

# Masteroppgave i pedagogikk

Fakultet for pedagogikk  
Høgskolen i Agder - Våren 2007

## Hva betrakter elever som støy og forstyrrelser i undervisningen?

Et etnografisk studie av elevenes betraktninger  
av støy og forstyrrelser i videregående skole

Riborg Anna Wold Ringereide

# Masteroppgave i pedagogikk

Fakultet for pedagogikk  
Høgskolen i Agder - Våren 2007

## Hva betrakter elever som støy og forstyrrelser i undervisningen?

Et etnografisk studie av elevenes betraktninger av støy og forstyrrelser i videregående skole

Riborg Anna Wold Ringereid

”Det må være en summelyd ellers  
klarer jeg ikke  
å konsentrere meg”

## HVA BETRakter ELEVER SOM STØY OG FORSTYRRELSER I UNDERVISNINGEN?

Et etnografisk studie av  
elevenes betraktninger av støy og forstyrrelse  
i videregående skole.

Masteroppgave i Pedagogikk  
2007

Av:  
Riborg Anna Wold Ringereide

Høgskolen i Agder

Fakultet for pedagogikk

## **FØRORD**

Høsten 2004 startet jeg opp på mastergradsstudie i pedagogikk. Jeg gledet meg spesielt til å starte opp med min forskningsoppgave hvor jeg kunne skrive om noe som interesserte meg og som jeg var opptatt av. Nå er oppgaven ferdig!

Det har vært en spennende og lærerik tid. Temaet jeg valgt å fordype meg i har vært engasjerende og utfordrende. Arbeidet med oppgaven har gitt meg anledning til å studere forskning og teori omkring et tema som stadig opptar og fenger meg.

Det er mange som har vært involvert i denne prosessen, og som fortjener en stor takk. Jeg tenker først og fremst på min veileder, førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder, Turid Skarre Aasebø som gjennom inspirerende, krevende og konstruktiv veiledninger, har vært uvurderlig faglig støtte for meg i min oppgaveskriving.

Jeg vil også takke min gode venninne og forfatter, Anneli Klepp, som har vært en viktig støttespiller i forhold til kritikk og korrekturlesing.

Takk til Henrik, Jonas og Anna som tålmodig har funnet seg i mine prioriteringer, fraværende tanker og ikke minst stabler av papir og bøker som i månedsvis har hatt tilhold på stuebordet.

Den største takken går ubetinget til en rekke ungdommer og lærere som har tillatt meg å være tilstede i klasserommet, og som velvillig har gitt meg informasjon til å utarbeide denne oppgaven.

Kristiansand, mai 2007.

Riborg A. W. Ringereide

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.0 Innledning</b> .....	5
1.1 Valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning.....	8
<b>2.0 Støy</b> .....	10
2.1 Forskning på støy i skolen. Hvordan blir støy behandlet?.....	10
2.1.1 Forskning rettet mot målinger av støy i klasserommet.....	11
2.1.2 Forskning på sammenhengen mellom støy og læring.....	11
2.1.3 Forskning på støy sett i forhold til arbeidsmiljøet i klasserommet.....	12
2.1.4 Min forskning sett i forhold til tidligere forskning.....	18
<b>3.0 Det teoretiske rammeverket for oppgaven</b> .....	21
3.1 Sosialkonstruksjonisme.....	21
3.1.1. Sosialkonstruksjonismen sett i forhold til begrepet støy i dagens skole.....	23
3.2 Cultural studies.....	24
3.2.1. Cultural studies sett i forhold elevene i dagens skole.....	26
3.3 Thomas Ziehes perspektiv på unges hverdagskultur.....	27
3.3.1. Norske unges hverdagsliv.....	31
<b>4.0. Metode</b> .....	34
4.1 Etnografisk metode.....	34
4.2 Etnografisk metode i min undersøkelse.....	36
4.2.1 Feltarbeid.....	37
4.2.2 Fokusgruppesamtale.....	40
4.2.3 Intervju.....	43
4.2.4 Parallell undersøkelse.....	45
4.3 Behandling og tolking av data.....	45
4.3.1 Transkriberingen av fokusgruppesamtalen og intervjuene.....	45

4.3.2 Analyse og tolking av data.....	46
4.4 Forskningsetikk, anonymitet og taushetsplikt.....	47
<b>5.0 Støy relatert til undervisningsstrukturen.....</b>	<b>49</b>
5.1. Organisering av fag, timeplanen.....	51
5.1.1 Tavleundervisning.....	54
5.1.2. Arbeid i grupper.....	59
<b>6.0 Støy som strategi.....</b>	<b>64</b>
6.1 Forhandlingselev.....	64
6.1.1. Elevmedvirke / ansvar for egen læring.....	66
6.1.2. Motstand.....	73
<b>7.0 Støy i videregående skole.....</b>	<b>79</b>
7.1 Tillatelsen av støy som en del av klasseromskulturen.....	79
<b>8.0 Oppsummering og avsluttende tanker.....</b>	<b>85</b>
8.1 En oppsummering.....	85
8.2 Teoretiske refleksjoner.....	87
8.3 Videre arbeid.....	91
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>93</b>

## **APPENDIKS:**

Vedlegg 1: Utkast til intervjuguide.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informantene.

## 1.0. Innledning

De siste årene har det blitt rettet et sterkt fokus på elevers atferd i den norske skolen. Gjennom blant annet PISA-undersøkelsen (2003) og Elevinspektøren (2005) har forskere ment å kunne påvise at elever og rektorer beskriver et problematisk arbeidsmiljø i skolen. Det refereres til bråk, uro og sløsing med tid, og det påpekes at dette er faktorer som hemmer elevenes læring. PISA-undersøkelsen (2003) konkluderer med at elevene i norsk skole presterer svakt i fagene norsk, matematikk og naturfag, sammenliknet med elevene i land det er naturlig å sammenlikne seg med.

