter.

5.1.3 Det pedagogiske paradokset

Informantene er relativt samstemte i sine definisjoner av hva som er undervisningsforstyrrende uro. De nevner blant annet at uro er når eleven avbryter undervisningen, når de ikke klarer å sitte stille og ikke hører på læreren. Det er nærliggende å se definisjonene opp mot gamle oppfatninger av elevrollen, hvor eleven var lydlig og stille. Schibbye (2015, s. 1) mener at vi fortsatt er preget av gamle normer og oppfatninger hvor barnet blir oppfattet som noe uferdig som “vokser det hele av seg” og hvor lærerens oppgave er å disiplinere, oppdra (danne) og forklare hva som er riktig. Flere av informantene oppgir at elevenes mobil- og PC-bruk kan forårsake uro, hvor elevene fokuserer mer på dette enn å jobbe med fagene. Det kan bety at informantene holder bruk av mobil og PC atskilt fra den faglige læringen, som igjen kan indikere at “gamle” forventninger og idealer legger føringer på lærernes definisjon og forståelse av uro. Vinje (2020) poengterer at utdanningssystemet “tvholder på gamle tankesett og diskvalifiserer digital teknologi som mobiltelefoner som et “forstyrrende element”.

Undersøkelser gjort ved to skoler angående mobilbruk viste derimot at skjerpede regler for bruk av mobil reduserte graden av forstyrrelser (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2017). På den andre siden skal skolen “legge til rette for og støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene”, deriblant digitale ferdigheter (Udir.no). Det vil si at skolen må ta ansvar for og bidra til å gjøre elevene digitalt dannede (Vinje, 2020). Forskning gjort av Erstad & Smette (2017) viser at mobiltelefonene er et nyttig verktøy i skolen, men at det krever bevisste lærere. Dialektisk relasjonsforståelse på sin side mener at for at barn og unge skal bli selvstendige og føle seg trygge i en mangfoldig og kompleks verden må de ha hjelp til å navigere og avsløre andres forsøk på å utnytte, påvirke eller kontrollere dem (Schibbey, 2017). Sammen med en anerkjennende lærer kan de “bevege seg omkring sin egen opplevelsesverden og ta forskjellige perspektiver” og reflektere over disse. Slik utvikles elevens selvrefleksivitet og muligheten til å avgrense impulsive følelseshandlinger styrkes.

Flertallet av informantene viser ulike grader av selvmotsigelse og mange sier selv de ikke har reflektert så mye over hvorfor de gjør som de gjør. Dialektisk relasjonsforståelse vil si at det kan skyldes at de har et ureflektert forhold til teoretiske idealer og begreper som innføres i skolen. For å få et forhold til disse idealene og begrepene må de være gjennomlevd og gjennomtenkt og nært knyttet til lærerens opplevelse. Blant annet pekes det på at idealet

vedrørende barns medvirkning utfordrer skolens etablerte forestillinger og voksnes rolleforståelse, som for eksempel barns lydighet overfor voksne (Morberg, 2004).

Det kan være nærliggende å se denne “virringen” fra å vise forståelse for elevene til å fortolke og definere dem i sammenheng med det Plauborg (2019) kaller *det pedagogiske dilemmaet* og det Løvlie (2013) kaller *det pedagogiske paradoks*. Plauborg (2019) hevder at uroen i skolen utfordrer pedagogiske idealer ved at uro blir møtt med etablerte normer og regler i skolen som ofte ses i forbindelse med lydighet og konformitet. Det å behandle elevene som frie, likeverdige subjekter kommer i konflikt med skolens etablerte normer, som for eksempel norm for god oppførsel. Blant annet vil opplæringens verdigrunnlag som å se barnet som relasjonelt, meningssøkende, utforskende, skapende og intensjonalt (Læreplanverket, 2020) komme i konflikt med skolens regler for hva som er god og dårlig atferd. Løvlie (2013) på sin side sier at pedagogikken alltid har slitt med idealer som ikke er mulig å praktisere. “Motsetningene mellom det ønskelige og det mulige i oppdragelsen er forblitt pedagogikkens grunnleggende problem” (Løvlie, 2013, s. 15). Å se barnet som et fritt, likeverdig subjekt er det ønskelige, men det er ikke noe som kommer av seg selv ifølge dialektisk relasjonsforståelse. Det er en tidkrevende og evigvarende prosess som krever avlæring av det gamle og øvelse i å se barnet som et subjekt og det oppfordres til refleksjon. Schibbye (2017, s. 35) sier at alle kan være enige om å ikke “behandle andre som objekter, men likevel ser det ut til at subjekt- objektanken ligger dypt i vår kultur, i vår forståelse og i våre vitenskapsidealene”.

Plauborg (2019) viser til studier som undersøkte hvordan elever som gjenkjennes som problematiske eller frekke skapes i skolen. En av disse, utført av Maclure et al., (2008) har undersøkt hva som gjør det vanskelig å bli anerkjent som gode elever. De fant at når eleven ikke oppførte seg som en god elev, knyttet lærerne det til elevenes manglende evne til å tilpasse seg skolen. Undersøkelsen peker på at det er vanskelig å bli en god elev. Eleven må for det første mestre å regulere følelsene sine i henhold til det som er forventet for den aktuelle alderen. De må kunne reagere og velge riktig der det kan være motstridende forventninger til dem, for eksempel mellom å delta aktivt eller være stille i timen, eller mellom å ha tro på seg selv og forholde seg til autoriteter. Plauborg (2019) peker på forskning som viser at mange elever ikke forstår de forventningene skolen har til deres atferd i undervisningen. I den forbindelse understreker Fallmyr (2020, s. 46) at når man “erstatte lydighet, regelstyrt atferd og ytre regulering med selvstendighet og frihet under ansvar, forutsetter det at barna behersker selvregulering”. Greene (2016, s.77-78) på sin side

framhever at barn ofte mangler en viktig kognitiv ferdighet, som for eksempel å endre sin måte å tenke på. Når omgivelsene krever at barnet skal endre sin måte å tenke på er det stor sannsynlighet for at det fører til uakseptable atferd, presiserer han.

5.1.4 Selvrefleksivitet og selvavgrensning

De fleste informantene gir i ulik grad uttrykk for at de forstår elevenes uro basert på gjenkjennelse i eget selv. Eksempler på dette uttrykkes slik: “...*elevene er mer slitne og en selv er mer sliten også*” og “*Og særlig hvis jeg føler det litt selv, at dette er jo litt kjedelig også*”. Her viser de at de evner å ta elevens perspektiv og kjenner hvordan han eller hun har det. Selvrefleksjon gjør det mulig “å lese” den andres samværs måte og hva denne “gjør med” oss (Schibbye, 2017, s. 89, 91). På den andre siden kan det se ut til at de ikke alltid opprettholder balansen mellom nærhet og distanse til elevenes følelser (opplevelser) (Jordet, 2020). Vi ser eksempler på at noen kan ilegge eleven intensjoner om at uroen var en bevisst villet handling. “*..de hadde jo på en måte valgt å prioritere det sosiale*”. Dette antyder at forståelsen er basert på egen opplevelse og tidligere erfaringer hvor elevenes subjektive opplevelse blir oversett. For å evne selvrefleksivitet må man ifølge Schibbye (2017) kunne skille ut, og avgrense egne opplevelser, følelser og behov fra den andres. Ifølge Juul og Jenssen (2002) vil en lærer som er bevisst sin egen reaksjon og handling i samspillet med elevene oppdage dersom hans/hennes atferd eller holdning for eksempel er negativ innstilt overfor eleven. En slik bevissthet vil ha en positiv effekt på elevens væremåte overfor læreren (Juul og Jenssen, 2002).

Fire av informantene viser tendenser til å vingle mellom å vise forståelse og omsorg for elever som skaper uro og oppfatter seg selv som en som “viser dem at du er en som vil de vel” og inneha en mer negativ holdning til dem. “*..ikke overlate det til den ene som hele tiden har en kommentar*” og “*å hei, å ho, her kommer jeg og sånn..(..) så er det greit å - takk for den forestillingen*”. Ifølge Schibbye (2017) er ikke dette å være kongruent, det vil si at det ikke er samsvar mellom deres selvoppfattelse og deres følelser og reaksjoner. To av informantene kan derimot oppfattes å være kongruente ved at de oppgir at de kan miste kontrollen i klasserommet og vise elevene at de blir sinte. De sier blant annet at “*Det er ikke sånn at jeg viser at jeg er sint, jeg er sint*” og “*Jeg kan gå litt over streken*” og det samsvarer med den oppfatningen de har av seg selv. “*Jeg er en person som kan bli veldig sint, også på kollegaer*” og “*jeg har et temperament da, og det kommer sikkert fra min NN's side*”. I tillegg forklarer de for elevene hvorfor de reagerte som de gjorde og ber om unnskyldning etter slike

emosjonelle utbrudd. Dette tyder på samsvar med det å være kongruent og kunne møte den andre på en ekte, direkte og personlig måte (Schibbye, 2017).

