

Uro i klasserommet

Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i klasserommet?

Disruptive behaviour in the classroom

What measures can a teacher adopt to limit disruptive student behaviour in the classroom?

Av
Liv Astrid Jensen

Bacheloroppgave i LTGLU5-10M Pedagogikk og elevkunnskap 4 LGU53002

Institutt for lærerutdanning
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

Vår 2019

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en kvalitativ undersøkelse som baserer seg på observasjoner av en klassesstime for å undersøke lærerens tiltak mot urolig elevatferd i klasserommet. Det er derfor formulert problemstillingen: *Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i klasserommet?* De kvalitative metodene som er brukt, er et observasjonsskjema og et semistrukturert intervju. Undersøkelsens teoretiske grunnlag er basert i tidligere forskning. Blant annet er det tatt utgangspunkt i Ogden (2009) og Ødegård (2017). Urolig elevatferd blir i denne oppgaven definert ut ifra Ogdens betegnelse om mild og moderat problematferd og Ødegårds begrep om «disruptive behaviour». Undersøkelsen viser at tiltakene er sammensatte og kommer an på konteksten og bakgrunnen for ulike typer uro. Den viser også at det kan være mange måter å klassifisere tiltak på, og det vil ikke være en konkret fasit på hvilke tiltak læreren kan bruke i enhver situasjon. Likevel kan det utledes noen prinsipper for bakgrunnen til lærerens tiltak som kan være avgjørende for hvilken kontekst de kan bli brukt i og deres effekt.

Summary

This bachelor assignment is a qualitative examination, that is based on observations of one class-hour to investigate the teacher's measurements against disruptive behaviour in the classroom. The thesis is formulated as: *What measures can a teacher adopt to limit disruptive student behaviour in the classroom?* The qualitative methods that are used is an observational form and a semi-structured interview. The theoretical foundation of this bachelor assignment is based on earlier research. Ogden (2009) and Ødegård (2017) have been used, among others. Disruptive student behaviour is defined in this assignment based on Ogden's description of mild and moderate problem-behaviour and Ødegård's term "disruptive behaviour". The examination shows that the measurements the teacher can use are complex and depend on the context and the background for the different types of disruptions. It also shows that there can be many ways to classify the measurements, and there is not a concrete blueprint on the use of these measurements in every situation. However, it can be derived a few principles from the background of the teacher's measurements that can be crucial for which contexts they can be used in and to what effect.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Temavalg og problemstilling	1
1.2 Oppgavens oppbygning	1
2. Begrepsavklaring og avgrensning	2
2.1. Hva er urolig atferd?	2
2.2. Avgrensning	3
3. Teori	3
3.1 Klasseledelse	3
3.1.1 Proaktiv og reaktiv klasseledelse	4
3.2 Relasjonsorientert/autoritativ klasseledelse og lærer-elev-relasjonen	4
3.3 Sosial kompetanse og selvregulering	6
3.4 Tiltak mot urolig elevatferd	6
3.4.1 Prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå	7
3.4.2 Det didaktiske nivået: strukturert undervisning og læringsaktiviteter	7
3.4.3 Det forebyggende nivået med proaktiv klasseledelse til begynnende problematferd	8
3.4.4 Det problemløsende nivået med atferdskorrigerings og konsekvenser	8
5. Metode	9
5.1 Valg av metode	9
5.1.1 Observasjoner	9
5.1.2 Intervju	10
5.2 Validitet og reliabilitet	10
5.3 Etikk og personvern	10
5.4 Datainnsamling	11
6. Datapresentasjon	11
6.1 Situasjonsbeskrivelse	11
7. Analyse	12
7.1 Type uro i klasserommet	12
7.2 Lærerens tiltak mot uro i klasserommet	12
7.3 Ulike typer tiltak mot urolig elevatferd	13
7.3 Utdypende informasjon fra intervjuet	14
7.4 Tolkning av intervjuet opp imot observasjon og tiltak mot urolig elevatferd	15
8. Drøfting	16
8.1 Klasseledelse	17
8.3 Sosial kompetanse og selvregulering	18
9. Oppsummering	19
9. Litteraturliste	21
10. Vedlegg	23
10.1 Negativt samtykkeskjema	23
10.2 Observasjonsskjema	24
10.3 Intervjuguide	25

1. Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens tema, dens formål og problemstilling, samt begrepsavklaring og oppgavens oppbygning. Innledningsvis trekker jeg frem temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema.

1.1 Temavalg og problemstilling

Denne oppgaven skal ta for seg tematikken uro i klasserommet. Fokuset ligger på læreren og tiltak som kan benyttes, for å begrense uro i et ordinært norsk klasserom. Formålet er også selvsagt å forstå grunnlaget for tiltakene på bakgrunn av urolig elevatferd. Uro, bråk og konflikter er naturlige innslag i skolehverdagen (Ogden, 2009). Ødegård (2017) har funnet at så mye som 58% av norske elever har blitt forstyrret av uro i klasserommet og mener dette burde være et varsku for våre politikere. Lærere kan streve med å håndtere uro, da nærmere halvparten av undervisningstiden går med til å holde kontroll i klasserommet (Kjærnsli & Olsen et al., referert i Ødegård 2014). En viktig oppgave for norsk skole er å fremme helse, trivsel og læring. Dette innebærer at læreren må ha ferdigheter i å håndtere uro, og dermed vil det være viktig for læreren å ha kunnskap og kompetanse på dette området (Ødegård, 2014).

Selv har jeg gjort meg noen erfaringer rundt dette temaet i min praksis som lærerstudent og ofte opplevd urolig atferd som krevende å håndtere. Jeg har da benyttet meg av samme tiltak som praksislæreren har brukt i sin undervisning, men som kunne få en annen effekt når jeg utøvte samme tiltak. Min motivasjon omhandler derfor også å få innsyn i bakgrunnen for de tiltakene læreren kan utøve i klasserommet. Jeg ønsker dermed å belyse forhold omkring urolig elevatferd nærmere. Som nyutdannet lærer er det nok gunstig å få mer kunnskap om denne problematikken, slik at man kan på best mulig måte, skape et godt læringsmiljø. Problemstillingen min lyder som følger:

Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i klasserommet?

1.2. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er utformet som en case, der teori drøftes opp mot data. Jeg starter først med å avgrense fokuset for hva oppgaven skal belyse. Så presenterer jeg aktuell teori i sammenheng med tematikken. Den teorien som er valgt, legger grunnlaget for analyse og drøfting av datamaterialet. Metod delen presenterer hvordan empiri er innhentet. Datapresentasjon og analysedelen vil fremstille casen, samt bearbeidingen av data. Utover dette vil jeg drøfte mine funn i lys av teori. Tilslutt oppsummerer jeg oppgaven med å gjøre rede for egne refleksjoner opp imot problemstillingen.

2. Begrepsavklaring og avgrensning

For å få kunnskap om tiltak for å håndtere urolig elevatferd i klasserommet på en god måte, kan det være hensiktsmessig å se på ulike definisjoner av urolig atferd, og tilspisse fokuset av oppgaven slik at min problemstilling skal kunne bli besvart

2.1. Hva er urolig atferd?

Uro i klasserommet har mange synonymer og forståelser i faglitteraturen, og urolig atferd er tilknyttet begrep med ulikt meningsinnhold. Ødegård (2014) sier at det ikke er konsensus i forhold til terminologi for å beskrive emnet. Likevel poengterer han at det er bred konsensus om at denne atferden bidrar til å svekke læringsmiljøet i klasserommet. For å klargjøre hvordan disse begrepene blir anvendt i oppgaven, blir det i det følgende derfor gitt en gjennomgang av noen ulike tolkninger og forståelser av begrepet, som jeg mener er aktuell for problemstillingen.

Ødegård (2017) fokuserer i sin doktorgradsavhandling på «disruptive behaviour». Han betegner at dette er all atferd som blir oppfattet tilstrekkelig «off-task» i klasserommet til å forstyrre lærere og/eller medelever fra lærings-aktiviteter. Charles (referert i Ødegård, 2017), sier at atferd blir regnet som forstyrrende hvis den er upassende i den settingen som den oppstår i. Slik atferd vil gå imot forventninger, regler, normer, skade læringsaktiviteter og hindre elevers sosiale utvikling. (Duesund referert i Ødegård, 2017). Ødegård skiller mellom ulike nivå fra mild til alvorlig grad av denne type atferd. Mild atferd er: (1) Å snakke uten å vente på tur i klasserommet, (2) å ikke sitte i ro på plassen sin, (3) å unngå å arbeide med utdelte oppgaver, (4) å ikke høre på læreren og være frekk mot medelever, (5) denne atferden skjer av og til, og alle elever har opplevd dette i et klasserom i løpet av skolegangen. Moderat atferd er: (1) Lignende atferd som i mild, men med høyere intensitet og hyppighet, (2) oppfattes som mer forstyrrende av medelever enn mild forstyrrende atferd. Ødegård påpeker at det som inngår i moderat atferd kan være det samme som i mild atferd, bare med høyere intensitet.