Som et resultat av disse og andre undersøkelser har det funnet sted mange synlige og mindre synlige diskusjoner, men den mest merkbare har vært mediestyrt. Media har reist spørsmål om skyld, ansvar og tiltak i forhold til å forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner og få slutt på bråk og uro. Svarene på spørsmålene har også vært å finne i media. Politikerne har fått komme med sine svar, foreldre har uttalt seg, og skolen og dens ledere har forklart seg. Det ser imidlertid ut til at alle de nevnte er enige om *at* det bråkes i norske skoler, og at dette er noe man ønsker en slutt på.

For å løse bråkeproblematikken har politikere, forskere og pedagoger ment å ha funnet løsningen ved å rehabilitere den gode og gamle lærerautoriteten, innføre faget folkeskikk, ta i bruk flere og strengere sanksjoner, øke den formelle lærermakt, osv. Kjærnsli m.fl. (2004) viser til at konkrete strategier fra politisk hold er nasjonale prøver, styrking av realfag og styrking av grunnleggende skoleferdigheter.

Etter min oppfatning mangler det, i debatt om bråk og uro, en forståelse av hvordan elevene betrakter støy i undervisningskonteksten. For å kunne forstå noe om bråk og uro i undervisningen kan en ikke ensidig tolke virkning som noe negativt for elevene. En må gå inn i skolefeltet for å observere elevene og spørre de hvordan de opplever bråk og uro. I tillegg må en se på handlingen ut i fra hvilken situasjon den oppstår i. Her må forskerne se på elevkulturen, slik den viser seg i konteksten, for å kunne se sammenhenger og forstå handlingen til elevene. Ved å se sammenhengen mellom elevenes verden og bråk og uro i skolen vil en kunne skape en bredere forståelse av den sosial virkeligheten.

Formålet med denne oppgaven er nettopp å få frem elevenes betraktninger om forstyrrelser og støy i klasserommet. Samt å forstå støy og forstyrrelser i lys av klasseromskonteksten og de ulike undervisningsaktivitetene som pågår der.

### **1.1. Valg av tema**

Denne oppgaven dreier seg ikke om å argumentere verken mot politikere eller pedagoger, ei heller om hvilken innvirkning bråk og uro har på elevenes faglige prestasjoner. Men den livlige debatten om bråk og uro skolen har inspirert meg. Den har gjort meg nysgjerrig på hva elevene selv betrakter som forstyrrelser og støy. Og jeg ønsker å vite hva det er som gjør at elevene ikke klarer å konsentrere seg i timene. Målet mitt er å få frem hva elevene selv sier om støy og forstyrrelser i klasserommet.

I pedagogisk litteratur snakkes det om at det i skolen finnes tre aktører; læreren, eleven og den foresatte. Dersom disse tre blir spurt om hva de tror / mener er støy for eleven, er det stor sannsynlighet for at svarene vil variere. Hver av de tre aktørene vil avgi sitt svar ut ifra sine erfaringer og opplevelser. Dersom en vil komme nærmere elevens virkelighet, slik den er og oppleves for eleven, er det viktigst å få eleven i tale.

De siste årenes diskusjon om støy i den norske skolen har, slik jeg har oppfattet den, kommet med en ensidig vinkling. Det fastslås enkelt at i skolen bråkes det, og derfor blir elevene faglig svake. Det er ikke tatt hensyn til at støy i skolen er et komplekst fenomen som kan analyseres fra flere perspektiver. Noen vil legge vekt på de enorme, hurtige endringene i samfunnet og si at som et resultat av dette, ser vi nå en annen elevpopulasjon enn den vi kunne se for bare noen få årtier siden. Thomas Ziehe (2005) peker på samfunnsutviklingen i forhold til ungdommens oppvekst. Han mener at ungdommen lever i forandringens og individualismens tidsalder hvor mange av de tradisjonelle normer og livsmønstre synes å gå i oppløsning. Spørsmålet jeg da stiller meg er hvilken betydning har Ziehes tanker om de unges oppvekst for dagens elever? Betyr det at elever blir selvsentrerte, uhøflig og respektløse aktører i skolen eller har de unge blitt flinkere til å si sine meninger, diskutere og forhandle? Dersom en velger å se situasjonen i skolen fra elevenes perspektiv, kan det vel ikke utelukkes at elevenes atferd er en ”normalreaksjon” på en skole som oppleves kjedelig og meningsløs? Klasserommet et sted hvor det ikke bare foregår faglig læring, det er også et sentralt sosialt møtested hvor vennskap, status og popularitet utvikles.



Jeg mener det er alarmerende at visse politikere mener å se støy og uro i skolen som en direkte konsekvens av enhetsskoletanken og integrering av elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg undrer meg over om det faktisk er slik at det er elever med utagerende atferdsproblemer som står for den største produksjonen av støy. Eller kan det være slik at den kulturen de unge vokser opp i, åpner for at de unge skal ha meninger, gi uttrykk for sine holdninger og være aktive deltakere i eget liv, mens dette av de voksne ensidig tolkes som ungdommens motstand mot autoriteter?

Det er, i sosialkonstruksjonismens ånd, viktig at alle aktørers oppfatning blir tatt med når en betrakter fenomenet støy. Den sosialkonstruksjonistiske tenkningen har vært viktig for meg i denne undersøkelsen og ligger som en ramme for oppgaven. I min oppgave skiller jeg ikke mellom sosialkonstruksjonismen og sosialkonstruktivismen. Begrepene brukes om hverandre i litteraturen avhengig av om det er har sitt utspring fra samfunnsvitenskaplig tradisjon eller humanistisk tradisjon (Hansen og Sehested 2003). For meg har det vesentlige vært å få frem hvordan elevene konstruere sin forståelse av bråk og uro (støy) i lys av klasseromskonteksten og de ulike undervisningsaktiviteter som pågår der, ved å se på elevene som handlende subjekter som skaper seg selv gjennom situasjoner og posisjoner.

I min oppgave har jeg bevisst valgt å bruke ordene støy eller forstyrrelser framfor ordene bråk og uro. Grunnen var min usikkerhet omkring hva elevene selv ville ha definert som bråk og uro. Ordene bråk og uro høres i mine ører mer begrensende ut, og jeg var redd disse ordene ville lede elevene til å komme med uttalelser som ikke var deres egne, men lærerens, foreldrenes eller andre voksnes. Ordene støy eller forstyrrelse virker for meg å være mer nøytrale ord, og ved å bruke disse, håpet jeg å kunne bringe frem den enkelte elevs mer subjektive oppfatning og mening.