5.2 Lærerens møte med uro

Oppgaven søker å få økt kunnskap rundt hvordan læreren møter undervisningsforstyrrende uro og hvor formålet er å få større innsikt i lærerens væremåte og holdninger overfor elevers om skaper uro. Forskerspørsmålet *Hvilke erfaringer (positive og negative) har læreren med bruk av ulike strategier i møte med undervisningsforstyrrende uro* blir i dette delkapitlet brukt som utgangspunkt for drøftingen. Lærernes møte med uroen og bruken av disse ulike strategiene vil bli drøftet i lys av dialektisk relasjonsforståelse og sett opp mot tidligere forskning og teori vedrørende uro i skolen.

5.2.1 Organisering, struktur, rutiner og regler

Informantene er enige i at tilpasset undervisning, tilpassede elevoppgaver, god planlegging, gi berettiget ros, innføring av felles regler og god organisering av undervisningen er strategier som fungerer og er vesentlige for å opprettholde og forebygge uro. Dette blir støttet av forskning som viser at bruk av ros, klare forventninger, god struktur og gode rutiner gir lavere forekomst av uro (Ertesvåg, 2014, s. 167, Parsonson, 2012, s. 2, Sutherland & Oswald, s. 6, Plauborg, 2019, s. 23, 24).

Å lage avtaler og regler sammen med elevene, som for eksempel time-out og felles klasseregler, oppgir de fleste informantene som nyttige for å opprettholde ro. De for støtte fra Marzano et al.(2003) som viser at det er viktig å involvere elevene i arbeidet med klassens regler. På denne måten utvikler de et eierskap til reglene og føler seg forpliktet til å følge dem. Det er således forenelig med dialektisk relasjonsforståelse hvor elevene blir lyttet til og gitt medansvar. *“Og hvis jeg kjenner at nå begynner det kanskje å ta litt av, da er det bare, hva det vi i fellesskap har blitt enige om”*. Slike uttalelser kan på den andre siden antyde at hensikten med strategiene er å forebygge og forhindre uro. Schibbye (2017) vil da presisere at hensikten med strategiene må være å tålmodig forsøke å finne løsninger sammen med elevene og at læreren må holde sine vurderinger og behov tilbake. Elevens tanker og følelser må bli respektert og forsøkt forstått. Hun får støtte av Skjervheim (1996, s. 224) i dette sitatet: *«Det gjeld ikkje heller berre den andre si innsikt, men den innsikta som, dersom det er verkeleg innsikt, må vera den same for baa to»*. Dersom læreren ser sine meninger som best har han/hun ikke anerkjent elevenes stemme. På denne måten kan medansvaret bli en teknikk eller en metode for å forhindre og forebygge uro (Schibbye, 2017).

Et funn indikerer at mange av strategiene informantene bruker har til hensikt å forhindre eller forebygge uro, blant annet bevisst planlegging av hvor elevene skal sitte i klasserommet. Det blir uttrykt slik: *“Noen må plasseres bak, for da blir det mindre støy”*. Informantenes utsagn som *“..å interesse deg for det de er interessert i, som egentlig er et billig triks..”*, *“Har prøvd alle triksa i boka”*, *“Det beste våpenet er å ha en plan og å ha noe i bakhånd, sånn at en kan styre det”* kan i tillegg tyde på at strategiene blir brukt som en teknikk for å forhindre uro. Dette er i samsvar med Plauborgs (2019) funn hvor for eksempel ros har en tendens til å bli en mekanisert del av lærernes praksis. Fallmyr (2020) presiserer at bruk av instrumentelle strategier hvor formålet er å endre elevens atferd og forebygge uro bidrar til at lite skjer på barnets indre plan. Metodene kan virke på uroen og elevene lærer for eksempel at de ikke skal snakke uten tillatelse, men de vil da mangle en dypere moralsk og sosial forståelse for hvorfor (Fallmyr, 2020). Med utgangspunkt i dialektisk relasjonsforståelse kan en derfor argumentere for at slike strategier vil hemme elevens evne til selvrefleksivitet og selvavgrensning ved at de mister muligheten til å se seg selv gjennom andre og får således ikke innsikt i verken egen eller andres intensjoner (Schibbye, 2017). Med andre ord vil ikke elevene se hvordan egen atferd påvirker andre og motsatt. På den andre siden vil strategier som har fokus på elevens atferd ofte føre til objektivisering hvor en ser og forstår virkeligheten ut fra ett perspektiv. Elevens atferd blir tatt ut av sin sammenheng og passer kanskje ikke med lærerens eller skolens forventning og/eller pedagogikk og må derfor endres slik at den passer. Dette kan i sin tur ses i sammenheng med skolens og samfunnets norm for hva som er god og dårlig elevatferd og som læreren er forventet å følge, som for eksempel skolens ordens- og oppførselreglementer. Fallmyr (2020) sier at det å henge seg opp i atferden og å sammenligne den med det som er normen bidrar til at elevens opplevelse ikke blir anerkjent.

Over halvparten av informantene er enige i om at dårlige erfaringer med uro hindrer i dem i å lage spennende undervisningsopplegg. *“..hvis vi bare skal lese i boka og svare på spørsmål så blir det vanligvis en rolig time..”* og *“..er mye vanskeligere å gjøre de morsomme tingene da...(..) og da blir det mer av å sitte å gjøre oppgaver og den typen og det er jo kjedelig”*. Undervisningsformene de ofte velger bidrar til å opprettholde kontrollen i klasserommet, og dreier seg om ensformig og lærerstyrt undervisning som *“centrerer seg om det læremiddel, der anvendes”* (Plauborg, 2019, s. 25). Lærerstyrt og ensformig undervisning begrenser elevenes mulighet for aktiv deltakelse, noe som igjen fremmer problematferd (Plauborg, 2019). En undersøkelse gjort av Scott m.fl. (2014) underbygger dette. De fant at elevene

oftere forstyrrer dersom de ikke er engasjert i undervisningen. Tatt dette i betraktning er det nærliggende å trekke inn Sørli og Nordahl's forskningsprosjekt *Skole og samspillsvansker* (1998). De fant at i stedet for å redusere elevens problematferd bør det heller satses på undervisning som bidrar til å fremme elevenes deltakelse og nysgjerrighet. Noe som støtter dialektisk relasjonsforståelse ved at betydningen av en undrende grunnholdning hos den voksne vektlegges. Med en undrende grunnholdning vil elevene være aktive deltakere i samspillet med læreren og man vil lettere kunne unngå misforståelser, feiltolkninger, vurderinger og konkluderings (Schibbye 2017).

På den andre siden viser forskning til at lærerstyrt undervisning bidrar til mer ro enn den elevsentrerte undervisningen (Duesund, 2014, s. 572, Plauborg, 2019, s. 18). Jordet (2020) sier derimot at det å vektlegge teoretisk kunnskap via tekst og tale bidrar til at opplæringen i skolen preges av stillesittende aktiviteter. Elevene plasseres dermed i rollen som passive mottakere av kunnskap hvor de leser, skriver, regner og snakker med utgangspunkt i tekst. Dette er en viktig årsak til kjedsomhet og lavt engasjement, og han presiserer at barnets subjektivitet blir oversett og ofte møtt som objekter som skal "fylles med kunnskap" Jordet, 2020, s. 156).

5.2.2 Lærer - Elev- relasjonen

Samtlige lærere var enige om at å etablere en god lærer- elev- relasjon er en forutsetning for å forebygge og hindre uro i klassen. Dette støttes av dialektisk relasjonsforståelse og av tidligere forskning (Sørli & Nordahl, 1998, Marzano, 2009, Ødegård, 2019, Drugli & Nordahl, 2014, Befring & Duesund, 2012). Funn fra denne studien viser at lærerne har reflektert lite over deres egen rolle i forhold til uroen.

5.2.2.1 Atferdskorrigerende strategier

Fire av informantene oppgir at en god strategi er å lære seg hvilke elever som vanligvis starter uroen og de er ekstra oppmerksomme på disse ved å gi "*de som starter uro fokus..(..).prøver å stoppe dem..gå bort og gi dem et klapp på skulderen...og da slutter også de andre som henger seg på*". På den måten kan læreren bidra til å regulere elevens atferd, og det kan ofte være nok for å unngå uro (Roland, 1998). Derimot vil ikke en slik regulering bidra til at eleven evner å forholde seg til egne indre tilstander og egen atferd og hindrer således utvikling av selvrefleksivitet og selvavgrensning (Schibbye, 2017). Det kan for det andre være snakk om en oppfatning om "at riktig påvirkning fra den profesjonelle kan endre atferden" (Møller, 2012, s. 80). Noe som blir eksplisitt uttrykt av en av informantene: "*..vi er de voksne, vi har vært der, vi har erfaringene..*" Møller understreker at det her er snakk om

objektivisering av eleven hvor relasjonen beror på at det er eleven (objektet) som defineres som en som pleier å skape uro av læreren (subjektet). I et slikt perspektiv er det læreren som er den som tenker, handler og vet og eleven er den som skal påvirkes og formes (Møller, 2012). Schibbye (2017) advarer mot en slik objektivisering av barnet. Å anerkjenne, akseptere og bekrefte barnet er ikke en metode eller teknikk for å få barnet til å gjøre mer av det som er ønskelig. En relasjon kan ikke bli anerkjennende dersom læreren ser seg selv som en som vet og kan best. Imidlertid er en slik subjekt – objekt –tankegang lett å innta fordi pedagoger ofte er sosialisert til å veilede, gi råd og hjelpe barn videre (Bae, 2003). Bae presiserer at av den grunn kan dette behovet fort få størst fokus i samspillet med barna.