Ogden (2009) tar opp uro i skolen, og deler atferdsproblemer inn i et medisinsk perspektiv og et utviklingspsykologisk perspektiv. Sistnevnte dreier seg om milde til moderate problemer som undervisnings- og læringshemmende atferd med brudd på regler og normer, men det kan også innebære alvorlige antisosial atferd. Normalproblemer beskrives som undervisnings- og læringshemmende atferd. Han ser på problematferd som et vanlig fenomen i klasserommet. Han definerer læringshemmende atferd som uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende blant flere elever. Dette fører gjerne til manglende arbeidsro og/eller arbeidsinnsats og læringsmiljøet svekkes. Ogden (2009) mener også at udramatiske hendelser som enkle forstyrrelser og noen regelbrudd kan enkelt korrigeres av læreren. I likhet med annen forskning skriver han at uro vil være

subjektivt bestemt, hvor en type atferd kan bli akseptert av en lærer, men samtidig oppfattet som uønsket, eller som uro av en annen lærer. Også aktivitet og fag tas i betraktning for å beskrive arbeidsro.

2.2. Avgrensning

Ut ifra det Ødegård og Ogden beskriver, kan uro eller problematferd ha ulike meningsinnhold innen terminologien og kan ellers, blant annet, være subjektivt bestemt av lærerens syn på hva som er uro. For å forsøke å besvare problemstillingen innenfor oppgavens rammer, vil jeg konsentrere meg om det som skjer i et ordinært klasserom på en vanlig skoledag, og ta utgangspunkt i urolig atferd i en mild og moderat form. Jeg vil også se på konteksten til uroen i sammenheng med aktiviteten den forekommer i, samt få kunnskap om lærerens perspektiv på denne atferden og observere hvilke tiltak læreren kan iverksette som følge av dette.

3. Teori

3.1 Klasseledelse

Ragnheiður og Lysø (2013) sier at å lede en klasse innebærer å skape et godt læringsmiljø, og et godt læringsmiljø innebærer tilrettelegging for de miljømessige faktorene i skolen, som har betydning for elevenes sosiale og faglige læring. Her er læreren sentral i alle sammenhenger ved elevenes læringsmiljø, der lærere må kunne tilrettelegge for gode prosesser elevene imellom, ha kunnskap om enkeltelever, og være bevisst på at relasjoner legger forutsetninger for samspillet mellom lærer og elev. For å opprettholde læringsmiljøet legger de til grunn motiverte elever, forventninger til læring sammen med hvilke normer, regler og verdier som gjelder og det fysiske miljøet i skolen. Nordahl et al. (2005) skriver at uro i klasserommet avhenger av «kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene ...». Marzano et al. (2003) mener derimot at det er en myte at læreren kan unngå disiplinproblemer ved å undervise på en levende og spennende måte, og man må ta i betraktning at elevenes opplevelser utenfor klasserommet påvirker deres atferd. Sørli og Ogden (2014) hevder i motsetning at en høy grad av klasseledelse blir praktisert av lærere som sørget for å få ro i klassen, der undervisning og andre aktiviteter kan virke strukturerende på elevenes atferd. Det er så mulig at både lærerens oppmerksomhet og korrigerende fra medelever bidrar til å dempe uønsket atferd.

Ogden (2009) skriver at tidligere forskning satte søkelyset på hvordan ulike lærertyper og undervisningsstiler påvirket elevenes læring, men fant ingen systematisk sammenheng mellom dette og elevprestasjoner, og det ble konkludert med at det var mange måter å være en god lærer på. Forskningen sier også at elevenes bakgrunn og elevsammensetning er viktig for klassemiljøet, men

først og fremst er det lærernes kompetanse og samhandlingsmåte som har vist seg å være av størst betydning for elevenes klasseromsatferd og læringsutbytte. Nyere klasseromsforskning har hatt et skarpere fokus på hvordan elever og lærere påvirker hverandre gjensidig i undervisningen. Marzano et al. (2003) omtaler tre faktorer med betydning for god undervisning og læringsbetingelser i skolen som lærer-elev-relasjonen, klasseledelse og fagdidaktisk kompetanse, men mener at hver for seg er ikke disse tilstrekkelige komponenter. De fremhever betydningen av at det er en god balanse mellom disse faktorene. De ser også relasjonen mellom lærer og elev som et bærende element, og at denne relasjonen i stor grad vil være avgjørende for om læreren lykkes med å lede læringsaktivitetene i klasserommet.

3.1.1 Proaktiv og reaktiv klasseledelse

Reaktiv klasseledelse omhandler hvordan læreren reagerer når elever har brutt kjørerreglene i gruppen (Bergkastet et al., 2009). Ogden (2009) sier at en proaktiv ledelse handler om å bygge et positivt læringsmiljø, være i forkant og tidlig fange opp faresignaler. For læreren innebærer dette å være oppmerksom på uønskede hendelser i elevgruppa og reagere før konflikten trappes opp, heller enn å «reagere riktig» når hendelsen inntreffer. En proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse er en av de viktigste betingelsene for å kunne forebygge at problemadferd oppstår. (Nordahl et al., referert i Bergkastet et al., 2009).

3.2 Relasjonsorientert/autoritativ klasseledelse og lærer-elev-relasjonen

Lærerrollen er endret fra underviser til veileder i dag, og det er vektlagt en tettere kontakt mellom lærer og enkeltelever. Dette er mer ressurskrevende og krever større lærertetthet. Her stilles det også krav til at lærerrollen blir relasjonsorientert (Bratholm, 2003). En relasjonsorientert klasseledelse handler om å fremme de positive relasjonene i klasserommet. Det handler om å lede elever slik at hver enkelt elev opplever å ha en meningsfull relasjon til læreren, som er preget av forståelse, respekt, og tillit (Ragnheiður & Lysø, 2013). Ogden (2009) omtaler dette som autoritativ ledelse, der lærerens lederferdigheter har et balanseforhold mellom å være dominerende og samarbeidsorientert. Ideen om at læreren har «kontroll» over elevgruppen er problematisk. Lærerens handlinger i ulike situasjoner kan kun bidra til at elever enten velger å samarbeide eller ikke. Den relasjonsorienterte læreren arbeider i et samspill med elevene hvor læreren aktivt selv modellerer en respektfull væremåte (Bergkastet et al., 2009).

Bø og Hovdenak (2014) skriver at en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevenes ståsted er kjennetegnet av både faglig og personlig støtte. Der faglig støtte fra læreren består i å ha gode fagkunnskaper, gjøre lærestoffet tilgjengelig, gi gode tilbakemeldinger på elevarbeid og ha faglige forventninger til alle elevene. Personlig støtte fra læreren hviler på tre dimensjoner; i hvilken

grad elevene føler de blir forstått og lyttet til, at læreren har humor og at læreren viser interesse for elevenes livssituasjon. En god lærer-elev-relasjon har derfor stor betydning for elevenes læring og utvikling, og den er et fundament for å skape elevmotivasjon (Skrøvset et al., 2017). Ogden (2009) sier også at lærer-elev-relasjonen en forutsetning for at kommunikasjon skal fungere, og svikt i relasjonen fører ofte til at det oppstår bråk og uro. Gode relasjoner og god undervisning legger grunnlaget for konstruktiv samhandling – også den som er mer konfliktpreget - og forebygger problematferd i klassen.

Her sier Bratholm (2003) at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, men asymmetrien er ikke et hinder for å etablere en god dialog mellom elev og lærer. Dette fordrer at læreren må skape en anerkjennende relasjon der han lytter til barnet og speiler barnets henvendelse ved å møte det som en likeverdig person. Videre skriver Bergkastet et al. (2009) at etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se det enkelte barn er sentrale elementer i arbeidet med å opprettholde de positive relasjoner til elever, med lærerens kommunikasjons-ferdigheter som grunnlag. Ogden peker også på faktorer for å etablere relasjoner. Han viser til at læreren bør sørge for å bli kjent med elevene, og la elevene bli kjent med seg, samt lære seg om elevenes interesser og vise elevene at man bryr seg.