## **1.2 Problemstilling**

Jeg har valgt å bruke et etnografisk arbeid i min studie av elever ved to videregående skoler. Metodene jeg har brukt, er observasjoner i klasserommet, fokusgruppesamtaler med samtlige elever, inndelt i grupper, og enkeltintervjuer av noen utvalgte elever.

Observasjonene har gått over en periode på 2 måneder. Den første perioden var høsten 2005, ved allmennfaglig linje, og den andre perioden var høsten 2006, ved yrkesfaglig linje.

I observasjonene brukte jeg Cultural Studies som metodisk tenkning. Min hensikt med å studere elevene i klasserommet, var at jeg ønsket å danne meg et bilde av hvordan støy og forstyrrelser kom til syne i klasserommet. Med dette som utgangspunkt kunne jeg, i de påfølgende fokusgruppesamtalene og intervjuene, referere til hva jeg hadde sett i klasserommet. Elevene kunne dermed få sjansen til å komme med sine betraktninger, basert på mine observasjoner. På denne måten håpet jeg å kunne få et bredere perspektiv på støy i skolen.

Jeg ønsket nemlig å finne ut *hva* elevene opplever som støy, *hvem* som produserer støyen, *hvorfor* blir det støy i klasserommet og *hvilke* konsekvenser støy kan gi for elever og i *hvilke* kontekster oppstår støy. Jeg har endt opp med følgende problemstilling:

### **Hva betrakter elever som støy og forstyrrelser i undervisningen?**

#### **1.3. Oppbygning av oppgaven**

Min oppgave er delt inn i 8 kapitler, og jeg vil nå presentere hva de ulike kapitlene inneholder:

I kapittel 1 gjør jeg rede for valg av oppgave og bakgrunn for min problemstilling. Støy og forstyrrelser i undervisningen er det sentrale temaet i oppgaven min. Ved å fordype meg i elevenes betraktninger omkring støy og forstyrrelser, håper jeg å tilegne meg en bredere forståelse av hvordan jeg som lærer heretter muligens bør reflektere annerledes enn før omkring fenomenet støy og forstyrrelser i skolen.

I kapittel 2 går jeg inn i hva tidligere forskning har kommet fram til i forhold til støy og forstyrrelser. Først gir jeg et innblikk i hvordan man kan definere støy. Etter det går jeg konkret inn på hva forskning har vist i forhold til støy i skolen. Jeg har delt den tidligere forskningen inn i tre underpunkter ut ifra hvordan støy har blitt behandlet. Til slutt går jeg inn og ser på tidligere forskning i forhold til min egen undersøkelse.

I kapittel 3 tar jeg for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg gir her et innblikk i sosialkonstruksjonismen, som ligger som en ramme for oppgaven min, og jeg viser hvilken betydning sosialkonstruksjonistisk tenkning har med hensyn til støy i skolen. Videre er mitt etnografiske arbeid preget av at jeg studerer elever i skolekonteksten, og jeg gir derfor et innblikk

i Cultural studies og betydningen av et slikt studie i dagens skole. Jeg avslutter kapittelet med å gå inn i Thomas Ziehes forståelse av det å vokse opp som ungdom i dag, hvilken betydning elevenes kulturelle kontekst kan ha for forståelsen av støy i skolen.

I kapittel 4 tar jeg for meg det metodiske arbeidet i min undersøkelse, og jeg presenterer undersøkelsens etnografiske tilnærming. Jeg tar for meg undersøkelsens ulike kvalitative forskningstilnærmelser; feltarbeid, fokusgruppesamtale og intervju, og jeg viser hvordan jeg har benyttet disse. Videre redegjør jeg for hvordan behandlingen og tolkningen av datamaterialet i undersøkelsen har foregått, før jeg så avslutter med å redegjøre for etikken i min forskningsundersøkelse.

I kapittel 5,6 og 7 analyserer jeg elevenes betraktninger rundt støy og forstyrrelser.

I kapittel 5 tar jeg utgangspunkt i hvordan elevenes skoledag blir strukturert og hvilke betydninger dette har for elevenes betraktninger rundt fenomenet støy.

I kapittel 6 er jeg opptatt av hvordan elevene konstruerer seg selv og omverdenen i forhold til fenomenet støy. Jeg kaller dette punktet for *støy som strategi* fordi jeg ønsker å se på hvilke strategier og metoder elever bruker for å løse et problem eller en utfordring i klasserommet, og som kommer til syne som en mulig forstyrrelse.

I kapittel 7 ser jeg på det å være elev i en klasseromskultur. Jeg ser på hvilke betraktninger elevene gjør seg i forhold til støy og på hvordan de velger å håndtere støy i klasserommet.

I kapittel 8, som er avslutningskapittelet, gir jeg oppsummering og refleksjoner over undersøkelsens funn.

## 2.0. Hva er støy?

Støy<sup>1</sup> blir gjerne definert som uønsket lyd, og det omfatter all lyd som plager, irriterer eller forstyrrer et menneske. Mens lyd er et fysisk fenomen som kan måles, er støy et mer subjektivt begrep. Det som er musikk for noen, kan være bråk for andre. Høye, sterke lyder oppfattes ofte som uønsket, og det er grenser for hvor mye lyd vi kan utsettes for uten å føle stress eller få hørselsskader. Men all støy er ikke nødvendigvis sterk lyd. Lyden fra en kran som drypper, kan for enkelte være helt uutholdelig, selv om lyden i seg selv ikke er særlig høy.

Forskning og undersøkelser viser at støy er et betydelig helse- og trivselsproblem i mange byer og tettsteder. Vegtrafikk er den klart største kilden til støyplager. Mange utsettes også for støy fra industri, fly og tog. Andre viktige kilder er bygge- og anleggsvirksomhet, skytebaner og motorsportsanlegg. Mens vegtrafikk gir sammenhengende og varig støy, gir skytebaner, gressklippere og lignende støy kun i visse perioder.