For det andre indikerer en slik måte å møte elever på at tidligere opplevelser med elever som lager uro, det vil si informantens indre representasjoner, preger tankemønsteret og påvirker hvilke pedagogiske tiltak læreren iverksetter (Juul & Jensen, 2002). Dersom man er uavgrenset er det en selv en er mest “sammen med” i dialogen, og slik kan læreren bli værende i sin egen opplevelse som igjen vil prege hans/hennes forståelse (Schibbye, 2017, s.267). Elever som tidligere har oppført seg på måter som oppfattes som forstyrrende forventes å vise den samme atferden igjen. Det er flere indikasjoner på at informantene har forventninger om at en elev som skaper uro vil gjøre det igjen, eksempelsvis; “...etter hvert så kjenner man og vet jo hvem det er snakk om da..”. Når et barn er vant med irettesettelser og tilsnakk så kan det fort bidra til gjentakelse av samme atferd (Schibbye, 2017) Dette samsvarer med undersøkelse gjort av Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) hvor de kom fram til at elever med utfordrende atferd og som skaper uro blir ofte møtt med andre reaksjoner enn de som ikke skaper uro. Læreren kan ha mindre tålmodighet med disse elevene.

Videre påpekes det av flere informanter at noen elever er “forsynte av lærere” og i møte med ny lærer vil de ikke åpne seg. På den måten hindres utviklingen av en god relasjon. Informantene viser forståelse for at elever som har dårlige erfaringer med tidligere lærere har vansker med å åpne seg opp for dem. Når det er sagt, kan dette være informantenes indre representasjon av disse elevene, at de ikke vil åpne seg, og hvor de selv har kommet fram til at de er “forsynte av lærere”. En av informantene oppgir at han har opplevd å ikke bli kjent med en elev etter tre år. Dette kan bety at både lærerens indre representasjon av elevene og elevenes indre representasjon av læreren styrer handlingene og forståelsen deres i møte med hverandre, og bidrar således til at forholdet havner i et repeterende fastlåst mønster. Måten læreren korrigerer atferd på vil påvirke den videre utviklingen av relasjonen mellom lærer og

elev (Nordahl, 2012). Videre sier Nordahl at det i tillegg vil påvirke hvordan elevene oppfatter læreren som klasseleder og på hvilke normer som utvikles i klassen.

I negative relasjoner har partene ofte et negativt og fastlåst bilde av hverandre. Dette bildet blir ofte forsterket av nye negative erfaringer. Ved negative relasjoner vil læreren i mange tilfeller opptre negativt og klandrende overfor eleven og gi mest oppmerksomhet til elevens negative atferd (Drugli, 2012). En undersøkelse gjort av Doumen m.fl (2008) bekrefter dette ved å vise til at elever med størst negativ atferd ved skolestart hadde det høyeste konfliktnivået med sine lærere midt i skoleåret, og hadde enda høyere nivå av atferdsvansker ved skoleårets slutt. En negativ og fastlåst relasjon vil føre til at eleven får altfor lite anerkjennelse og positiv tilbakemelding fra læreren. Dersom læreren ikke toner seg inn på og forsøker å forstå elevens følelse og i stedet fokuserer på den uønskede atferden, anerkjenner han ikke eleven som et likeverdig subjekt (Schibbye, 2017). Derimot viser en studie utført av Barlett (2005) at lærere som bevisst brøt responsene de “vanskelige” elevene ble møtt med, opplevde at disse elevene åpnet seg for læreren, noe som igjen førte til atferdsendring. Roland (2015) viser imidlertid til at dersom en god lærer - elev – relasjon er etablert er det lettere for eleven å akseptere grensesetting. En god relasjon er derfor svært viktig for å redusere og forebygge problematferd (Roland, 2015).

Funn fra studien tyder på at informantene opplever å mangle verktøy til å håndtere uroen. Utsagn som “*Du må gjøre dette du som alle andre*” er et eksempel på dette. I tillegg til at elevene blir “belønnet” med nye oppgaver når de har jobbet godt og er tidlig ferdig. Ifølge Fallmyr (2020, s.104) kan strategiene lærerne bruker ofte være tillærte og ha kort virkningstid eller være et uttrykk for “å ha gått tom for andre strategier”. Ødegård (2014) poengterer at lærere ofte tvinger sin vilje på eleven under atferdskorrigerings og at elevene da kan reagere ved å vis mer uro. De anser ikke lærerens atferdskorrigerings som rettferdig. Han forklarer at en slik handling kan være et resultat av frustrasjon og/eller manglende kunnskap i å håndtere atferden. Tinnesand (07) hevder på sin side at det ikke er mangel på tiltak mot uro i skolen, men det er i stedet mangel på tiltak som virker. En lærer er tvunget til å reagere og handle når utfordringene dukker opp og har sjelden tid til å reflektere, evaluere og analysere situasjonen verken i forkant eller i etterkant. Da kan læreren føle frustrasjon, fortvilelse og avmakt og det er fort gjort å videreføre tiltak som ikke virker i mangel på noe annet. “Når ting vi stadig strever med ikke fører til noen bedring, risikerer vi både å reprodusere de opprinnelige problemene og å produsere nye” (Tinnesand, 2007, s. 21).

5.2.2.2 Lærerens betydning

Flere av informantene svarer at de tror at elevene forstår dem når de korrigerer urolig atferd, som for eksempel å flytte elever. Eksempelvis “.., *men jeg tror de forstår det også, sånn innerst inne*” (Informant A), “*Nei, det har jeg inntrykk av at de forstår, men det er jo morsomt å prate med andre*” (Informant F). En studie gjort av Mykletun (1983) peker på at læreren kan vektlegge elevenes tilbakemeldinger mer enn sine kollegaers angående eget behov for å oppleve samarbeid, sosial støtte og bekreftelse av egne prestasjoner. Samtidig viser en studie gjort av Jong, Komen, Jellesma & Roorda (2018) indikasjoner på at det ikke alltid er samsvar mellom lærerens og elevens oppfattelse av et negativt lærer - elev – forhold. Ofte er det læreren som opplever forholdet som mer negativt enn det eleven gjør. Det kan skyldes lærerens manglende selvrefleksivitet hvor lærerens oppfattelse av forholdet er basert på egne fortolkninger (persepsjon) (Schibbye, 2017). Dette kan ha betydning for relasjonen og samspillet mellom lærer og elev sett opp mot håndtering av uro, og særlig med tanke på læreren som rollemodell. Skårderud og Duesund (2014) argumenterer for at lærere i regi av å være rollemodeller også kan bidra til misforståelser og konflikter. Desto viktigere er det at læreren er bevisst sin posisjon som rollemodell i forhold til uro (Roland, 1998).

For det første kan en negativ holdning og væremåte overfor en elev bli lagt merke til av de andre elevene. Noe som kan bidra til at også de “arver” denne negative holdningen og væremåten overfor samme elev (Hughes & Im, 2016). For det andre kan lærerens opplevelse være basert på egne fortolkninger (persepsjon). En studie utført av Barnett (2018) undersøkte hvordan barns lekenhet (playfulness) vurdert i barnehagen kunne forutsi deres kommende sosiale kompetanse, forstyrrende oppførsel i klasserommet og betegnelsen “klassens klovn” fra første til tredje klasse. Barnets lekenhet ble ikke av lærerne oppfattet som forstyrrende i første og andre trinn. I tredje trinn derimot ble lekende gutter behandlet negativt og sett på som forstyrrende og med svakest sosiale ferdigheter. I tillegg fikk de merkelapper som “klassens klovn” av lærerne. Lærerens fortolkning av disse lekende guttene som besværlige påvirket både lærer - elev - relasjonen, relasjonen til medelevene og egen selvoppfatning negativt. Sutherland & Oswald (2005) understreker at det er like viktig å undersøke de holdningene læreren møter urolige hendelser med som å forstå deres holdninger til hva som forårsaker elevens atferd. Lærerens funksjon som rollemodell framkaller følelser i elevene som viser til lærerens følelser. En rolig og trygg lærer vil kunne frembringe ro og tilfredshet hos eleven. En sint og frustrert lærer vil derimot kunne frambringe sinne og frustrasjon hos eleven (Fallmyr, 2020).

5.2.2.3 Tilknytning

Flere av informantene oppgir at en strategi i møte med elever som skaper uro er å sende elever de opplever som krevende, som de opplever opponerer eller som de ikke føler de takler videre til enten kontaktlærer, annen klasse, sosiallærer eller ledelsen. I tillegg sier de at de ikke alltid blir kjent med alle elevene og at det kan skape frustrasjon og oppgitthet. *“Læreren må investere mye tid og samtaler for å få den relasjonen og noen kommer en ikke dit med”*.