Sørli og Ogden (2014) skriver at tradisjonelt har de mest «uroelig elevene» blitt møtt med ulik grad av straffetiltak. Dette har ofte medført ekskludering fra skolens fellesskap. Det er derfor både nyttig og nødvendig å innhente ny viten om hva som skal til for å inngå i et sosialt samspill med andre. I denne sammenhengen trekker de inn begrepet mentalisering. Mentalisering viser til å forstå andre innenfra og seg selv utenfra. Det er evnen til å gi mening til egen og andres atferd i lys av indre motivasjon som følelser, tanker og behov. Mentalisering blir da en form for følelsesmessig kunnskap som bidrar til følelsesregulering og mestring. Videre sier de at mentalisering er grunnlaget for god kommunikasjon, sunne forhold, delte verdier og følelsene av fellesskap. De beskriver også begrepet eksplisitt mentalisering om å reflektere over hva som skjer i situasjonen, der målet er å fortolke mer presist. En mentaliserende holdning fra pedagoger vil omhandle å undersøke om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør. Det handler om å undersøke hva som skjer i mennesket og mellom mennesker. Det kan derfor sies at mentalisering er viktig for å forstå elevens handlinger, og å få innsyn i deres indre liv og bevissthet, og være et grunnlag for relasjoner og kommunikasjon.

3.3 Sosial kompetanse og selvregulering

Ogden (2009) beskriver sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvordan den situasjonsmessig kan anvendes. Sosial kompetanse oppfattes som en form for kontekstuell tilpasset kompetanse, tilknyttet normer og forventninger i barnets miljø. For å utvikle barns sosiale kompetanse trenger de positive relasjoner med voksne og selvregulering. Kvaliteten av tilknytning mellom foreldre og barn påvirker barns evne til atferd- og emosjonsregulering. Ifølge Ragnheiður og Lysø (2013) omfatter selvregulering flere områder. De viktigste er emosjonsregulering (å styre sine følelser), atferdsregulering (å styre sin atferd) og tankeregulering (å styre sin oppmerksomhet). Forenklet kan det sies at målet med sosialisering er at personer blir selvregulert. Videre er selv- og emosjonsregulering svært sentralt for sosial fungering og er vanskelig å skille fra hverandre. Forklaringen er at det er vanskelig å være sosialt dyktig uten å være kompetent på andre sentrale områder som bidrar til sosial kompetanse.

Riksaasen (2014) skriver at norsk skole har hatt en bevegelse fra en synlig til en usynlig pedagogisk praksis, og hun omtaler usynlig pedagogikk som tilrettelegging for selvregulert læring, og at den er basert på demokratiske prinsipper. Her brukes indirekte kontrollformer for å oppnå en sterkere sosialisering av elevene, men om læreren ikke behersker denne kontrollformen, risikerer man ingen kontroll. Meland (referert i Riksaasen (2014)) hevder at lærerens autoritet ikke lenger er knyttet til en tradisjonell posisjon, men tildeles gjennom elevenes anerkjennelse av lærernes vurderingsevne og dømmekraft. Han skriver blant annet at lærere mangler kompetanse innenfor selvregulert læring. Det er da muligheter for at lærere egentlig ikke klarer å frembringe læringssituasjoner som fremmer utviklingen av effektive selvregulerende ferdigheter. Her påpeker Riksaasen at elever må sosialiseres inn i en kultur som motiverer til innsats gjennom valgfrihet og indre motivasjon, men hvis deltakerne ikke klarer å fortolke indirekte kontrollformer, eller blir vurdert i forhold til vurderingskriterier som skaper ytre motivasjon, risikerer vi ettergivenhet blant omsorgspersoner og lav arbeidsinnsats både i og utenfor skolen. Hun spør om ettergivenhet er et samfunnsproblem og ikke bare et problem i skolen.

3.4 Tiltak mot urolig elevatferd

Rutter (referert i Ogden 2009) påpeker at forhold som tilvirker problematferd er konfliktfylte samhandlingsmønstre. Dette er dårlige sosiale relasjoner hvor noen av partene har lite innsikt i egne følelsesmessige reaksjoner i situasjonen, og ineffektivt tilsyn hvor læreren har dårlig oversikt over hva som foregår i klassen. I tillegg er det også uegnede atferdsmodeller der både lærere og elever kan være dårlige rollemodeller for selvkontroll eller konfliktløsning. Dessuten skriver Sørli og Ogden (2014), på grunnlag av to norske studier, at de største utfordringene for å skape et tryggere og mer ordnet læringsmiljø i skolen, er verbale og fysiske konflikter mellom elever, men også mindre former

for norm- og regelbrudd. I Meld. St. 31, *Kvalitet i skolen*, står det at lærere ofte må håndtere vanskelige og komplekse problemstillinger på daglig basis, men har få verktøy eller ressurser å støtte seg til (Kunnskapsdepartementet, 2008). Riksaasen (2014) viser til at ingen pedagogisk praksis passer for alle elever. Hun mener at en blandet pedagogikk og variasjoner er nødvendig for å ivareta ulike behov. Skal den pedagogiske praksisen i en usynlig pedagogikk fungere godt, må læreren være i stand til å gi elevene stor faglig frihet, samtidig som ro og orden opprettholdes. Det avhenger av både lærerens kompetanse og elevgrunnlaget.

3.4.1 Prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå

Ogden (2009) sier at læreres reaksjoner bør følge prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå da dette er den mest effektive måten å forebygge og hindre opptrapping av problematferd. Når bråk og uro er under oppseiling, bør læreren gjøre så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro, da det er lettere å forebygge enn å håndtere problematferd i klassen. Dessuten egner klasserommet seg ofte ikke for å håndtere uro og konflikter. Videre bør kollektive tiltak prioriteres fremfor individuelle tiltak rettet mot enkeltelever. Det rette tiltaket dreier seg om å umiddelbart gjennomrette arbeidsro, men på måter som har få negative ringvirkninger. Wolfgang og Glickmans (referert i Ogden, 2009, s. 141) beskriver da et kontinuum av lærerreaksjoner, med en gradvis forflytting av ansvar og kontroll fra elev til lærer. Ogden har delt inn dette prinsippet etter tre tiltaksnivåer.

3.4.2 Det didaktiske nivået: strukturert undervisning og læringsaktiviteter

Dette nivået omhandler forberedelse og planlegging for uventede hendelser. Læreren forbereder seg *praktisk, faglig og mentalt*, og den praktiske delen tar høyde for de fysiske rammebetingelsene påvirker læringsmiljøet. Her fremmer Bergkastet et al. (2009) organiseringen av klasserommet, der læreren skal kunne få blikkontakt, tilgjengelighet og trafikkmønster i klasserommet. I denne sammenhengen er elevsammensetning en vesentlig faktor. Læreren må også prioritere *initiativ og gruppefokus*, altså at håndtering av elevgruppen går foran enkeltelever og holde på flest mulig elevers oppmerksomhet. Videre må læreren ha *planlagte læringsaktiviteter* tilpasset til elevenes forutsetninger. Til slutt i dette nivået inngår *pedagogisk og positiv bruk av oppmerksomhet*. Både positiv og negativ læreropmerksomhet påvirker elevenes atferd. Positiv oppmerksomhet virker bekreftende og stimulerende til gjentakelse, mens negativ oppmerksomhet virker også belønnende. Likevel, for eldre elever teller ofte medelevers oppmerksomhet mest, og da kan det å redusere uønsket atferd gjennom å overse denne, ikke fungere i like høy grad (Ogden, 2009).

3.4.3 Det forebyggende nivået med proaktiv klasseledelse til begynnende problematferd

Didaktiske virkemidler er ikke tilstrekkelig for å forebygge alle utfordringer. Dette nivået beskriver forebyggende tiltak om problematferd trappes opp. For det første må læreren utøve *effektivt tilsyn*, hvor potensiell problematferd blir raskt identifisert, og læreren handler umiddelbart. For det andre må læreren kunne håndtere *overlappende hendelser*, der korrigerende handlinger skjer samtidig som at læringsaktiviteten fortsetter. Dette kan handle om «stoppsignal, nærhet, små pauser og kroppsspråk. Poenget er å gi korrigerende meldinger på en privat måte, som skjer uten at undervisningen avbrytes, eller at andre elever involveres. For det tredje må lærere kunne holde *elevene på sporet*, hindre ytre og indre forstyrrelser i klasserommet og ha *god aktivitetsflyt* i læringsaktivitetene. Dessuten må læreren sørge for gode overganger med organiserte beskjeder, da det har lett for å oppstå uro i aktivitetsskifter. I dette nivået er også *regler og rutiner* et tiltak, og dette handler om forventninger til atferd. Reglene bør være positivt formulert og føre til positive eller negative konsekvenser dersom de blir fulgt eller brutt. Rutinene er også arbeidsbesparende og problemforebyggende i klassen. Til slutt har vi *pedagogisk bruk av ros*. Dette er verbal bekreftelse som øker sjansen for at elever vil gjenta en handling og er et av pedagogikkens mest anerkjente virkemidler. Ros bør være konkret begrunnet og gis for noe som er utrettet (Ogden, 2009).