Lydnivå angis i desibel (dB). Null desibel tilsvarer det laveste lydnivået øret kan oppfatte, mens et lydnivå over 120 desibel kan gi fysisk smerte. Det finnes flere forskrifter og retningslinjer som angir grenseverdier for støy. Når man bygger nye veger, har man ved for eksempel skoler og barnehager satt en veiledende grenseverdi for utendørs støy fra vegtrafikk til 50-55 dBA som middelverdi i løpet av døgnet. Innendørs grenseverdi er 30-35 dBA.

### 2.1. Forskning på støy i skolen - Hvordan blir støy behandlet?

Det finnes mye forskning på støy i klasserommet, både nasjonalt og internasjonalt, men fenomenet blir behandlet ulikt alt etter hva forskerne legger i begrepet støy. For eksempel er støy i de fleste av undersøkelsene beskrevet som fysisk støy. Her har man enten sett på akustikk i klasserommet eller på støy fra ytre lydkilder. Det har som oftest blitt benyttet målingsinstrumenter over tid, som har fortalt noe om lydenergiinnholdet i form av ekvivalente støynivåer (Glad m.fl. 2001). I følge Glad m.fl. (2001) er det ikke foretatt systematiske undersøkelser av lydforhold i norske skoler. Det finnes derimot en god del forskning fra utlandet, og i den forbindelsen skriver Glad m.fl.: ”*En kan frykte at forholdene likner det en har funnet i utlandet*” (2001:2).

---

<sup>1</sup> Definisjonen hentet fra Statens forurensningstilsyn 2006

Disse to typene av hvordan støy blir behandlet, akustikken i klasserommet og støy fra ytre lydkilder, vil i stor grad varierer ut i fra skolens størrelse og hvor skolen ligger geografisk. En kan tenke seg stor variasjon i støynivået mellom en byskole med over tusen elever og en bygdeskole med ned til et hundretalls elever.

En annen type forskning går ut på å avdekke sammenhengen mellom støy og læring. Her har en sett på hvilken innvirkning støy har på læringsutbytte, konsentrasjon, hukommelse, oppmerksomhet, motivasjon og stress.

Den siste typen forskning på støy i klasserommet baserer seg på uttalelser som elever, lærere og rektorer har gjort. Resultatene som foreligger, kommer fra spørreundersøkelser hvor de spurte er blitt bedt om å krysse av på direkte spørsmål knyttet til temaet.

### **2.1.1. Forskning rettet mot målinger av støy i klasserommet**

I 1998 gjennomførte Airey, MacKenzie og Craik (Glad 2001) en undersøkelse av det akustiske miljøet i barneskoler i England. Her ble 60 klasserom evaluert og støynivået målt. Det gjennomsnittlige lydnivået når elevene snakket med læreren lå på 77,3 dBA. Til sammenligning har WHO anbefalt at det ekvivalente støynivået ikke må overskride 35 dBA.

I en svensk undersøkelse gjennomført i 2000 av Lundquist (2001), ble støynivået målt i 25 klasserom, fordelt på 3 skoler. Målingene ble gjennomført både når klasserommet stod tomt og mens undervisningen pågikk. Gjennomsnittlig støynivå ble målt til 55 dBA når elevene var i klasserommet, mot 35 dBA når rommet stod tomt.

### **2.1.2. Forskning på sammenhengen mellom støy og læring**

Shield og Dockrell (2003) gjennomførte en undersøkelse i 2000 av støy fra fly, tog og biltrafikk, hvor målet var å finne ut effekten av støy på skolebarn. De konkluderer i sin rapport på at barn som utsettes for kronisk støy får;

*”... poorer auditory discrimination and speech perception, poorer memory for task that require high processing demands of semantic material, and poorer reading ability and school performance on national standardised test.”*

(2003: 98)

Dette stemmer overens med hva Glad m.fl.(2001) referer til i forhold til undersøkelser gjennomført av Evans og Lepore i 1993. Evans og Lepore gjennomførte flere undersøkelser av ulike typer støy i læringssituasjonen. De ser ”*muligheten for at kronisk støy også kan ha en innvirkning på evnen til auditiv diskriminering og taleforståelse*” (Glad 2001:11). Cohen m.fl. (1986) mener å kunne påvise at barn som utsettes for støy over tid, mister evnen til å skille mellom hvilke lyder som er viktige hvilke som er uviktige. I læringssammenheng vil dette, i følge Cohen m.fl., resultere i at barna ikke evner å skille mellom stemmen til læreren og annen lydstimuli.

Hygge m.fl. (1994) gjennomførte en stor undersøkelse i forbindelse med flytting av flyplassen i München. Undersøkelsen ble gjennomført over en lang tidsperiode, og Hygge m.fl. mener å kunne påvise at støy har stor negativ effekt på langtidshukommelsen. Sammen med flere forskere presenterer han undersøkelsens resultater under konferansen; Proceeding of Inter-Noise i Nice i 2000, hvor de mener å kunne si noe om interaksjonseffekter av kronisk og akutt støy på langtidshukommelsen. Forskerne mener å kunne påvise at støyutsatte barn venner seg til å jobbe under støy og derfor blir mindre påvirket av akutt støy enn barn som ikke er vant til støy.

Under den samme konferansen i Nice kunne Haines m.fl. (2003) referer til sin undersøkelse fra England De gjennomførte en undersøkelse på slutten av 1990-tallet i området rundt Heathrow flyplass. Dette var en omfattende undersøkelse av sammenhengen mellom støy og skoleprestasjoner. Forskerne mente å kunne se sammenheng mellom støy og skoleprestasjoner, men de kunne ikke utelukke andre effekter, som for eksempel effekter av sosioøkonomisk art.

### **2.1.3. Forskning på støy sett i forhold til arbeidsmiljøet i klasserommet**

PISA (Programs for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemet i ulike land. Bak undersøkelsene står OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Undersøkelsen ble første gang gjennomført i 2000. Undersøkelsenes formål er å måle kunnskaper og ferdigheter som man kan tenke seg 15-åringere har bruk for i sitt fremtidlige liv ved å ”måle elevenes evne til aktivt å ta i bruk kunnskaper og erfaringer i en aktuell situasjon” (Kjærnsli m.fl. 2004:14).