Et argument kan være at de har resignert når det gjelder å etablere en god relasjon med elever som skaper uro og velger i stedet å sende disse elevene fra seg. Møller (2012) på sin side sier at en utrygg tilknytning kan komme til uttrykk ved å vise tilsynelatende selvstendighet hvor barnet vil klare seg selv. Ofte dreier dette seg om barn som ingen synes de kjenner helt. Med andre ord kan dette i realiteten dreie seg om *“falsk selvstendighet”*, som er en beskyttelsesmekanisme mot for eksempel å bli skuffet, avvist eller ikke få den oppmerksomheten og kjærligheten de trenger (Møller, 2012, s. 90). For det første vil en utrygg tilknytning ikke åpne opp for undring og utforskning og en kan bli mer opptatt av å redde seg selv og opprettholde sin egen negative oppfattelse av virkeligheten (Skårderud & Duesund, 2014). Ved å bli sendt bort vil, for det andre, mange av de urolige elevene ikke oppleve å få sitt følelsesuttrykk tålt, bekreftet og anerkjent av læreren og det hemmer utviklingen av deres selvregulerende evner (Schibbye, 2017). Dialektisk relasjonsforståelse hevder at sammenhengen mellom elevens behov og hensiktsmessige handlinger og hans/hennes grunnlag for tillit og grunnleggende trygghet svekkes på denne måten. Tatt dette i betraktning påpeker Befring og Duesund (2012) at en destruktiv og meget urolig atferd er ofte et signal på at eleven har en negativ selvforståelse, noe som kan være en konsekvens av at eleven over tid sjelden eller aldri har opplevd å få positive tilbakemeldinger. Dette skaper lite motivasjon og da kan resignasjon og passivitet fort gå over til aktiv utagering. En stadig feiltolkning kan føre til uro, og uroen kan føre til sinne eller fiendtlighet (Duesund, 2014).

Tre av informantene kan derimot oppfattes å være en *“sikker base”* for elevene sine. De viser at de ikke aksepterer krenkelser elever imellom og vil på den måten at de skal være *“trygge og komfortable for da kan de tørre å stille spørsmål”*. Videre oppga de at de er opptatt av å skape tillit, ha det hyggelig sammen med elevene og *“tar dem alvorlig og ikke undervurderer dem”*. De viser i ulik grad aksept og respekt for elevenes følelsesutbrudd, som for eksempel sinne. Disse informantene har ikke det samme fokuset på elevens atferd, og de mener at det er viktig at elevene ser at noe blir gjort med for eksempel krenkende atferd. Fokuset er på elevens selvverd og trygghetsfølelse i klasserommet. Det blir uttrykt slik: *“Også tror jeg den*

*der usikkerheten, de elevene som sitter og er redd for at noen skal være ekle mot dem... Det synes jeg er viktig da at de ser at vi gjør noe med det...når det er sånne, sånn krenkende atferd, da er jeg annerledes enn når det bare er den der hverdagsuroen...". Flere av de andre oppgir også at de ønsker å trygge elevene ved å slå ned på krenkende atferd overfor hverandre. *"..fordi det er noen elever eller kanskje bare en elev som styrer hva som blir sagt og gjort i timen...(.)..Det må man ta tak i med en gang". "Da synes jeg de er respektløse overfor hverandre og da blir jeg sint"*. Derimot kan det se ut til at de ikke alltid etterlever dette i sin egen praksis ved at de noen ganger selv kan fortolke og definere elevene. *"Det er gjerne klassens klovn som klarer å gjøre det"* er et eksempel på dette.*

En elev som føler seg forstått og trygg tåler å være usikker og tør å undre og utforske verden rundt seg overfor andre (Skårderud og Duesund,2014). I forlengelse av dette presiserer Skaalvik og Skaalvik (2018) at å skape en slik trygg atmosfære i klassen hvor elevene tør å eksponere seg og be om hjelp krever at læreren både lytter til elevene, prøver å forstå elevenes følelser og opplevelser, oppmuntrer dem, bidra til at de opplever mestring og anerkjenner dem. Schibbye (2017) konkluderer med at med egen verdi blir vi mindre avhengig av det ytre. Ytre press og de mange valgmulighetene barnet møter blir enklere å håndtere når elevene har en "sikker base" der de trygt kan utforske verden.

5.3 Lærerens opplevelse av undervisningsforstyrrende uro

Oppgaven søker å få innblikk i hvordan lærerne opplever urolige situasjoner og hva det gjør med lærernes følelser og indre verden. Ifølge dialektisk relasjonsforståelse er opplevelsen den primære kilden til erkjennelse og refleksjon, og er av den grunn viktig i forhold til å oppnå større innsikt i lærerens handlinger og væremåte overfor elever som skaper uro.

5.3.1 Utdanning versus Danning

Flere av informantene er opptatt av at undervisningen ikke blir ødelagt og at elevene lærer det de skal (pensum). Fokuset er ofte på den faglige framdriften og de opplever å bli stresset og frustrert dersom den blir avbrutt. *"så føler en sånn der (sukk), så har en ikke noe verktøy lenger da, og hvordan skal jeg få til det her nå?"*. Fem av sju informanter ser ut til å være i større eller mindre grad styrt av dette faglige fokuset. Fire av disse oppga det faglige som grunn til at de valgte å jobbe på ungdomstrinnet. En uttrykker det slik: *"jeg må ha litt fag, for den oppdragerrollen, jeg tenker den liksom, den er ikke, den får man mer av på barnetrinnet...eh...det er ikke det jeg er mest glad i da.."*. Dette funnet kan tyde på at informantene vektlegger utdanning framfor danning. Skolens oppdrag er derimot todelt og gjelder både å danne og utdanne elevene og de oppdragene "henger sammen og er gjensidig

avhengig av hverandre” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Noe som er i samsvar med dialektisk relasjonsforståelse’s både - og – tenkning. Når det er sagt kan denne prioriteringen for det første være et resultat av den økte tendensen til nyttetenkning og resultatstyring i utdanningssystemet. Dette kan bidra til at læreren fokuserer mer på hva eleven skal bli etter endt skolegang, enn å være oppmerksom på hvordan de er som mennesker i møte med andre. (Biesta, 2008, Hansen & Amundson, 2009). For det andre kan det faglige fokuset være en konsekvens av at danningsbegrepet har til dels vært fraværende over lengre tid (Steinsholt & Dobson, 2011).

Undersøkelser gjort av Skaalvik & Skaalvik (2011a) støtter opp under funnet av at utdanningsformålet blir prioritert på ungdomstrinnet. De viser til at elever opplever å få mindre emosjonell og instrumentell støtte fra lærere og føler mindre tilhørighet på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Dette kan skyldes flere ting som for eksempel at elevene har flere faglærere på ungdomstrinnet og at det er flere elever i hver klasse, noe som innebærer mindre kontakt mellom den enkelte lærer og den enkelte elev. De fleste informantene oppga også dette som grunn til at det kan oppstå uro i timene.

Seks av informantene uttrykker at de føler stress og frustrasjon når undervisningen blir forstyrret og de ikke får gjennomgått det de hadde planlagt. Informantene uttrykker; *“Føler en mister autoritet”* og *“Det føles frustrerende og vanskelig”* når den planlagte undervisningen forstyrres. De oppgir at de føler ansvar overfor de andre elevene som ikke får det de skal ha; *“Blir stresset fordi det er så mange som behøver hjelp”*. En av informantene sier *“Når jeg ikke kjenner klassen tenker jeg at jeg må holde rammene og at det er jeg som bestemmer”*, som kan være et uttrykk for at når vi føler ansvar, så har vi behov for kontroll. En studie gjort av Brouwers & Tomic (2000) fant at lærere som sliter med å holde ro og orden i klassen ofte rapporterer om lav mestring og høyt stressnivå. Følelsen av ansvar er nært koblet til stress ifølge Roland (1998). Å bli stadig avbrutt ved for eksempel at andre elever henger seg på, oppleves som en trussel mot lærerens plan. Lærere føler på denne måten press mellom å stoppe avbrytelsene og ansvaret med å følge opp planen (pensumet). I den forbindelsen viser Jensen (2007) til at både pedagogen og pedagogikken ofte endrer atferd i negativ retning i pressede tilfeller. Emosjoner og følelser hindrer følelsen av å ha kontroll som igjen kan bidra til irrasjonell atferd (Fallmyr, 2020). For øvrig utsettes lærere for stress fordi deres planer forstyrres og fordi disse planene koblet opp mot *“en ønsket atferd hos mange ubereknelige mennesker, - elevene”* (Roland, 1998, s. 79). Ungdom kan være

uberegnelige fordi emosjonell kontroll ikke er ferdig utviklet og de kan fort reagere følelsesmessig før de rekker å regulere eller sette ord på følelsene sine (Rønhovde,2010).