3.4.4 Det problemløsende nivået med atferdskorrigerende og konsekvenser

Problematferd bør møtes med langsiktige løsningsorienterte tilnærminger heller enn kortsiktige tiltak. Atferdskorrigerende handlinger handler da om å fremme ønsket atferd og å redusere uønsket atferd, hvor slik påvirkning handler om bruk av positive og negative konsekvenser. Bruk av konsekvenser skal hjelpe elever til å skille mellom regelbrudd og regelstyrt atferd. Målet er at elever gjennom ytre påvirkning og kontroll skal lære å bli selvregulerte. I dette nivået brukes klare og effektive beskjeder med vekt på at elevene har forstått hva som forventes av dem. Disse er forebyggende og forutsetter en god lærer-elev-relasjon, der læreren bør henvende seg til enkelte elever. De bør også være løsningsorienterte og heller fokusere på å starte enn å stoppe handlinger. Overdreven bruk av negative reaksjoner fører til at de mister sin virkning og bekrefter en dårlig lærer-elev-relasjon. I sum vil det alltid være et balanseforhold mellom negative og positive tilbakemeldinger, der de positive bør være i overfall.

Positive konsekvenser handler om å oppmuntre til ønsket atferd. I tillegg til verbale tilbakemeldinger som ros og anerkjennelse, kan det være goder i form av aktiviteter som elevene gjør seg fortjent til. Før man tar i bruk positive konsekvenser, må man forsikre seg om at forventningene til elevenes atferd er noe de er i stand til å innfri. På sikt er målet med positive konsekvenser at elever skal få mestringsopplevelser og positive sosiale erfaringer med elevrollen. I dagens skole er bruk av negative konsekvenser blant de mest kontroversielle temaene å ta opp. Straff virker ofte mot

sin hensikt, og elevene utvikler ofte negative holdninger til den som straffer. Negative konsekvenser skal derfor være nøytrale og kontrollerte reaksjoner som formidles, uten at barnet krenkes, fysisk eller psykisk. Reaksjonene skal ha en atferdskorrigerende effekt på utagerende atferd, med hensikt i å redusere eller å stoppe atferden. Disse konsekvensene skal aldri være overdrevne eller ha preg av represalier, eller motaggesjon. Det skal handle om naturlige konsekvenser slik som tap av privilegier, kontakt med foresatte, eller at elever i en avgrenset periode må sitte i et annet rom under forsvarlig tilsyn (Ogden, 2009).

5. Metode

Jeg har i denne oppgaven tatt sikte på å forsøke å belyse min problemstilling: *Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i klasserommet?* Det er gjennom forskningen utviklet en rekke metoder som jeg kan benytte meg av i min undersøkelse, for å få et svar på problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine valg av metoder.

5.1 Valg av metode

Metodene i denne undersøkelsen er kvalitative, fordi det egner seg godt der utførelsen kan ha begrensninger i tid og deltakelse. De åpner også for en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger blant få undersøkelsesenheter. Imidlertid kan ulempen med kvalitative metoder, med datainnsamling fra få undersøkelsesenheter, medføre at tolkningene bli mindre entydige (Bjørndal, 2017). De kvalitative metodene som er brukt, er en observasjon av en klassesstime og et påfølgende semistrukturert intervju av læreren. Observasjonsskjema og intervjuguide er hentet fra Skagen (2015) sin masteroppgave *Uro i skolen*. Jeg har bearbeidet og tilpasset angitte skjema og intervjuguide til denne undersøkelsen.

5.1.1 Observasjoner

Observasjon mente jeg var en god måte å samle inn data på. Jeg var oppmerksom på mulige «feller» som kan gi et uriktig bilde av virkeligheten (Bjørndal, 2017). Målet var å tilstrebe objektivitet, men undersøkelsen kan bli farget på flere måter. For det første kan mine egne erfaringer, samt hva jeg selv fremhever av teori og observasjoner i datamaterialet være reflektert i resultatene. For det andre kan undersøkelsen påvirke både elevenes og lærerens atferd med en observatør tilstede i timen. Observasjonen ble gjennomført med lav grad av deltakelse og en passiv observatørrolle. Jeg ønsket å registrere mest mulig og påvirke situasjonen minst mulig (Bjørndal, 2017). Observasjonsskjemaet ble bearbeidet mot høy grad av struktur og åpne kategorier, for å få en nøyaktighet observasjon av type tiltak som reaksjon på type uro.

5.1.2 Intervju

Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert kvalitativt intervju var at dette åpner for nøyaktighet, mulighet for sammenlikning, tidsbesparelser og at uklarheter minker (Bjørndal, 2017). Intervjuet ble gjennomført like etter timen, i samråd med lærer. Hensikten med supplerende intervju var å få innblikk i lærerens perspektiv, oppklare eventuelle uklarheter og mulighet for oppfølgende spørsmål (Bjørndal, 2017). Slik fikk også jeg som observatør og lærerinformanten samme referanseramme. Intervjuguiden hadde åpne rammer og forberedte spørsmål, samt enkeltobservasjoner som læreren kunne reflektere rundt. Jeg ønsket også at læreren skulle få anledning til å utdype sin generelle praksis ved urolig elevatferd, samt proaktive virkemidler som kunne være vanskelig å observere, men som kunne være aktuell for problemstillingen.

5.2 Validitet og reliabilitet

For at metodene skulle være troverdig må kravene til reliabilitet og validitet være oppfylt. *Validitet* omhandler hvilken grad den valgte metoden undersøker det fenomenet den er valgt til å undersøke. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvorvidt forskningsresultatene er troverdige (Nyeng, 2012). Her kommer valget av å kombinere metoder inn. Når metoder kombineres så kan metodenes validitet testes, noe som kan bidra til at tilliten i forskningsresultatene styrkes (Bjørndal, 2017). Jeg observert elevatferd, samt læreren i en klassesituasjon, og mener derfor å ha funnet aktuelle data som kan besvare problemstillingen. Dessuten kan bruk av guide og skjema øke muligheten for å gjenskape resultater. En gjentakelse av undersøkelsen i samme klasse, med samme elever, fag og lærer kan antakeligvis føre til samme resultat. Dermed vil jeg hevde at undersøkelsen er reliabel, men undersøkelser over tid kan gi et annet resultat.

5.3 Etikk og personvern

Gjennom hele undersøkelsen hadde jeg høy grad av åpenhet. Dette var en konsekvens av at jeg opererte ut ifra etiske hensyn, og personvernsregelverket. Jeg sendte ut et negativt samtykkeskjema til elevenes foresatte i forkant av undersøkelsen. Læreren fikk også garanti for anonymitet og frivillighet. Etter intervjuet fikk læreren transkripsjonen via epost og ga sin godkjenning på at jeg kunne bruke intervjuet i undersøkelsen. Ellers ble alle data i undersøkelsen notert for hånd, anonymisert og i etterkant transkribert.

5.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført av en klasse på mellomtrinnet ved en skole i Trøndelag. Både elevene og læreren kjente meg fra min tid som praksisstudent. I klassen var det tolv elever. Læreren var en kvinne som var kontaktlærer for denne klassen. Klasserommet var tradisjonelt der elevene satt parvis på pulter rettet mot tavla. Undervisningen foregikk der læreren i begynnelsen av timen skrev ned elevinnspill på en PC i plenum, som fortløpende ble vist på en powerpoint-skjerm. Utover timen byttet læreren til gruppeaktiviteter der elevene ble delt inn i grupper på tre til fire elever. På slutten av timen skulle elevene summere opp hva de hadde gjort i gruppene. Observasjonene ble notert kronologisk for hånd i skjemaet om det oppstod situasjoner av uro (mild og moderat), lærerreaksjon, effekt og antall elever. Etter at undersøkelsen var ferdig, laget jeg en foreløpig oppsummering av observasjonene. Intervjuet med lærerens refleksjoner rundt tiltakene ble så satt i sammenheng med enkeltobservasjonene. Dataene er bearbeidet ved at jeg til slutt transkriberte, kodet, kategoriserte og sammenstilte lærertiltak og effekt ved hver enkelt urolig hendelse. Her har jeg brukt en *induktiv fremgangsmåte*, da jeg ikke visste hva slags kategorier jeg ville komme frem til (Nilssen, 2012).