Sett i forhold til støy viste resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 at norske elever rapporterer om mye uro og bråk i norsktimene, og at det tar lang tid før man kommer i gang med faglig aktivitet.<sup>2</sup>

I PISA-undersøkelsen av 2003 ble 4046 norske elever fra 182 skoler pålagt å delta. Resultatene fra denne undersøkelsen, sett i forhold til støy, viser at hele 40 % av 15-åringene oppgir at det er bråk og uro i de fleste eller alle matematikktimene.

Spørsmålet elevene ble stilt, var:

*Hvor ofte skjer dette i matematikktimene?*

- *Elevene hører ikke etter hva læreren sier.*
- *Det er bråk og uro.*
- *Læreren må vente lenge før elevene roer seg.*
- *Elevene klarer ikke å arbeide godt.*
- *Elevene begynner ikke å arbeide før lenge etter at timen har begynt.*

Svar alternativene var:

- *Alle timene*
- *De fleste timene*
- *Noen timer*
- *Aldri eller nesten aldri*

Rektorene fikk følgende spørsmål:

*Etter ditt syn – hvor mye blir elevenes læring ved skolen hemmet av:*

- *Forstyrrende elever i timene?*

Svar alternativene var:

- *Noe*
- *Svært lite*

---

<sup>2</sup> Undersøkelsen fikk stor media oppmerksomhet og fokuset var vinklet på de negative resultatene. Spesielt de riksdekkende som VG og Dagbladet fokuserte på 15-åringene som skoletapere (Dagbladet 05.12.2001 og VG 08.12.2001). Aftenposten fokuserte på resultatene om bråk og uro i timene og lærerens rolle (Aftenposten 10.12.2001).

- *I noen grad*
- *Mye*

Resultatet var at 71 % av rektorene svarte ”mye” eller i ”noen grad” (Kjærnsli m.fl. 2004). Spørsmålene var knyttet mot elevenes og rektorenes vurdering av faktiske holdninger i matematikktimene, og de var identiske med de spørsmålene som ble stilt vedrørende norsktimene i 2000.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er et annet internasjonalt forskningsprosjekt for matematikk og naturfag i skolen. Realfagundervisning på ulike klassetrinn blir sammenliknet i en rekke land, og i 2003 deltok mer enn 50. Norge var med i 1995 og 2003 og skal være med i 2007. I denne undersøkelsen er kun lærerne og rektorene blitt spurt om faktorer som kan sees i sammenheng med støy. Spørsmålene lærerne fikk var:

*I hvilken grad legger etter din mening følgende faktorer begrensninger på hvordan du underviser matematikk i TIMSS-klassen?*

- *Uinteresserte elever*
- *Lav arbeidsmoral blant elevene*
- *Elever som forstyrrer undervisningen*
- *For mange elever per lærer*

Svarene skulle graderes etter:

- *ikke relevant*
- *ingenting*
- *lite*
- *noe*
- *mye*

Rektorene fikk følgende spørsmål:

*Hvor ofte finner du disse typene atferd blant skolens 8.-klassinger? Hvis atferden forekommer, hvor stort problem utgjør dette?*

- *Forsentkomming*
- *Fravær (f.eks. ugyldig fravær)*
- *Skulking av enkelttimer*
- *Brudd på klesreglementet*



- *Bråk i klasserommet*
- *Juksing*
- *Banning*
- *Hærverk*
- *Tyveri*
- *Trusler mot eller utskjelling av andre elever*
- *Påfører andre elever fysiske skader*
- *Trusler mot eller utskjelling av lærere eller andre ansatte*
- *Påfører lærere eller andre ansatte fysiske skader*

Her skulle de svare ut i fra:

- *Hyppighet på din skole: daglig, ukentlig, månedlig, sjelden eller aldri*
- *Hvor stort er problemet på din skole: stort problem, lite problem eller ikke noe problem.*

TIMSS konkluderer, på lik linje som PISA, med at ”*Undervisningssituasjonen i norske klasserom fremstår som preget av usedvanlig forstyrrende og også umotiverte elever.*” (TIMSS rapport 2003:213).

Elevinspektøren (2005) er en norsk undersøkelse som setter fokuset på elevers oppfatning av arbeidsmiljøet i skolen. Elevinspektøren er en nettbasert undersøkelse, der elevene i grunnskolen og videregående skole har mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk for elever på 7. og 10. trinn i grunnskolen og elever på grunnkurs i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig. Målet med Elevinspektøren er dermed at ”*Elevene skal kunne påvirke sin opplæring på skolen gjennom å si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives.*” (Elevinspektøren 2005:10). Hensikten med analyse av Elevinspektøren er å kunne bruke resultatene i å bedre arbeidsmiljøet, utvikle medinnflytelse på undervisningen og øke læringsutbyttet.

På spørsmålet: ”Følger du med og hører etter når læreren snakker?” viser resultatet at elevene rapporterer en urovekkende mangel på ro og orden på skolen. ”*Hele 80 % av elevene på ungdomstrinnet og videregående skole sier at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker*” (Elevinspektøren 2005:11).