Uforenelige krav fører til stress og når handlingsvalg forsterker problemene, blir følelsen av stress voldsom (Roland, 1998). Informant B uttrykker det slik: *“Jeg føler at jeg bli varm og at det kribler i kroppen og kan få hjertebank og har lyst til å stå på tærne og skrike”*. Dette støttes av en annen informant som sier *“Føler at blodet går opp i hodet”*. Schibbye (2017) bekrefter både Ramvi (2010) og Roland (1998) og oppgir at lærerens ønske om å opprettholde kontrollen kan være fordi han/hun er redd for å føle seg mislykket som fagperson. Det kan både føles flaut og unaturlig å oppgi mye av den kontrollen man vanligvis har overfor barn. Informant B uttrykker det slik: *“Da kan jeg enten føle meg litt sånn dum...(.)..,men oftest mest dum, selvopptatt og forfengelig, men...jeg er snart 40 år og du hører ikke på meg, du er 3”*. Det samme gjør informant D - *“jeg har jo blitt irritert og jeg har følt at jeg noen ganger har mistet kontroll, ..(.).., men her er jeg, hvis du skal slå hånda i bordet, ikke sant, så får en faktisk vondt i hånda og da er du litt ute av kontroll”*. Begge evner å se seg selv utenfra og er reflektert nok til å innse at egen atferd ikke er rasjonell.

Funn viser at informantene er mer opptatt av å følge fagplanen når de er vikarer eller når de ikke kjenner elevene. Informant B er tydelig på at hennes væremåte er annerledes i en klasse hun er faglærer enn i sin egen klasse. *“Hvis det hadde vært en klasse som jeg ikke kjente, så hadde jeg ikke latt dem sitte sånn, fordi jeg hadde tenkt at nå må jeg holde rammene og det er jeg som bestemmer og bla bla bla”*. Hun sier i tillegg *“Den klassen der er liksom helt...og da blir jeg en person jeg ikke har lyst til å være, ikke sant, og jeg sier ting som jeg tenker, og det skulle jeg ikke ha sagt. Hvorfor gjorde jeg det, ikke sant. Jeg blir helt sånn..gal”*. Både informant B og D evner å se sin egen rolle i samspillet med elever som lager uro, men kan se ut til at de samtidig opplever at de er mer låst til behovet for kontroll i timer med elever de ikke har etablert en god relasjon med.

Ødegård (2014) påpeker at det å handle intuitivt overfor uroen når den dukker opp ofte kan oppleves som skremmende fordi læreren føler han/hun mangler kontroll og ikke lenger følger etablerte prinsipper og regler og er selv ansvarlig for resultatet. Han sier videre at læreren risikerer å feile i disse tilfellene, men til tross for det vil læreren ha mulighet til å reflektere over situasjonen i ettertid. På den måten vil læreren kunne tilegne seg nye strategier i å håndtere uroen. Dette samsvarer med dialektisk relasjonsforståelse der forutsetningen for en anerkjennende grunnholdning er å tørre å miste kontroll, tørre å møte noe ubehagelig og

ukjent og tørre å feile og risikere at elevenes læring blir dårligere. Et annet aspekt ved dette er at de gangene læreren møter motstand kan være de gangene de lærer mest om seg selv (Schibbye, 2017). Det er gjennom å møte motstand og den tilhørende opplevelsen av dette at vi utvikler vårt selv. Læreren må tørre å kjenne på egen smert, frykt, mislykkethet og angst for å kunne dele elevenes affektive opplevelse (Aubert & Bakke, 2019). Læreren risikerer å måtte endre sitt synspunkt, sin tolkning og sine følelser i møte med elevens opplevelse og forståelse. I dette møtet oppnår læreren ny forståelse som kan bidra til nye handlingsvaner.

5.3.2 Roller og forventninger

Funn fra denne oppgaven indikerer at egne og andres forventninger, idealbilder og hva man faktisk får til i en time kommer i konflikt og informantene kan føle at de mislykkes. En forklaring på disse opplevelsen kan være at egne forventninger er for høye. Møller (2012, s. 71-72) sier at i det øyeblikket vi “er ute etter et perfekt samspill uten frustrasjoner, kan kommunikasjonen bli kunstig og mangle vitalitet og autentisitet”. På den måten kan vi miste forbindelse til oss selv i vårt ønske om å gjøre det som er forventet av lærerrollen eller oppleves som det riktige. Imidlertid er det lett “å miste seg selv” i situasjoner hvor det eleven sier eller gjør ikke kommer overens med egne verdier og holdninger (Schibbye, 2017, s. 369).

Ramvi (2010) kom fram til tilsvarende funn i sine undersøkelser vedrørende emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid. Han fant at lærere kan ha et idealbilde av hvordan de bør være, og at dette bildet kan komme i konflikt med egen væremåte i reelle situasjoner. Dersom skolens eller lærerens idealbilde er å følge fagplanen hvor elevene er lydige tilskuere vil det skape frustrasjon og stress når uro oppstår og forstyrrer dette bildet. Raundalen (2004) argumenter for at mange voksne er påvirket av gamle idealer der barn er lydige og gjør som de voksne forventer, og at dette ikke er forenelig med ideene om at voksne skal lytte til og ta hensyn til barnas forutsetninger. I tillegg kan, som vi har sett, stress, angst og sinne bidra til at vi mister oversikten og evnen til å se oss andre innenfra og oss selv utenfra. (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Både elever og voksne kan oppleve dette. En elev som skaper uro kan fort få den voksne til å reagere uprofesjonelt som igjen kan svekke tilliten og elevens mulighet for endring (Skårderud og Duesund, 2014).

Flere av informantene viser imidlertid at de evner å se seg selv utenfra og skjønner at egen reaksjon ikke er så lurt. . “...når en reagerer veldig da, i hvert fall overfor sånne elever, vil de gjøre det igjen og forsøke å trigge igjen...Jeg føler nok kanskje ikke at det er det lureste da”. Eksempelet over blir avsluttet med å si “...men samtidig så må en jo få en slutt på det også så andre kan få noe ut av det, men det er vanskelig å ta det der på en fornuftig måte, men..eh..”.

Dette utsagnet kan indikere at behovet eller kravet om å følge pensum (undervisningsplanen) og/eller opplevelsen av å mangle verktøy styrer væremåten. Noe som kan kobles mot manglende selvrefleksivitet som på sin side igjen kan skyldes manglende opplæring og tid til å erverve selvrefleksivitet. Ifølge dialektisk relasjonsforståelse vil en selvreflektert person være bedre rustet til å håndtere uro ved å være bevisst egne følelser og sine bakenforliggende forutsetninger og på den måten være trygg på hva som tilhører seg selv (Schibbye, 2017). Han eller hun vil derfor tørre å risikere å miste kontroll, og er ikke styrt av å følge læreplaner på samme måte.

5.3.3 Lederrollen versus omsorgsrollen

Å finne balansegangen mellom lederrollen og omsorgsrollen ser ut til å oppleves som vanskelig for informantene. En informant viser tydelig til denne utfordringen i følgende utsagn: *“Den å være type streng og bruke triks og teknikker, det kan du gjøre, men altså du, jeg synes det er vanskelig. Jeg er liksom ikke den strenge, busete og ville ikke ha trivdes om..(..)fordi de er redd meg”*. Informant D sier *“Jeg er ikke på den der at jeg har lyst til at vi skal ha den der relasjonen hvor jeg er sjefen her”* og informant B viser utfordringen på denne måten: *“Det var veldig mange andre som satt og snakket om andre ting og surret og jeg tenkte sånn - hvorfor jobber dere ikke mer nå? Da følte jeg at jeg ikke mestret det, og så blir jeg litt sånn dratt med også fordi nå som vi bare ser hverandre på få dager på skolen, så eh har jeg også lyst til å snakke om det”* (latter) Hun tilføyer litt senere at *“Jeg tror nok at det er en litt dum reaksjon av meg. Jeg burde presse dem litt mer på det...”*. Denne balansegangen er blitt kalt “lærerens dilemma” (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 156). På den ene siden kan ikke læreren innta “ekspertrollen” fullt og helt fordi det vil undergrave elevenes autonomi. Noe som ville ha kommet på kollisjonskurs med målet for opplæringen. På den andre siden kan ikke læreren gi elevene absolutt autonomi fordi det vanskeliggjør muligheten til å følge læreplanene.

I sin forskning på foreldrestiler fant Baumrind (1991) at foreldre med autoritativ oppdragerstil ga best resultater i forhold til barns utvikling og tilpasning. Den autoritative oppdragerstilen balanserer mellom foreldrenes forventninger og varme på den ene siden og grensesetting uten straff på den andre siden. I forlengelse av dette, forsket Cathryn Wentzel (2002) videre på Baumrind’s modell hvor hun relaterte det til lærer- elev- forholdet. Hennes funn viser at den autoritative lærerstilen også ga best utbytte for elevenes atferd, motivasjon og faglig læring. Dette støttes av Marzano (2009) som viser at lærere som kombinerer varm interesse og forventning om elevenes innsats og god struktur og grensesetting var de beste.

Til tross for dette viser mine funn at det er vanskelig å mestre dette i praksis. En forklaring kan for det første være at ordet autoritet har vært tabulagt i skolesammenheng og kan lett forveksles med autoritær (Roland, 1998). Noe som igjen settes i forbindelse med Norges framtreddende likhetstankeideal. Gullestad (1989, s. 16) hevder at man i Norge har en tendens til å oppfatte likeverdighet som likhet og hvor normen er at pedagogen skal dele sin oppmerksomhet likt mellom ulike barn for å kunne være rettferdig (Gullestad, 1989). Gullestad, i tråd med dialektisk relasjonsforståelse, mener at de voksne ikke lytter nok eller mangler innlevelse i forhold til den enkelte elevs opplevelse i fare for å virke urettferdig overfor de andre elevene. Slik kan likhetstankeidealet komme til syne i pedagogisk praksis.