6. Datapresentasjon

6.1 Situasjonsbeskrivelse

Nedenfor har jeg inkludert en situasjonsbeskrivelse med de viktigste observasjonene fra timen. I overgangen fra friminuttet, etter timen har begynt, bruker elevene lang tid i gangen og til å finne plassene sine. De vandrer og prater høyløyt. Læreren står foran tavla, ser på elevene og venter, men de gir ikke tegn til å reagere. Læreren gir så en beskjed med en rolig og bestemt stemme: «Ok, da må dere finne plassene deres». Seks elever setter seg. Læreren fortsetter å vente til klassen sitter. En elev står og snakker med en annen elev som sitter. Læreren går bort til eleven, tar på skulderen til eleven og hvisker: «Ok, da må du sette deg ned». Mens læreren gjør dette, har fire andre elever begynt å snakke lavmælt mellom seg. Læreren hysjer på dem og retter blikket utover hele klassen. Elevgruppa retter så oppmerksomheten på læreren.

Læreren starter en gjennomgang av timen. En annen elev vandrer mellom hylla og pulten sin fem ganger, en gjør ingenting mens dette skjer. Læreren følger eleven med blikket og fortsetter undervisningen. Eleven fortsetter til en bok er funnet og setter seg. Læreren begynner med idemyldring med håndsopprekning. En elev vrir seg i stolen, rekker opp hånda med å riste på den og sier lavt «ja, ja, ja». Læreren ser raskt på denne eleven, men retter så oppmerksomheten mot en annen elev som har ordet. Samme elev lager en liten lyd med hånda oppe. Læreren overser eleven og lar den første eleven fullføre. Hun retter så blikket mot eleven, som ristet på hånda og lar eleven

så svare. Eleven blir rolig. Læreren sier så at nå skal de bytte tema. Ti elever roper i kor «Nei». Læreren svarer høylytt og overdøver elevene; «Nei nå må dere høre her», tier og ser utover klassen. Elevene kommer til ro og læreren setter i gang en gruppeoppgave.

Når læreren har fordelt elevene og gruppearbeidet er i gang, så er det i en gruppe på tre hvor elevene ler, klapper med hendene, prater og jobber ikke med oppgaven. Læreren går bort til dem og fordeler roller mellom dem, snakker så med en annen gruppe og går rolig tilbake til den første gruppa. Læreren setter seg ned ved siden av dem og ser på hva de gjør. Elevene begynner så med gruppearbeidet. Læreren stopper oppgaven. Ni elever begynner å snakke høyt, vandrer og grupperer seg i et hjørne av klasserommet. Læreren klapper høyt med hendene og hysjer to ganger. Alle, bortsett fra fire elever setter seg ned. En elev fortsetter vandringen. Læreren sier med høy stemme «Hallo, sett deg på en stol, vi venter på deg». Læreren går rolig bort til eleven. Alle elevene har nå satt seg. Læreren avslutter deretter timen. Tolv elever prater, vandrer, krangler, ler og rister i hverandre mens de pakker sammen. Læreren står og venter. To elever begynner så å løpe rundt en pult. Læreren sier navnet på disse elevene og venter. Disse elevene begynner å pakke. Læreren klapper i hendene og sier «Ok, da må vi avslutte. Da har mange vært veldig flinke i dag. Takk for i dag». Elevene begynner å gå ut av klasserommet.

7. Analyse

7.1 Type uro i klasserommet

Det meste av uroen handlet om å snakke uten å vente på tur, vandring, løping, unngåelse fra å jobbe med utdelte oppgaver og å unnlate å høre etter når læreren ga en beskjed. Jeg observerte hyppigst forekomst av mild uro, men også noe moderat. Det ble observert mest uro i oppstarten og avslutningen av timen, samt i overgangen til gruppearbeid.

7.2 Lærers tiltak mot uro i klasserommet

I sammenheng med analysedelen har jeg kategorisert lærers tiltak etter følgende hovedkategorier: beskjeder, stemmebruk og kroppsspråk, forventninger, fordeling av oppmerksomhet, oppmerksomhets-signal, nærhet og faglig veiledning. Tiltak som inngår i de ulike kategoriene kan overlape hverandre. For eksempel kan stemmebruk, kroppsspråk og beskjeder gjerne inngå i samme kategori. I hovedtrekk kan det sies at elevene fulgte beskjeder og tiltak som læreren iverksatte, selv om uroen ikke ble fullstendig borte. Forøvrig var ikke alle tiltakene like effektive. Tiltakene hadde forskjellig effekt ut fra arbeidsformen. Det var mindre effektivt å bruke stemmebruk, kroppsspråk og oppmerksomhet i gruppearbeid. Her fungerte nærhet og veiledning bedre. Beskjeder, stemmebruk, kroppsspråk, fordeling av oppmerksomhet fungerte godt i plenum.

Det var mindre effektivt når læreren brukte oppmerksomhets-signal i begge arbeidsformene, samt når læreren ventet på at uroen skulle avta. Da tok det lang tid før elevene reagerte.

7.3 Ulike typer tiltak mot urolig elevatferd

Jeg vil først se på lærerens tiltak i sammenheng med Ogden (2009) sitt prinsipp om lavest effektive tiltaksnivå. Dette er fordi jeg først vil se helt konkrete tiltak presentert i teori i sammenheng med tiltakene jeg har kategorisert. Når jeg så har presentert intervjuet vil jeg se dette i sammenheng med observasjonen og Ogdens prinsipp. I drøftingen i etterkant vil jeg ta for meg de bakenforliggende årsakene til lærerens tiltak i blandt annet sammenheng med andre momenter. Ogden beskriver at læreren bør gjøre så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro, da det er lettere å forebygge enn å håndtere uro, og kollektive tiltak går fremfor individuelle tiltak. Jeg observerte at læreren i hovedsak hadde en reaksjonstrapp med sine tiltak, der hun fokuserte på hele elevgruppen før hun iverksatte tiltak mot enkeltelever. Her kan det sies at tiltakskjeden er lik når læreren går fra kollektive tiltak til enkelttiltak, hvor hun bruker først initiativ og gruppefokus, og deretter effektivt tilsyn og privat korrigerende. Dette kan observeres i aktivitetsskiftene, slik som ved oppstart og avslutning.

De kollektive tiltakene læreren benyttet seg av var kroppsspråk og stemmebruk gjennom venting, blikkontakt, forventning, beskjeder og oppmerksomhets-signal, slik som klapping og hysjing. Beskjeder inngår i Ogdens prinsipp. Han beskriver at disse er effektive i aktivitetsskifter og henger sammen med forventninger. Han beskriver også regler og rutiner i sammenheng med forventninger til atferd, der disse er problemforebyggende. Når elevene har urolig atferd og bruker lang tid i oppstart og avslutning av timen, kan det spørres om dette har blitt en rutine, eller om elevene bryter regler ved timestart. Det kan tenkes at elevene opplever ulike forventninger fra lærerens tiltak og forventninger som kommer av en etablert rutine.

Når læreren så har prioritert initiativ og gruppefokus, utøver hun effektivt tilsyn ovenfor enkeltelever. Her korrigerer hun på en privat måte, slik at hun fortsetter læringsaktiviteten uten å involvere andre elever. Tiltak hun har brukt som kan kategoriseres som private er nærhet, hvisking, beskjeder og oppmerksomhet. I mindre grupper har hun også brukt hysjing og blikkontakt. Det kan også være at det skjer et brudd i aktivitetsskiftene når læreren korrigerer enkeltelever, slik at elevene må vente, og dermed oppstår uro. Det er likevel observert at læreren korrigerer enkeltelever mer offentlig med beskjeder og brukt navn foran elevgruppa. Dette kan tolkes som negativ oppmerksomhet, som ifølge Ogden (2009) kan stimulere til gjentakelse. Denne har hun likevel brukt, men sjeldent. Ved gruppearbeid bruker læreren nærhet, kroppsspråk, forventninger og faglig veiledning. Her trenger hun ikke hele elevgruppas oppmerksomhet, og hun bruker sin tilstedeværelse

og ser på hva elevene gjør. Slik får hun dem tilbake på sporet igjen. Hun signaliserer forventninger her siden elevene vet hva de skal gjøre jf. Ogden.