Pedagogene Ogden og Lindberg (2001) gjennomførte i 1997 en kartleggingsundersøkelse av grunnskolelærernes erfaringer med og synspunkter på elevatferd og læringsmiljø. Et tilfeldig utvalg på 10 % av landets grunnskoler ble invitert til å delta i undersøkelsen, og 86,5 % svarte. I alt deltok 3661 lærere, noe som tilsvarte 66 % av lærerne ved 340 skoler. I tillegg bidro samtlige rektorer. De hentet inn data ved hjelp av spørreskjema. Lærerne ble bedt om å rapportere om sine erfaringer. Spørsmålene dreide seg om elevenes atferd i klassen og skolemiljøet, om elevenes motivasjon, evner, arbeidsinnsats og faglige funksjonsnivå, samt om læringsmiljøet i klassen. I 1999 gjennomførte Ogden og Lindberg en oppfølgingsundersøkelse på 35 av de opprinnelige skolene, hvor lærerne ble bedt om å fylle ut spørreskjemaer. I tillegg intervjuet de lærere, skoleledere, elever og foreldre ved tre ungdomsskoler om det samme temaet. I følge Ogden og Lindberg (2001) viser disse undersøkelsene at de vanligste problemene i klasserommet er enkeltvis relativt udramatiske, og de representerer ingen fare for elevene eller læreren. Ogden og Lindberg bruker begrepet læringshemmende atferd: ”*Hendelser og elevreaksjoner som hemmer undervisningen og læringsaktivitetene*” (Ogden 2003:28), men det påpekes at denne atferden har hatt en sterk økning fra 1997 til 1999. I tillegg har det vært en økning i elevproblemenes alvorlighetsgrad. Økningen er forbundet med aggressiv og utagerende atferd i klasserom og skolemiljø, eller med alvorlige norm- og regelbrudd, som for eksempel skulk, hærverk og tyveri. 2,5 % av lærerne oppga at de hadde så vanskelige elever at enkelte elever burde få tilbud om undervisning utenfor klassen (Ogden og Lindberg 2001). 36 % av rektorene mente i 1997 at skolene slet med umotiverte elever og alvorlige disiplinproblemer. Prosentandelen økte i 1999 til 56 %. Totalt sett visste undersøkelsene at det var de mindre alvorlige problemene (snakk utenom tur, forstyrning eller hindring av medelevers læring og arbeidsvegring) som dominerte både i klasserommene og i skolemiljøene.

Pedagogen Anne-Harriet Berger (2000) gjorde i 1995 en kvalitativ undersøkelse hvor hun intervjuet 32 ungdomsskoleelever, halvparten fra ordinær skole og andre halvpart fra alternativ skole. Elevene gikk sitt andre år på ungdomsskolen. Berger har vært opptatt av ”*Å finne ut hva som skjer i samspillet mellom de ulike aktørgruppene inne i skolen*” (2000:12) for å se hva det er skolen og lærerne gjør for å hemme og fremme bråk og uro. Fokuset er lagt på elevenes egne tolkninger og begrunnelser. Berger er opptatt av å få frem elevenes perspektiv på bråk og uro, ut fra hvorfor det så lett blir bråk i ungdomsskolen. Hun definerer bråk og uro som ”*mobbing*,”

*hærverk, tilgrising av skolen, prating og hyling i timen, skulking utenfor og innenfor skolens område, å være frekk mot læreren” (2000:17). I Bergers undersøkelse skulle elevene ta stilling til følgende:*

- *Egen oppfatning av elevers oppførsel generelt.  
Hvordan oppfatter du ordene bråk og uro?  
Hvordan er tilstanden med hensyn til mobbing, hærverk, støy og kjefting?*
- *Egen oppfatning av ulike elevtypers oppførsel.  
Deler dere hverandre inn i grupper? Navn på disse?*
- *Egen oppfatning av egen oppførsel.  
Hva slags gruppe tilhører du?*
- *Egen oppfatning av medelevers betydning.  
Kameratforhold, gruppepress, statusforhold osv.*
- *Egen oppfatning av grunnen til elevers handlinger.  
Åpen, konkurranse, lykkes, mislykkes, hjemmeforhold.*
- *Egen oppfatning av lærerens betydning.  
Lærertyper, rettferdighet, kjenne – ikke kjenne, tålmodig – utålmodig, forståelighet, respekt, blid eller sur. Forholdet mellom å like læreren og å like faget.*
- *Egen oppfatning av undervisningsmetodenes betydning.  
Variasjon, grupper, tavleundervisning, par, individuelle oppgaveløsninger, prosjekter osv.*
- *Egen oppfatning av betydningen av de enkelte fag.  
Praktisk kontra teoretisk fag. Andre faglige særegenheter.*
- *Egen oppfatning av karakterer og konkurranse.  
Hva betyr karakterer? Er det konkurranse? Hvordan virker i så fall denne? Hva betyr prøvepress og prøveform?*
- *Egen oppfatning av betydningen av sider ved skolen som organisasjon.  
Mengden av lærere, timeplanen, fagfordeling og oppdeling, eventuelt organisering av støtteundervisning.*
- *Egen oppfatning av skolebygningen.  
Stygg, pen, oversiktlig, elevdeltakelse i vedlikehold?*

- *Gode råd til undervisningsminister og skolesjef.*

(Berger 2000:280)

Hun konkluderer med at den viktigste årsak til bråk og uro er motstridende interesser mellom elever og lærere. Spesielt kommer dette til uttrykk dersom enkeltelever eller elevgrupper har et motsetningsfylt forhold til læreren. Gruppepresset eller elevkollektivet står sterkt på enkelte skoler, og det legges press på enkeltelever til å oppføre seg likegyldig og uinteressert i skolehverdagen.

#### **2.1.4. Min forskning sett i forhold til tidligere forskning**

Forskningen som jeg her har referert til, viser en forståelse for at støyproblemet i skolen er omfattende, og at støyen er negativ for så vel lærere som elever. Gjennom først og fremst kvantitative undersøkelser har forskerne ment å kunne predikere en utvikling som ser dystre og urovekkende ut med tanke på sammenhengen mellom støy i skolen og dårlige kunnskapsresultater. Som en konsekvens har skolepolitikere i Norge, særlig med tidligere undervisningsminister Kristin Clemet i spissen, endret rammene for undervisningen i den hensikt å bedre resultatene på internasjonale kunnskapsundersøkelser. Clemet har vært en ivrig forkjemper for en internasjonalisering av norsk skole, og resultatet har blant annet vært innføring av kvalitetssikring gjennom internasjonale tester og nasjonale prøver.