For det andre innebærer autoritet makt til å påvirke andre, men makt innebærer ikke nødvendigvis å ha autoritet. (Roland, 1998). Makt kan for eksempel brukes i form av tvang slik som for eksempel Ødegård (2014) poengterte ved å tvinge sin vilje på elevene (Kap Atferdskorrigerings). Å ha autoritet betyr derimot det samme som å ha tillit, presiserer Roland (1998) og han argumenterer for at når elevene har tillit til og stoler på læreren vil de følge grensesettingen av egen fri vilje. I tråd med dialektisk relasjonsforståelse sier han for øvrig at tillit “går tapt dersom den ikke vises gjensidig”(1998, s. 32).

For det tredje kan det å finne den rette balansegangen utfordres ved at lærerne er påvirket av idealer og teorier som preger deres handlings- og tankemønstre. Teorier har en “oppmerksomhetsledende” funksjon, og i den forbindelsen har de en “utvelgelsesfunksjon” (Schibbye, 2017, s. 23). Plauborg’s (2019, s. 21) studie framhever at forskning rundt fenomenet uro har dreid seg om å framheve enkeltfaktorer og fokuserer på det i stedet for å se “hele bildet” og støtter således Schibbye. Det innebærer at noen sider ved helheten blir utelatt og forstyrrende atferd “anskues og utforskes som noe isolert”(Plauborg, 2019, s. 21). Ifølge Dewey (1996b, s. 55) har skolen vært preget av enten – eller – tenkning (dualisme) hvor tendensen er at hodet prioriteres framfor kroppen og kroppen blir oppfattet som en forstyrrende faktor. Dette er i konflikt med Schibbyes (2017) og Damasio’s (2002) tanker som framhever kroppens viktige betydning for vår selverkjennelse- og kognitive prosesser. Den kroppslige uroen kan være et signal på at eleven er i ferd med å oppdage noe viktig hos seg selv. Damasio (2002, s. 48) argumenterer for at fornuften baserer sin opplevelse av omverdenen ved stadige undersøkelser av hva som skjer i kroppen. Å ikke ta hensyn til kroppens signaler kan føre til irrasjonelle atferd.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan læreren forstår og møter undervisningsforstyrrende uro. Jeg har valgt å se dette i lys av Schibbye's teori - dialektiske relasjonsforståelse. Denne teorien bygger på et subjekt – subjekt perspektiv hvor det å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden er sentralt. Schibbye's hovedfilosofi er at det er kun individet selv som vet hva han eller hun opplever. Læreren må tone seg inn på elevens opplevelse av uroen for å kunne bedre forstå hvorfor det blir uro. Gjennom evnen til selvavgrensning og selvrefleksivitet i relasjonen vil læreren klare å se seg selv utenfra og eleven innenfra og på den måten forstå at det er flere årsaker til at uro skapes. På den måten kan nye handlingsvalg oppstå (Schibbye, 2017).

De fleste av lærerne viser i ulik grad forståelse for- og møter elever som skaper uro i samsvar med dialektisk relasjonsforståelse. Dette blant annet ved å vise forståelse gjennom inntoning og gjenkjennelse i eget selv, være nysgjerrig og vise interesse for elevene og ha respekt for deres situasjon. En oppgir også at de selv kan være den som skaper uro. Samtidig benytter over halvparten av lærerne definisjoner og beskrivelser av elever som skaper uro, som for eksempel "klassens klovn".

Flertallet av lærerne oppgir at det er noe ved eleven og/eller kontekstuelle faktorer rundt eleven som forårsaker uro. Mye tyder på at lærerne har reflektert lite over sin egen betydning, noe flere også uttrykker. Strategiene lærerne bruker bærer preg av å være instrumentelle hvor formålet oftest er å forhindre eller forebygge uro. Fokuset er ofte på elevens atferd og i mindre grad på samspillet mellom læreren og eleven, hvor blant annet følelser har en stor betydning for både elevens og lærerens handlings- og reaksjonsmåte. Strategiene lærerne bruker har for øvrig god effekt på undervisningsforstyrrende uro, men tatt i betraktning elevenes utvikling av sunn selvoppfatning og selvstendighet er ikke disse strategiene tilstrekkelige ifølge dialektisk relasjonsforståelse. Lærerne må ha **både** gode rutiner og regler **og** inneha en anerkjennende grunnholdning overfor elevene. Poenget er at de ulike faktorene blir sett og forstått i sammenheng med hverandre (Schibbye, 2017). Det kan se ut til at lærerne fokuserer på en faktor, som for eksempel på elevens atferd, og danner forståelsen kun ut fra dette perspektivet.

Alle lærerne oppgir at den beste strategien mot uro er å etablere en god relasjon med elevene, noe som vi har sett støttes av forskning. Også her tyder det på at lærerne har reflektert lite over egen rolle og at relasjonen er preget av ensidighet. Dessuten oppgir de fleste at mange elever i en klasse og liten tid til elevene vanskeliggjør muligheten til å opprettholde ro og

vedlikeholde en god lærer - elev- relasjon. Utvikling av selvrefleksivitet og selvavgrensning krever tid og tålmodighet og er noe vi alltid må strebe etter og passer derfor dårlig med tidspress (Schibbye, 2017).

Lærernes forståelse av- og møte med undervisningsforstyrrende uro kan se ut til å henge fast ved etablerte normer og oppfatninger av både lærer- og elevrollen. Noe som støttes av Schibbye (2015), Bae (2003), Plauborg (2019) og Løvlie (2013). Lærerne ser ut til å oppleve en splitt mellom gamle rolleforventninger som for eksempel lydige og stille elever og nye idealer som fremmer elevens selvstendighet, deltakelse og livsmestring. Samtidig ser vi at lærerne har en tendens til å prioritere utdanning framfor danning. Det kan være naturlig å se dette i sammenheng med utfordringene de kjenner i balansegangen mellom lederrollen og omsorgsrollen. Alt dette er nærliggende å se i forbindelse med målstyringsprinsippet i skolen, hvor fagene blir styrt etter målbart læringsutbytte og kompetansemål over en bestemt tidsperiode. Det kan fort oppfattes slik at det er elevenes (og lærernes og skolens) prestasjoner, det målbare, som gjelder i skolen (Petersen, 2016). Dersom lærerne har et ureflektert forhold til dette kan det føre til at de “virrer” i sin forståelse og væremåte, samt at det legger føringer på hva læreren skal prioritere. Egne verdier kan komme på kollisjonskurs med prestasjonsidealet, etablerte normer, forventninger og manglende tid. I tillegg kommer etablerte normer og forventninger av elev- og lærerrollen i konflikt med nye idealer som medvirkning, livsmestring og inkludering. Dette kan bidra til stress som igjen hindrer evnen til selvrefleksivitet og selvavgrensning.

Følelsen av stress og mislykkethet når den faglige læringen blir forstyrret bidrar til at lærerne blir mer opptatt av å opprettholde kontrollen og komme gjennom kompetansemålene enn å undersøke hva uroen skyldes. Kravet om å følge kompetansemålene samt opplevelsen av å mangle verktøy styrer lærerens handlings- og reaksjonsmåter. Eksempelvis viser en av lærerne forståelse for at elevene blir urolige fordi de “belønnes” med nye oppgaver når de har vært flinke. De ser at deres tiltak mot uro ikke fungerer, men mangler verktøy til å gjøre noe annet. Skolen reagerer med “doing as one does” (Ødegård, 2019, s. 7). Videre ser vi at lærerne i studien prioriterer annerledes og er strengere og mer opptatt av å ha kontroll i klasser de ikke er kontaktlærer i eller når de ikke kjenner elevene. I slike situasjoner innehar læreren i hovedsak et subjekt – objekt – syn. Når læreren har etablert en god relasjon med elevene derimot, kan det se ut til at de tør å slippe litt opp på kontrollen og være mindre streng. Faren er at læreren kan bli i denne strenge posisjonen og det vil hindre utviklingen av en god lærer - elev - relasjonen. Lærerens evne til selvrefleksjon og selvavgrensning er derfor

en betydelig faktor for etableringen av en god relasjon og for håndteringen av uroen. Blant annet ser vi eksempler på at lærerne kan fortolke og definerer elevene, og det kreves selvrefleksivitet og selvavgrensning for å avsløre dette. Samtidig viser tre av lærerne at de ved å være kongruent, åpen, direkte, tørre å miste kontroll og se seg selv utenfra og eleven innenfra gjør læreren klasserommet til en "sikker base". En lærer som har etablert en likeverdig lærer - elev- relasjon basert på gjensidig anerkjennelse og respekt opplever ikke uroen like forstyrrende og opplever mindre stress. Studien viser i tillegg at både læreren og elevene har større toleransegrense i slike forhold.