I forhold konsekvenser har læreren brukt milde reaksjoner i form av positive og negative tilbakemeldinger. Ut ifra Ogdens prinsippl gjorde hun så lite som mulig for å gjenopprette arbeidsro, med umiddelbare tiltak, som fikk få negative ringvirkninger. Han påpeker at før man tar i bruk konsekvenser, må man forsikre seg om at forventningene til elevenes atferd er noe de har forstått og er i stand til å innfri. Ved positive konsekvenser brukte læreren ros på elevenes arbeidsinnsats i slutten av timen. Ogden skriver at negative konsekvenser brukes for å stoppe utagerende atferd, men understreker at dette skal aldri være i form av straff eller krenkelsers. Her kan det sies at læreren brukte negative konsekvenser i form av beskjeder for å stoppe atferd, med fokus på å starte en handling. Ogden skriver at problematferd bør møtes med langsiktige tilnærminger heller enn kortsiktige tiltak, og det er lettere å forebygge enn å håndtere problematferd. Han sier også at klasserommet ofte ikke egner seg for å håndtere uro og konflikter. Lærerens tiltak er i samsvar med Ogdens teori, der hun brukte hovedsakelig forebyggende tiltak og milde konsekvenser for å korrigere atferd.

7.3 Utdypende informasjon fra intervjuet

Intervjuet hadde faste spørsmål, samt enkeltobservasjoner som læreren kunne dele sine perspektiver på. Intervjuet er gjengitt i korte trekk med egne ord etter transkribering. Læreren kunne meddele at timen var ganske vanlig, og elevene særdeles rolige, noe som kunne ha sammenheng med at elevene syntes temaet var engasjerende og at de visste de ble observert. Ved hennes toleranse for uro i klasserommet hadde hun forskjellige forventninger fra elev til elev, med forståelse for at elever kunne glemme seg. Det viktigste var om hun kunne se at eleven prøvde, men om ting gjentok, seg var ikke dette greit. Her var det en balanse for hvor grensa gikk, som ofte var intuitivt.

De proaktive virkemidlene hun brukte, handlet om å ha ting klart før timen, med beskjeder på tavla før den begynte. Slik slapp elevene å vente, da de ofte kunne begynne å småprate. Læreren tok også opp gruppefordeling, der personlighet spilte en rolle i samarbeidet. Hennes tiltak handlet om å være rolig og tålmodig, der hun prøvde å unngå å kjeft på elevene. Hun brukte øyenkontakt, ventet og ga tegn, og det hjalp ikke alltid å si ifra høyt til elevene. Når elevene ikke ville samarbeide, brukte hun å gi dem en sjanse. Her sa hun ifra til eleven, gikk en tur i klasserommet, og når hun kom tilbake, måtte eleven ta et valg. Om elevene ikke ville samarbeide, måtte de ut av klasserommet. Det var en vurdering om man skulle ta kampen nå eller senere, hvor hun pratet med elever en til en.

På den måten fikk også læreren sjansen til å kommentere enkeltobservasjoner fra timen. I overgangen fra friminutt til timen hvor elevene bruker lang tid på komme til ro, står læreren og venter for så å gi en beskjed. Her påpekte hun at det fungerte litt å vente, men det er ikke kjempe-

effektivt. Hun mente at de tok med seg friminuttet inn i klasserommet, og kunne være vanskelig å jobbe med. Det handlet om å lande fra overgangen. Hun nevnte muligheten for å bruke et annet system med oppstilling i gangen før de går inn, der i klasserommet skulle de være stille, men da ville man bare forflyttet problemet slik at de var urolige i gangen i stedet. Videre, hvor en elev vandrer fra hylla til pulten, velger læreren å bruke blikkontakt, men ikke foreta seg noe mer. Her påpeker hun at hun ser enkelteleven, hvor elever kan glemme seg eller bli usikre på hva de skal gjøre. Hun ser på intensjonen til eleven og hvis man går bort, eller må rope, så kan eleven bli utrygge. Her kjente hun eleven slik at hun ofte visste hva som foregikk.

I situasjonen hvor to elever løper rundt en pult og læreren bruker navn, påpeker hun at hun som regel tar slike ting en til en, men i situasjoner hvor det er flere elever i klasserommet som lager mye lyd, går det an å ta det felles. Det er bedre å ikke sette slikt fokus på enkeltelever. I gruppearbeidet hvor elevene ikke jobber med oppgaven, og læreren setter seg ned ved av dem, sier hun at her viser hun hva hun forventer, og at hun hører og ser hva de gjør. Hun får frem at de må legge vekk det de holder på med og hjelper dem tilbake på sporet igjen. Det handler ofte om å vise dem at hun hører, og ofte er det nok å bare nærme seg elevene for å gi dem et signal. Når læreren avslutter timen, og det blir et høyere nivå av uro, og læreren klapper, hysjer og venter på ro, sier hun at det kan være strevsomt å få elevenes oppmerksomhet og rettlede dem ved oppstart og avslutning av timen. De er ofte et annet sted i hodet, og det krever litt å lede dem. Det å klappe skal være et fast signal for ro, men ofte kan man gli inn i en vane som kan være vanskelig å bryte, der man glemmer å bruke signal, eller at det blir en kultur for uro i disse situasjonene.

7.4 Tolkning av intervjuet opp imot observasjon og tiltak mot urolig elevatferd

Læreren sier at hun er rolig og tålmodig, fordi hun mener at kjeft og straff ikke hjelper elevene. Dette stemmer godt i forhold til Ogden (2009) som hevder at straff ofte virker mot sin hensikt. Om hun brukte konsekvenser, så handlet det om å gi elevene en advarsel og et valg, der den negative reaksjonen var at elevene måtte ut av klasserommet. Dette kan tolkes som om at hun ikke har et ønske om å «ta» elevene, ved å sette negativt fokus på enkeltelever, men å isteden hjelpe eleven. Hun tar da konfrontasjoner en-til-en, uten at andre elever er tilhørere. Om det likevel var mye uro, kunne hun sette inn tiltak mot enkeltelever, slik at fokuset ikke falt på disse alene. Når Ogden (2009) påpeker at atferdskorrigerer handler om at elevene gjennom ytre påvirkning skal bli selvregulerte, og at overdrevent bruk av negative reaksjoner bekrefter en dårlig lærer-elev-relasjon, kan det sies at denne læreren heller jobbet ut ifra perspektiver på relasjoner og sosial kompetanse der hun pratet med elevene en-til-en privat.

Her tolker jeg det at læreren har gode relasjoner til enkeltelever og kjenner elevene sine, siden hun hadde forskjellige forventninger fra elev til elev, kjente elevene og skjønte hva som foregikk. Når hun var opptatt av å se om elevene gjorde så godt de kunne, kan det sies at hun har innsikt i bakgrunnen for tiltakene sine og varierer disse ut ifra enkeltelever. Dette vises også ut ifra enkeltobservasjonen der en elev vandret, og læreren brukte blikkontakt. Hun beskriver at hun ser på intensjonen til eleven. Jeg kan tolke dette dithen at hun er opptatt av å ikke krenke elever når hun ikke ønsker å bruke tiltak som kan gjøre enkeltelever utrygge.

Ut ifra observasjonen og intervjuet kan det tyde på at hun har tro på forebyggende proaktive tiltak og at positiv respons hjelper. Hun viste til proaktive tiltak som beskjeder, øyekontakt, venting, forventning, oppmerksomhets-signal, å ha ting klart før timen, og hun hadde effektivt tilsyn på situasjoner som kunne føre til uro. I denne sammenheng sa hun at om læreren ikke hadde ting klart før timen, kunne dette lede til uro hvis elevene måtte vente, og at gruppefordeling spilte en rolle ved uro. Dette stemmer godt med det didaktiske nivået i Ogdens prinsipp der han omtaler forberedelse og planlegging for uventede hendelse og beskriver praktisk, faglig og mental forberedelse av timen. Ved proaktive tiltak nevnte hun også forventninger, og sa at det ofte var nok å vise elevene at hun fikk med seg hva som skjedde gjennom kroppsspråk, og slik kunne hun lede dem tilbake på sporet igjen.

Ved faste rutiner og regler sier læreren at det ikke var kjempe-effektivt å vente på ro i oppstart og avslutning av timen, og at det handlet om å lande fra overgangen. Det kunne bli en kultur for uro i slike situasjoner. Likevel påpekte hun at om man innførte et alternativt system, ville man bare flyttet uroen. Dette kan være et tankekors hvorvidt man kan stoppe all uro i klasserommet, eller om noe uro også kan være ønskelig. Her kan det subjektive aspektet ved uro jf. Ogden trekkes inn, hvor læreren nevnte en grense for uro som var intuitiv. Tilslutt kan det nevnes at når læreren sa at elevene var særdeles rolig i denne timen, kan dette gjenspeile at hun bruker flere tiltak til vanlig.