Bergers forskning er den eneste jeg har funnet som har gjort en kvantitativ undersøkelse i håp om å fremme elevenes stemme i debatten. Det er viktig å lytte til elevene, men på den annen side, opplever jeg, at Berger er med på å bygge opp under den forståelsen at det *er* mye bråk og uro i skolen, samtidig som hun unnlater å sette fokus på betydningen av de individuelle forskjellene som bråk og uro har for enkelteleven. Slik jeg forstår undersøkelsen, har Berger, på lik linje med Ogden og Lindberg, bygget opp under en årsaksforklaring om at bråk og uro skyldes atferd hos elevene, særlig enkelte atferdsvanskelige elever. Det trekkes paralleller mellom bråk og uro på den ene siden og disiplin- og atferdsproblemer på den andre, og det konkluderes med at bråk hemmer læring og fører til at lærerne mislykkes i sitt arbeid (Ogden 2003:36). Pedagogen og NOVA forskeren Nordahl m.fl. (2005) viser til forskning som mener å kunne påvise en

sammenheng mellom disiplinproblemer og utbrente lærere. Utdanningsspeilet, som er Utdanningsdirektoratets årlige publikasjon, trekker følgende konklusjon ut i fra Elevinspektøren:

*”Resultata frå Elevinspektørane viser at ein stor majoritet av elevane òg rapporterer så stor mangel på ro og disiplin, og at dei synest det er plagsamt. Nær 70 prosent av elevane oppgjev i Elevinspektørane at dei sjeldan eller aldri forstyrrar dei andre elevane når dei arbeider. Resultata kan såleis tyde på at det er eit fåtal elevar som står for mykje av bråket og uroa i arbeidsøktene som elevane gjev uttrykk for”.*

(Utdanningsdirektoratet 2005:61)

Et viktig moment i denne sammenheng er, noe også Utdanningsspeilet påpeker, elevenes trivsel på skolen og deres egen innsats. I følge Elevinspektøren (2005) oppgir et stort flertall av elevene at de trives godt på skolen og er fornøyd med skolen sin, og at trivsel med det faglige arbeidet er positivt relatert til innsats og lærelyst. Det blir et paradoks når så mange oppgir at de opplever bråk og uro som *plagsomt*. Utdanningsspeilet prøver å forklare: *”... det kan tenkjast at uro, bråk og mangel på konsentrasjon har vorte så vanleg i skulen at elevane oppfattar det som normalt”* (2005:61).

Kan det være - slik jeg også prøver å fokusere på i denne oppgaven – at forskningen ikke har gått tilstrekkelig i dybden av fenomenet støy i skolen? Kan det være uriktig å konkludere at all bråk og uro i skolen er støy og dermed automatisk skaper dårlig læringsmiljø? På mange måter har støy i skolen blitt fokusert på som et sosialt fenomen, som forklarer hvorfor norske elever presterer dårligere enn andre land vi vil sammenligne oss med. Dermed blir årsaksforklaringen til dårlige lærerprestasjoner lagt til elevene og elevenes urolige atferd, og man glemmer å se på hvordan skolen er organisert med hensyn til fysiske rammebetingelser som arkitektur, antall elever på trinnet, individuell tilrettelegging av undervisning og lignende. Dette er områder det vil kreve store økonomiske ressurser å endre på. Har man derfor bevisst unnlatt å fokusere på dem? Støy i skolen kan ikke ensidig være forklaringen på at norske elevers skoleprestasjoner ligger lavere enn forventet. Som nevnt finnes det mange ulike forhold i elevenes skolehverdag som kan bidra til dårlige prestasjoner. I forhold til støy blir det viktig å forstå det sosiale fenomenet ut i fra de involvertes perspektiv. Og ikke minst - hva er det vi legger i begrepet støy? Hvordan

konstruerer vi begrepet, og hvordan forholder vi oss til det? Kanskje en grundig begrepsanalyse vil kunne gi et mer realistisk bilde av hvordan situasjonen i skolen virkelig er?

I det neste kapitlet vil jeg ta for meg sosialkonstruksjonistisk tenkning i forhold til hvordan man velger å språkliggjøre fenomenet støy i skolen. I tillegg mener jeg det er viktig å se på hva som karakteriserer den gruppen elever som er relevant å undersøke og hvordan disse elevene forholder seg til støy. Jeg vil reflektere over det å være ung i dag og hvordan de unge opplever støyens betydning i sin kulturelle kontekst; i denne sammenhengen når elevene er på skolen. På denne måten ønsker jeg å komme frem til en reflektert kunnskap om støy i skolen, ikke en kunnskap situert i en bestemt politisk kontekst.

### **3.0. Det teoretiske rammeverket for oppgaven**

Støy vil kunne få ulike meninger etter hvordan man velger å betrakte de støyrelaterte hendelsene. Det å betrakte de støyrelaterte hendelsene i skolen kan gi ulike betydninger avhengig av hvilken posisjon en betrakter dem fra, hvilken kontekst og hvilken kultur som gjør seg gjeldende. Klasserommet er den arenaen jeg vil fokusere på i denne oppgaven, og de kontekstuelle betingelsene må forstås ut fra elevenes kulturelle prosesser og posisjoner. Dermed vil opplevelsen av støy være forskjellig alt etter hvilken posisjon, hvilken kultur og hvilken kontekst støyen befinner seg i.

Jeg vil først få redegjøre for sosialkonstruktivismen, som ligger som en ramme for denne oppgaven. Dette er nødvendig for å forklare hvilken posisjon jeg gir meg selv som betrakter og tilsvarende den forståelsen jeg har kommet frem til. Mitt etnografiske arbeid har bestått i å se på en bestemt kultur, nemlig ungdomskulturen. Ved å studere en kultur begir jeg meg inn på det som kalles Cultural Studies; en teoretisk retning som ble dyrket frem på 1970-tallet. Derfor vil jeg også gi et innblikk i Cultural Studies' ungdomsstudier i forhold til ungdom og ungdomskultur før jeg tar for meg den tyske pedagogikkprofessoren og ungdomsforskeren Thomas Ziehe. Dernest vil jeg belyse ungdomskulturen på et generelt plan, for til sist å se på hvordan ungdomskulturen gjør seg til syne i dagens skole.

#### **3.1. Sosialkonstruksjonisme**

Sosialkonstruksjonistisk teori prøver å forklare hvordan mennesket konstruerer sin virkelighet gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker og hvordan den kulturelle konteksten mennesket befinner seg i, gir ulike betydninger. Innenfor teorien brukes begrepene *diskurser*, *forhandlinger* og *posisjoneringer* (Aasebø/Melhuus 2005:28). Psykologen Kenneth Gergen er en av de ledende innenfor sosialkonstruksjonistisk teori og blir referert til som stamfar for sosialkonstruksjonismen.