Juul og Jensen (2003) påpeker at vi lever i en brytningstid når det gjelder oppdragelsesidealer. Ny kunnskap om atferd (og læring) i skolen krever at det tenkes nytt om elev- og lærerroller (Statped.no). Samtidig lever vi i en kompleks og urolig verden og det er nærliggende å tro at det gjenskapes i klasserommet. Det kan kanskje stilles spørsmål om læreren må tåle mer uro og kanskje etablerte normer må gjennom en fornyelse? Å anerkjenne elevene som likeverdige subjekter betyr at alle elevene må få samme muligheter til å lykkes. Det vil si at skolen må utvide eller fjerne kriteriene for hva som er verdifulle presentasjoner (Esteban, Guitart & Moll, 2014). Det kan i tillegg stilles spørsmål til om lærerne får nok samarbeidstid til å reflektere over praksis? Hvorvidt de har nok kompetanse til å hankses med uro i en urolig tid og med økende psykiske plager? «Kommende lærere bør derfor få mulighet til å utvikle sin emosjonelle kompetanse» (Bjørklo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013). Ifølge dialektisk relasjonsforståelse er det viktig å tenke *både – og*, i stedet for *enten-eller*, som ser ut til å ha vært tendensen i skolen (Dewey, 1996b). Det er blant annet behov for *både* god organisering *og* anerkjennelse, for *både* fagkompetanse *og* relasjonskompetanse. Disse kompetansene utfyller og støtter hverandre slik at lærerne evner å se og møte elevenes behov, følelser og faglige muligheter.

Det er viktig å være klar over at denne studien representerer kun en del av helheten. Andre faktorer spiller inn og har betydning for å oppnå større innsikt i lærerens handlings- og væremåte overfor elever som skaper uro. Det kan blant annet være interessant å se nærmere på hvordan skolens tiltak og etablerte normer passer overens med ny kunnskap om læring og atferd og dagens pedagogiske ideal. Samtidig som det kan være interessant å undersøke i hvilken grad fokus på målstyring kan ha hatt påvirkning på undervisningsforstyrrende uro.

5. Litteraturliste

- Aubert, A-M. Og Bakke, I.M. (2018). Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring. (2.utg). Gyldendal
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsrett og barns selvoplevelse. *Social kritik*, 8(47), 6-21.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (2003). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn -en beskrivende og fortolkende studie*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/18). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5128>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*.(NOVA Rapport 16/20). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6415>
- Barnett, L.A. (2018). The Education og Playful Boys: Class Clowns in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, 9, 232.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescents development. I: R.M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia on adolescence* (s. 746-758). Garland.
- Befring, E og Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*, s.448-470. Cappelen
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Bergkastet, I., Kongstein, C. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse: varme og tydelighet*. Pedlex.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigme Publishers.
- Bjørklo, B,Sunde, E, Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013) Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veien til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(01), s. 28-38.

- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355–533.
- Bowlby, J. (1952). Maternal care and mental health. *World Health Organization Monograph*, (2).
- Bowlby, J. (1998 a). Attachment and Loss Volum 2 .Separation, anger and anxiety. Pimlico.
- Braun, V.& Clarke,V.(2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Buber, M. (1993b). *Om oppfostran*. Dualis.
- Dale, E. L. (2011). Utdanningsvitenskap og pedagogikk. Gyldendal akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*.(2.utg.). Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. (5. Utg.) Gyldendal
- Damasio, A. R. (2002). A note on the neurobiology of emotions. I: S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss, & W. B. Hurlbut (Eds.), *Altruism & altruistic love: Science, philosophy, & religion in dialogue* (s. 264–271). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195143584.003.0023>
- Dewey J, (1996 b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I: Dale E.L. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher – child conflict and aggressive behavior in Kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 588-599
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonene lærer elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Drugli, M.B & Nordahl, T. (2014). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Duesund, L. (2014). Uro i skolen. I: Stray, J. H. og Wittek, L.(red.) *Pedagogikk en grunnbok*. Cappelen Damm
- Duesund, L. & Ødegård, M. (2018): Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools: A Comparative Study between Schools in the US and Norway. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 138-154. (16 s). Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-04>
- Ekornes, S. M. (2016). *Lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse*.
[Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo]
- Ertesvåg, S.K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 165-177
- Erstad, O. og Smette, I. (2017). (red): *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid*. Cappelen Damm akademisk.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture and psychology*, 20(1), s. 31–48.
- Fallmyr, Ø. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2.utg.) Universitetsforlaget
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*, 32 (3), 283-287.
- Fonagy, P, Gergely, G, Jurist,E.L & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalisation and the development of the self*. Other press
- Fritze, Y. Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen – erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 03(101), 201-212.
- Greene, W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of Over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge
- Hegel, G, W, F. (2009). *Åndens fenomenologi*. Pax Forlag
- Huges, J.N. & Im, M.I. (2016). Teacher-Student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4, *Child Development*. 87(2), 593-611

- Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). CAPPELEN DAMM AS
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis.* (2.utg). Gyldendal
- Johannessen, L.E.F, Rafoss, T.W, Rasmussen, E.B (2019). *Hvordan bruke teori?:Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Jong, E.M., Koomen, H., Jellesma, F. & Roorda, D. (2018). Teacher and child perceptions of relationship quality and ethnic minority children's behavioral adjustment in upper elementary school: A cross-lagged approach. *Journal of School Psychology*, 70, 27-43
- Jordet, A, N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring.* Cappelen Damm Akademisk
- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence.* Apostrof Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet.* (Meld. St. 22) Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Henta fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal
- Løvlie, L. (1979). *Dialektikk og pedagogikk. En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi.* Arbeidsmanuskript.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift.* 03(97), Hentet fra
<https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/61040167/verktoeyskolen.pdf>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist.* University of Chicago Press
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002) Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist.* 37(2), s.107-114. Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/280795081_Discovering_emotion_in_classroom_motivation_research

Marzano, R. J. (2009). *Classroom Management that Works—Research Based Strategies for Every Teacher*. Pearson Education Inc.

Møller, L. (2012) *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget

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

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

Nordahl, T. (2000). En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. *Pedagogisk forskningsinstitutt* Universitetet i Oslo.

Nordahl, T. (2012). Dette vet vi om klasseledelse. I Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). *Klasseledelse*. S. 6-61. Gyldendal akademisk

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

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Petersen, A. (2016). *Præstasjonssamfundet*. Hans Reitzels Forlag

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.

Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende atferd i skolen. *Pædagogisk inblik*, 1. Hentet fra: https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Uro_i_skolen/Undervisningsforstyrrende_uro_i_skolen.pdf

Ramvi, E. (2010). Out of Control: A Teacher's Account. *Psychoanalysis, Culture & Society* 15, (4), 328-345

Raundalen, M. (2004). Overgrep mot barn på barnehjem og spesialskoler, vedlegg nr. 4 til NOU: 2004:23. *Barnehjem og spesialskoler under lupen*

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utg.). Universitetsforlaget
- Rogers, C. (1951). *Client-centered-therapy*. Houghton-Mifflin.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. Rebell Forlag
- Roland, P. Øverland, K. & Byrkjedal- Sørby, L.J. (2016) Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.156-175). Universitetsforlaget
- Røkenes, O. H. & Hanssen P-E. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg). Fagbokforlaget
- Rønhovde. L.I. (2010). *...OG NOEN GÅR DET TRILL RUNDT FOR! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sameroff, A.E. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Schibbye, L.A-L.(1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksivitet og undring. I Andersen, A.J.W. & Karlsson, B. (red): *Psykometri i endring*. Kap.5. Ad Notam Gyldendal.
- Schibbye, L.A-L. (2017) *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.) Universitetsforlaget
- Scott, T.M., Hirn, R.G. & Alter, P.J. (2014): Teacher Instruction as a Predictor for Student Engagement and Disruptive Behaviors, *Preventing School Failure*, 58(4), 193-200
- Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. I N. Mediaas m.fl. (red.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt*. S.45-52. Gyldendal.
- Skjervheim. H. (2002), Deltakar og tilskodar. I: *Mennesket*. Universitetsforlaget AS. s. 20-35.
- Skaalvik E.M & Skaalvik. S. (2014). *Skolen som læringsarena*. (2 utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), s.152-164.

- Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stern, D. (1998). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Karnac Books. Kindle Edition. Hentet fra:
<http://integral-options.blogspot.com/2012/09/daniel-stern-and-creation-of-self.html>
- Stern, D. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and in Everyday Life*. W.W. Norton & Company
- Sutherland, K.S. & Oswald, D.P. (2005). *The Relationship Between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Process*. Editorial, *Journey og Child & Family Studies*, 1-14
- Sørli, M-A. & Ogden, T. (2014). *Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10-års perspektiv*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2014.
- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Rapport 12a/98. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T.(2018) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg.)*. Fagbokforlaget
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011) *Understanding new teachers' professional identities through metaphor*. Hentet fra:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10002179?via%3Dihub>
- Tinnesand, T. (2007). *Om sammenheng mellom forståelse og handling*. I *Statped. Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Hentet fra
https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Elevundersøkelsen 2019*. <https://skoleporten.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læring og trivsel. Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Vinje, S-Å. I. (2020, 17. januar). Å forby mobilbruk i skolen er lett vint og utdatert. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/qLrGvw/aa-forby-mobilbruk-i-skolen-er-lett-vint-og-utdatert-ingrid-somdal-aamo>
- Vaaland, G. S & Ertesvåg, S.k. (2013). Leading or Losing? - Lost in the classroom. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/tp3XqDF5CUV1Jwdrm65yiIj5pozNciaW165fsDg9SUJtvUruSy.pdf>
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1). 287 - 381.
- Ødegård, M., (2017). A comparative study of disruptive behaviour between Schools in Norway and the United States. [Doktoravhandling. Universitetet i Oslo].
- Ødegård, M. (2019). Being-Disrupted and being-disruptive: Coping students in uncertain times. *Sage Journals*. Hentet fra: <file:///home/chronos/u-7dfd66ef99d650e716aa1929474058b0b485e891/MyFiles/Downloads/Uro-%20M.%20%C3%98deg%C3%A5rd>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), 203-212.
- Østrem, S. (2015). *Barnet som subjekt*. (2. utg.). CAPPELEN DAMM AS.