8. Drøfting

Jeg har nå redegjort for relevant teori for min problemstilling, presentert data og analysert denne og sammenholdt analysen ved lærerens intervju, kategoriserte tiltak og tiltak Ogden (2009) har presentert i sitt prinsipp. I drøftingen vil jeg trekke sammenhenger mellom den teorien jeg har presentert og empirien. Jeg har valgt å bruke komponenter i læringsmiljøet som et utgangspunkt for drøftingen, tydeliggjort gjennom overskriftene i delkapitlene. Dette er på bakgrunn av at Ragnheiður og Lysø (2013) viser til at læringsmiljøet er de miljømessige faktorene i skolen som har betydning for elevenes sosiale og faglige læring. Når urolig elevatferd kan inkludere både læringshemmende og normbrytende atferd jf. Ogden (2009) så kan det da sies at et godt læringsmiljø vil stå i et

motsetningsforhold til urolig elevatferd. Å bygge et godt læringsmiljø vil derfor være viktig for å håndtere denne atferden. Når jeg så fremhever læringsmiljøet er det med visshet om at dette er et meget stort område innenfor pedagogikken, med mange elementer som kan påvirke uro i klasserommet. Jeg har prøvd og tydeliggjort de mest overordnede elementene. Jeg vil nå drøfte dette opp mot min problemstilling:

Hvilke tiltak kan læreren benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i klasserommet?

8.1 Klasseledelse

Selv om forskning viser til faktorer utenfor klasserommet som kan påvirke elevene, er det også en klar sammenheng mellom klasseledelse og elevatferd. Ogdén (2009) viser til at det er mange måter å være en god lærer på, der lærerens kompetanse og samhandlingsmåte har størst betydning for elevenes klasseromsatferd og læringsutbytte, og elever og lærere påvirker hverandre gjensidig. Da kan det hevdes at de tiltakene lærerne iverksetter for å håndtere urolig elevatferd fungerer forskjellig for ulike lærere og klasser, og at de tiltakene lærerne iverksetter kan være situasjonsbestemt. Innenfor klasseledelse ligger det å skape gode prosesser elevene imellom, å ha kunnskap om enkeltelever og å bygge relasjoner. Dette vil jeg ta for meg nedenfor.

Proaktiv klasseledelse kan legges en føring i denne sammenhengen, hvor Ogdén henviser til et positivt læringsmiljø, være i forkant og tidlig fange opp faresignaler. Han nevner viktigheten av å være oppmerksom og reagere, før konflikten trappes opp heller enn å «reagere riktig» når hendelsen inntreffer. Ut ifra Ogdéns prinsipp kan det sies at i nivå én og to beskrives proaktive tiltak, der nivå én omhandler tiltak før situasjonen, og nivå to omhandler tiltak i situasjonen, mens nivå tre beskriver reaktive tiltak. Læreren i denne undersøkelsen beskrev seg som rolig og tålmodig, der kjeft og straff ikke hjelper elevene, og brukte konsekvenser i mindre grad. Om hun har tro på forebyggende proaktive tiltak og positiv respons, så kan det vise at de fleste tiltakene læreren iverksatte i denne timen var fra nivå én og to i Ogdéns prinsipp.

Læreren nevnte også forventninger, og at det ofte var nok å vise elevene at hun fikk med seg hva som skjedde. Regler og rutiner kan også beskrives som skrevne og uskrevne forventninger (jf. Ogdén, 2009), og læreren hadde faste rutiner for oppmerksomhet og igangsetting. Likevel beskrev hun at det kunne være vanskelig å jobbe med elevene ved oppstart og avslutning. Om det så er lett for at det etableres seg en kultur for uro i disse situasjonene, og om man bygger rutiner og forventninger, kan det likevel hende at disse lett forsvinner i overgangssituasjonene, og vil derfor være noe som må arbeides med kontinuerlig.

8.2. Relasjonsorientert/autoritativ klasseledelse og lærer-elev-relasjonen

Når Ragnheiður og Lysø (2013) beskriver læringsmiljø og klasseledelse, ligger kunnskap om enkeltelever og motivasjon under dette, og dermed relasjoner. Svikt i lærer-elev-relasjonen fører ofte til at det oppstår bråk og uro, mens gode relasjoner og god undervisning forebygger problematferd i klassen. (Ogden, 2009) Han omtaler autoritativ og relasjonsorientert klasseledelse synonymt, der læreren fremmer de positive relasjonene i klasserommet og arbeider i et samspill med elevene hvor læreren aktivt selv modellerer en respektfull væremåte (Bergkastet et al., 2009; Ragnheiður & Lysø, 2013).

For å skape gode relasjoner nevnes respekt, tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se og forstå det enkelte barn. Videre må læreren bli kjent med og vise at man bryr seg om eleven. For å kunne gjøre dette ligger lærerens kommunikasjonsferdigheter til grunn. (Bergkastet et al., 2009; Bø & Hovdenak, 2014; Ogden, 2009; Ragnheiður & Lysø, 2013). For å skape god kommunikasjon og sunne forhold trekker Sørli og Ogden (2014) inn mentalisering. Dette handler om å forstå andre innenfra og seg selv utenfra i lys av indre motivasjon, og bidra til følelsesregulering og mestring. For å kunne mentalisere så handler det om å undersøke noe i konteksten som gjør at eleven reagerer slik han eller hun gjør, og eksplisitt reflektere over hva som skjer.

Da læreren i denne undersøkelsen, i tillegg til verbal kommunikasjon, brukte kroppsspråk, hadde forskjellige forventninger fra elev til elev og varierte tiltakene deretter, og så på intensjonen til eleven og skjønte hva som foregikk, kan det sies at læreren for det første kjenner elevene sine, anerkjenner dem og viser at hun bryr seg. Og for det andre, jobber ut ifra kommunikasjon og mentalisering. Når det som påvirker problematferd blant annet er dårlige sosiale relasjoner, der ingen pedagogisk praksis passer for alle elevene (Ogden, 2009; Riksaasen, 2014), kan tiltak som brukes for å begrense urolig elevatferd knyttes opp mot relasjoner. For å iverksette det rette tiltaket blir det viktig å forstå hvorfor eleven gjør slik han gjør, og da blir kommunikasjon og mentalisering vitalt.

8.3 Sosial kompetanse og selvregulering

Sørli og Ogden (2014) skriver at sosial kompetanse og selvregulering er svært sentralt for sosial fungering. Disse to faktorene kan å henge sammen med urolig elevatferd. Ved klasseledelse må læreren kunne tilrettelegge for gode prosesser elevene imellom (Ragnheiður & Lysø, 2013), og problematferd bør møtes med langsiktige og løsningsorienterte tilnærminger. Målet med atferdskorrigerer er at elever gjennom ytre påvirkning skal bli selvregulerte (Ogden, 2009). Dette betyr at de tiltakene læreren iverksetter bør være langsiktige og løsningsorienterte som skal lære elevene å bli selvregulerte.

Den relasjonsorienterte læreren modellerer en respektfull væremåte, og om læreren er en dårlig rollemodell bidrar dette til problematferd (Bergkastet et al., 2009; Ogden, 2009). Det kan bety at læreren selv må ha sosial kompetanse for å kunne modellere dette til elevene. De tiltakene læreren bør iverksette blir dermed tiltak rettet mot elevenes emosjoner, atferd og oppmerksomhet. Når læreren i denne undersøkelsen beskriver sine tiltak med at hun er rolig og tålmodig og prøver å unngå kjefting, der hun heller ønsker å hjelpe elevene, så modellerer hun en atferd som kan fremme elevenes sosiale kompetanse.

Når hun iverksatte tiltak der hun forsøkte å ikke sette et negativt fokus på enkeltelever, tok konfrontasjoner en-til-en uten andre tilhørere og unnlot å bruke negative reaksjoner overdrevent, kan det sies dette er tiltak som fremmer de gode relasjonene i klasserommet. Når læreren brukte konsekvenser, var det rettet inn mot at elevene fikk en sjanse til å endre sin atferd, og når hun brukte ros og proaktive tiltak så kan det sies at hun brukte langsiktige og løsningsorienterte tiltak rettet inn mot selvregulering. Videre kan tiltakene læreren brukte beskrives som indirekte kontrollformer, da dette inkluderer å gi elevene valgfrihet og fremmer selvregulering jf. Riksaasen.

9. Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvilke tiltak læreren kan benytte seg av for å begrense urolig elevatferd i et ordinært norsk klasserom. Jeg har også forsøkt å forstå grunnlaget for tiltakene. Datamaterialet er presentert i form av en case, analysert og drøftet ut ifra relevant teori. Undersøkelsen viser at tiltakene er sammensatte og kommer an på konteksten og bakgrunnen for ulike typer uro, da tiltakene som blir iverksatt, kan ha ulike grunner og tilpasninger. Om man skal klassifisere tiltak, så er det mange måter å gjøre dette på. Man kan klassifisere tiltakene ut ifra om de er private eller kollektive, om de er proaktive eller reaktive, om de er kortsiktige eller langsiktige, om tiltakene bør følge en reaksjonstrapp med alvorlighetsgrader, om bestemte reaksjoner skal følge en bestemt type elevatferd, eller om tiltakene bør ha et form for hierarki. Dette betyr at det ikke vil være en konkret fasit på hvilke tiltak læreren kan bruke for å begrense urolig elevatferd i enhver situasjon.

Likevel, om skolen i dag er preget av en usynlig pedagogikk med indirekte kontrollformer, og om lærere ikke behersker denne kontrollformen, så risikerer man ingen kontroll i et klasserom. (Riksaasen, 2014) skriver at den pedagogiske praksisen i en usynlig pedagogikk avhenger av både lærerens kompetanse og elevgrunnlaget. Dermed kan de tiltakene læreren iverksetter som følge av urolig elevatferd, bygge på overordnede fellestrekk ut fra lærerens kompetanse. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i de mest overordnede elementene som inngår i å bygge læringsmiljøet, for også å forklare bakenforliggende årsaker til de tiltakene læreren kan bruke. Her har jeg fokusert på

klasseledelse, relasjoner og sosial kompetanse, med forbehold om at disse elementene kan overlappe.

Ved klasseledelse trekkes det frem at læreren må gi elevene både faglig og personlig støtte, og jobbe ut ifra proaktive tiltak. Dessuten må læreren også jobbe med tiltak som fremmer lærerens forventninger og elevmotivasjon. Lærer-elev-relasjonen er et bærende element som er avgjørende både for om læreren lykkes i sin klasseledelse og særlig for å håndtere den urolige elevatferden. Her bør læreren jobbe med tiltak som fremmer de gode relasjonene i klasserommet. Å modellere en respektfull væremåte som bygger på kommunikasjon og mentalisering, vil være aktuelle tiltak. Mentaliseringen vil da legge grunnlaget for at læreren skal kunne bli kjent med sine elever, forstå hvilke tiltak som kan iverksettes og hvorfor. Til slutt legger sosial kompetanse og selvregulering føringer for lærer-elev-relasjonen, der læreren må kunne tilrettelegge for gode prosesser mellom elevene, og mentalisering bidrar til følelsesregulering og mestring. Læreren bør for det første selv ha sosial kompetanse for å kunne modellere den til elevene og så bruke tiltak som skal hjelpe elevene til å bli selvregulerte.

Likevel kan det være utfordringer knyttet til de tiltakene læreren kan benytte seg av. Det handler om å skape et tryggere og mer ordnet læringsmiljø i skolen. Læreren har blitt mer ressurskrevende, og lærere må oftere håndtere komplekse problemstillinger på daglig basis, men det er synspunkter i den offentlige debatten på at læreren har få verktøy eller ressurser å støtte seg til. Det kan stilles spørsmål til om lærere i det hele tatt klarer å utøve tiltak som fremmer utviklingen av effektive selvregulerende ferdigheter, der urolig elevatferd kan være tilknyttet en større kontekst enn bare i klasseroms-settingen. Det påpekes at lærere mangler kompetanse innenfor selvregulert læring. (Bratholm, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2008; Riksaasen, 2014). Det kan derfor tenkes at for å håndtere urolig elevatferd i sin helhet, både i og utenfor klasserommet, så kreves det en større politisk oppslutning der lærere får tilført både kompetanse og flere ressurser. Til slutt kan det også spørres om det er ønskelig med et klasserom som er fullstendig fri for urolig elevatferd, og om denne atferden også kan ha en gunstig rolle for elevenes sosiale og faglige læring.

Denne bacheloroppgaven baserer seg på enkeltobservasjoner kun i en klassesstime, samt et enkelt intervju. Dermed er undersøkelsen for liten til å trekke noen sikre konklusjoner. Men undersøkelsen har bidratt til at jeg har skaffet meg kunnskaper som jeg tror kan komme til nytte i min fremtidige rolle som lærer.

9. Litteraturliste

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bratholm, B. (2003). «Kan du veilede meg, lærer»? Om veiledning og lærerrollen i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05-06), 250-261.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2014). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra www.regjeringen.no.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ragnheiður, K. & Lysø, I. H. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø : en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.
- Riksaasen, R. (2014). Usynlig pedagogikk og ettergivenhet. I R. Riksaasen & I. D. Langseth (Red.), *Endring av praksis i klasserommet. En artikkelsamling om utviklingsarbeid, samarbeid, erfaring og forskning*. Trondheim: Vigmostad & Bjørke.
- Skagen, I. E. F. (2015). *Uro i skolen: En kvalitativ undersøkelse av urolig atferd i klasserommet*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skrøvset, S., Mausestaden, S., Slettbakk, Å. & Søbstad, R. (2017). *Læreren relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? ; lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202.
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 203-212.

Ødegård, M. (2017). *A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States : a conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools*
University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Needs Education
Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige, fakultet, Oslo.

10. Vedlegg

10.1 Negativt samtykkeskjema

Til foreldre på ... trinn
Informasjonsskriv om forskningsprosjekt
"Uro i klasserommet"

Hei, jeg heter Liv Astrid Jensen, og går tredjeåret på lærerstudiet ved NTNU. Dette semesteret skal jeg skrive en bacheloroppgave, og den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt. I dette skrivet kommer informasjon om forskningsprosjektet, gjennomføringen av prosjektet, målene for prosjektet og muligheten for å reservere eleven fra å delta.

I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke hva slags pedagogiske tiltak læreren kan benytte seg av for å begrense uro i klasserommet, og effekten av iverksatte tiltak. I dette prosjektet vil jeg observere en undervisningstime og deretter intervju læreren, med fokus på hans eller hennes praksis. Fokuset vil altså være på læreren, ikke elevene.

Dette prosjektet innebærer ingen innsamling av personopplysninger. Alle data vil anonymiseres, og data som er innsamlet vil kun bli brukt til formålet med prosjektet. Alt av opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med Lov om behandling av personopplysninger. Etter at prosjektet er gjennomført, blir alle data makulert/slettet.

Dette prosjektet er det frivillig å delta i, og om det ikke ønskes at eleven skal delta så bes det om å ta kontakt med meg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven om han eller hun reserverer seg fra å delta.

Jeg kan kontaktes på epost: livamjensen@gmail.com eller ved telefonnummer: 98 85 40 67.

Vennlig hilsen

Liv Astrid Jensen
Lærerstudent ved NTNU

10.2 Observasjonsskjema

OBSERVASJONSSKJEMA			
TILTAK MOT UROLIG ELEVATFERD			
Dato:	Lærested:	Klassetrinn:	Fag:
Antall elever:	Observasjoner starter kl.:	Observasjoner avsluttes kl.:	Tid medgått:
Beskriv type uro – mild/moderat:	Beskriv undervisningsopplegg og tiltak mot uro	Effekt:	Antall elever:

10.3 Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål
1. Hvordan synes du forløpet av timen gikk generelt? Var det en standardtime eller en spesiell time?
2. Hvordan vil du definere uro i klasserommet?
3. Hva slags toleranse har du for uro i klasserommet?
Observasjon 1
1. <u>Beskriv</u> observert pedagogisk praksis og type uro.
2. Hvilke tanker har du for denne typer tiltak?
Observasjon 2
1. <u>Beskriv</u> observert pedagogisk praksis og type uro.
2. Hvilke tanker har du for denne typer tiltak?
Observasjon 3
1. <u>Beskriv</u> observert pedagogisk praksis og type uro.
2. Hvilke tanker har du for denne typer tiltak?
Observasjon 4
1. <u>Beskriv</u> observert pedagogisk praksis og type uro.
2. Hvilke tanker har du for denne type tiltak?
Hovedspørsmål
1. Hvordan vil du generelt beskrive din pedagogiske praksis for å begrense uro?
Avslutningsspørsmål
1. Er det noen proaktive tiltak som du har iverksatt uten at jeg har observert det, eller tiltak som jeg ikke kan se men som blir gjort i øyeblikket?