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

Formålet med denne samtalen er å skape bevissthet rundt lærerens reaksjonsmønstre og fortolkninger av undervisningsforstyrrende uro (i det den oppstår) og med den hensikt å øke lærerens kompetanse i å håndtere uro.

Fase 1: Oppvarming av respondenten, og kartlegging av bakgrunnsinformasjon som er viktig for undersøkelsens resultat.

Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge på ungdomstrinnet?

Hvorfor ble du lærer? Og hvorfor på ungdomstrinnet?

Hvordan trives du?

Fase 2: Utspørring av de spesifikke forholdene som jeg ønsker at respondenten skal svare på.

HUSK TAUSHETSPLIKT

Undervisningsforstyrrende uro – hvordan vil du beskrive det?

I hvilke sammenhenger og situasjoner erfarer du at uro ofte oppstår? Hva er det som vanligvis utløser uro blant elevene dine?

Hvordan føler du at du vanligvis mestrer denne typen hendelser?

Har du noen generelle strategier som du synes fungerer og har du noen som ikke fungerer så bra? Fortell!

Kan du fortelle om en hendelse da du mestret en urolig situasjon/ urolige elev(er)?

Beskriv! Hva gjorde du? Hva sa du? Hva gjorde elevene? Hva sa elevene? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte elevene? Hva følte du? Hvordan tror du elevene følte det? Hvordan var stemningen i klasserommet, i forkant og under? Hvor bevisst var du din egen reaksjon/handling?

Hender det at du føler at du ikke mestrer uro i klassen? Hva er det som skjer?

Prøv å tenk deg tilbake til en typisk hendelse hvor dette har skjedd. Hva var det som gjorde at du ikke mestret situasjonen? Beskriv? Hva gjorde du? Hva sa du? Hva gjorde elevene? Hva sa elevene? Hvordan reagerte du? Hvordan reagerte elevene? Hva følte du? Hvordan tror du elevene følte det? Hvor bevisst var du din egen reaksjon/handling?

Kan du skildre hva det var som utløste situasjonen? Hvordan var stemningen i klasserommet i forkant og under hendelsen? Hvilke behov tror du eleven(e) som forårsaket uroen hadde? Hvilke behov hadde du som lærer? Utdyp dette!!

Hva føler du vanligvis når uro oppstår? Hva tenker du? HUSK TAUSHETSPLIKT!

Hvordan er det å være deg akkurat da? Hva sier du til deg selv? Hva er din indre dialog? Kan du komme med eksempler? Hvordan reagerte kroppen din?

Hadde dine følelser noen betydning for om uroen avtok eller eskalerte?

Hvordan jobber du preventivt/forebyggende med det å unngå uro? Hva synes du fungerer og hva fungerer ikke?

Gjenfortell essensen i det respondenten har fortalt. Gjør det underveis eller avslutningsvis.

Informert om respondentens rettigheter.

Er du noe du føler jeg har glemt eller noe vi burde snakke mer om?

Hvordan opplevde du denne samtalen/intervjuet?

VEDLEGG 2

Vil du delta i forskningsprosjektet “Lærerens møte med undervisningsforstyrrende uro”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape bevissthet rundt lærerens reaksjonsmønstre og fortolkninger av undervisningsforstyrrende uro (i det den oppstår) og med den hensikt å øke lærerens kompetanse i å håndtere uro.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

STUDIE: Masteroppgave i pedagogikk

Formål (Bakgrunn)

Uro i skolen er ifølge tidligere forskning og mine erfaringer som mor og lærer, et problem i skolen. Det blir brukt unødvendig mye tid på å roe ned klassen. Dessuten erfarer jeg at lærere opplever uro ulikt, og har forskjellig syn på hva som er årsaken til uro. Noe som oppleves som forstyrrende for en lærer, trenger ikke å være forstyrrende for meg. Det at lærere ikke har felles forståelse for hva som er undervisningsforstyrrende uro, mener jeg kompliserer fenomenet.

Forskning rundt uro i skolen har ofte dreid seg om forebyggende tiltak (proaktive strategier), som for eksempel tydelig grensesetting, danne gode relasjoner med elevene, god klasseledelse, god og engasjerende undervisning osv. Jeg har nesten 20 års erfaring som lærer i ungdomsskolen og har ofte opplevde at jeg kan “komme til kort” når det gjelder reaktive strategier (her-og-nå-strategier). Situasjonen når uroen oppstår er ofte vanskelig å takle og kan oppleves frustrerende. I mangel på handlingsstrategier(verktøy), er det fort gjort å heve stemmen, be elevene være stille og ty til straff som for eksempel anmerkninger eller melding med hjem. Min erfaring tilsier at uroen da ofte øker og forholdet til eleven(e) risikerer å bli dårligere.

Jeg ønsker å få innblikk i hvordan læreren oppfatter og iverksetter handlinger når undervisningsforstyrrende uro oppstår. Hvilke handlinger fungerer og hvilke fungerer ikke?

Med undervisningsforstyrrende uro tenker jeg også på den hverdagslige uroen som å snakke uten tillatelse i timene, avbryter læreren og medelevene, forlater plassen sin, hører ikke på læreren, vil ikke starte arbeidet osv. Det er altså snakk om den uroen vi ofte møter i klasserommet, og som både lærere og elever kan oppleve som læringshemmende.

Jeg finner det spesielt interessant å undersøke dette i ungdomstrinnet. Emosjonell kontroll er ikke ferdig utviklet hos ungdom og de kan fort reagere følelsesmessig før de rekker å regulere eller sette ord på følelsene sine. Jeg har selv opplevd og hørt at elever mener at lærerens umiddelbare reaksjon føles urettferdig. Uroen kan dermed risikere å eskalere.

Spørsmålet jeg stiller i forskningsprosjektet er følgende:

Hvordan forstår og møter/reagerer læreren øyeblikket da undervisningsforstyrrende uro oppstår?

Jeg vil ta utgangspunkt i det øyeblikket hvor uroen oppstår og vil undersøke lærerens erfaringer og opplevelser av situasjonen. Mitt fokus vil være på her-og-nå-interaksjonen/samspeillet mellom lærer og elev(er).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

STUDIESTED: Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer

VEILEDER: Johannes Lunde Hatfield, Førsteamanuensis i pedagogikk

STUDENT: Irene Lunder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil intervju 5-8 lærere som jobber med barn/ungdom i alderen 12 – 17 år. Det er ønskelig å intervju lærere med ulikt erfaringsgrunnlag og fra ulike skoler (by og land).

Dette fordi jeg ønsker å få det så representativt som mulig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil intervju deg en gang med en varighet på cirka 45 minutter. Vi skal snakke om dine erfaringer med undervisningsforstyrrende uro.

Under intervjuet vil jeg bruke Nettskjema-Diktafon. Det vil bli tatt notater fra intervjuet.

Jeg vil gjøre deg oppmerksom på at alt det som skjer i forbindelse med forskningsprosjektet vil kun ha betydning for min forskning. Det vil ikke føre til noen form for konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Det vil kun bli innhentet navn i dette samtykkeskjemaet og har ellers ingen betydning. Deltakernes navn og/eller kjennetegn vil bli anonymisert ved å kode navnene og/eller kjennetegn, og vil ikke bli angitt i forskningsresultatene og i arbeidsnotatene.

All data vil bli forsvarlig og sikkert lagret i en Office 365- One Drive- mappe, tilknyttet Høgskolen i Innlandet. Det er kun meg og veileder Johannes Lunde Hatfield som vil ha innsyn i de innsamlende dataene.

Bruk av Nettskjema-Diktafon hindrer mellomlagring på smarttelefonen og strømmer lyd direkte til den sikrede One Drive-mappen.

Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2021.

Det betyr at opplysningene ikke kan spores tilbake til deg, og vil bare bli brukt dersom de skal brukes til videre forskning.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, institutt for pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet, avdeling for pedagogikk ved Johannes Lunde Hatfield, førsteamanuensis i pedagogikk. Mail: johannes.hatfield@inn.no. Telefon: 61 28 75 35

Student/forsker, Irene Lunder. Mail: irene.lunder@hotmail.com. Telefon: 90 95 70 48

Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandet. Hans Petter Nyberg. Mail: hans.nyberg@inn.no. Telefon: 62 43 00 23

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Irene Lunder