I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil mennesker konstruerer seg selv og sin omverden. Konstruksjonene har et sosialt element, idet en person ikke kan konstruere sin egen begrepsstruktur uten at det skjer i et aktivt samspill med andre. Vi konstruerer verden ved å språkliggjøre den, og dermed viser språket oss hvilke kategorier vi er lært opp til å gjenkjenne og forstå vår verden på.

Gergen (2005<sup>a</sup>) påpeker at sosialkonstruksjonisme innebærer at vi starter med fokus på språket og etter hvert utvikler områdene seg til å dekke alle former for kulturelt liv. Skolen for eksempel, kan ikke eksistere separat fra kulturen, og hvis forskere vil forstå noe i skolens kultur, må de nødvendigvis forstå det gjennom å følge denne kulturens regler for forståelighet. ”*Når et fenomen blir til gjennom språkliggjøring, får fenomenet en bestemt mening eller betydning*” (Aasebø/Melhuus 2005:29). Organisasjoner kan altså ikke forstås *i seg selv*, de må forstås gjennom den respektive organisasjons bruk av ord, som kan bety andre ting i andre kulturer. Samtidig må man bruke det språket som foreligger, for å kunne bli forstått. Det finnes dermed en gjensidighet mellom individ og omgivelser som er avgjørende for å kunne opparbeide mening og betydning. ”*Det er slike meninger og betydninger som sosialkonstruksjonistisk teori sikter til med begrepet diskurs*” (Aasebø/Melhuus 2005:29).

Når pedagogene snakker utad om fenomenet støy i klasserommet, konstrueres det en forståelse hos allmennheten hvordan skole og undervisning er og drives. Det samme gjelder når politikere og foreldre snakker om støy i skolen. Ut fra sosialkonstruksjonistisk teori vil en være opptatt av hvilken betydning støy får gjennom språket. For eksempel vil politikernes oppfatning av støy i skolen muligens være annerledes enn det elevene selv opplever. De ulike kulturelle tolkningene varierer, men er ikke preget av tilfeldigheter. At elevers tolkning av støy i skolen kan være annerledes enn foreldrenes, kan ha noe med bestemte interesser å gjøre. Det samme gjelder for politikere. Begge disse sammenhengene kan man snakke om at diskursene har en maktinteresse. Når Foucault (1999) snakker om diskurs, ser han på sammenhenger mellom kreftene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner, i språket og i individets erkjennelse. Diskurs er her tett forbundet med forskjellige teorier om makt, hvor det å kunne definere diskursen ofte sidestilles med det å kunne definere virkeligheten. Den som ”eier” diskursen, eier også makt, fordi vedkommende kan definere hva slags diskurs og hvilke tilhørende ritualer som skal gjelde. Det betyr blant annet å bestemme hvilke krav og forventninger som må oppfylles for å delta, og hvilke egenskaper og roller som kan tilskrives deltakerne. Foucault beskriver ritualen i en diskurs på følgende måte:

*”Ritualen definerer den kvalifikasjon de talende individene må ha (og de må innta denne posisjonen og formulere denne type utsagn i dialogen, utspørringens og resitasjonens spill), det definerer de bevegelsene, de atferdsmåtene, de anstendighetene og hele det*



*settet av tegn som diskursen må ledsages av (...) et ritual som på én og samme tid bestemmer de talende subjekters egenskaper og passende roller”.*

(Foucault:1999:23)

I skolesammenheng tvinges elevene til å kommunisere med hverandre og læreren ut i fra bestemte spilleregler. De som definerer andres atferd som støyende eller forstyrrende kan være en dominerende gruppe eller motsatt, i mindre tall. Den eller de som er dominerende i diskursen, i mitt tilfelle støydiskursen, vil dermed opparbeide seg en makt som kan brukes, bevisst eller ubevisst, til sin egen interesses fordel og gå ”seirende” ut av støykampen.

### **3.1.1. Sosialkonstruksjonismen sett i forhold til begrepet støy i dagens skole**

I forhold til min oppgave om støy i skolen vil en kunne stille seg spørsmålet om hvem som ”eier” diskursen om hva støy er og hvordan diskursen gir seg til kjenne. Hvilke krefter i samfunnet er det som definerer hva støy i skolen er, og hvilken ”maktposisjon” gir dette de impliserte? Er det slik at de som sitter med definisjonen også vil være de som sitter med en eventuell løsning eller tiltak til diskursen støy? Er det slik at individene tvinges til å kommunisere på bestemte premisser og ut fra bestemte spilleregler?

I tillegg til Foucault, har også den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1995) vært opptatt av maktbegrepet. Hans fokus var på hvordan økonomiske, sosiale og kulturelle maktforhold ble til. Bourdieu er ikke kjent for å være en sosialkonstruktivist, men jeg har valgt å ta han med her fordi han var opptatt av maktforhold i samfunnet. Dersom en tenker seg støy i klasserommet, vil en, etter Bourdieus tenkning, se på ulike faktorer som bidrar til å skape forskjeller og skiller mellom oss i samfunnet. Slike skiller kan være alder, rase / etnisitet, geografisk bakgrunn, bosted, etc. Vår måte å tenke på eller være på (habitus) avhenger av hvilken sosial posisjon individet har i samfunnet som helhet (det sosiale rom). I den sammenhengen snakker Bourdieu om det sosiale felt, og han definerer det på følgende måte: ”... som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellom forskjellige positioner” (2001:84). I vår industrialiserte verden består det sosiale felt av enkeltområder, som for eksempel institusjoner, innenfor det sosiale rom. Et felt er altså ikke like omfattende som hele det sosiale rom, men det kan være et økonomisk felt, et politisk felt, et vitenskapelig felt, et kunstnerisk felt osv., hvor hvert enkelt felt styres etter sin spesifikke logikk. Dermed befinner et sosialt felt seg i en sosial posisjon, der språk, væremåter,

smak, etc, er avgjørende for hvilken sosial posisjon man vil få innenfor et ”felt” i samfunnet; det være seg utdanningsfeltet, kulturfeltet og lignende. I min oppgave er skolen det sosiale feltet, og det er elevenes posisjoner i klasserommet som blir observert, og da i forhold til støy. I hvert felt foregår det et maktpill mellom de som dominerer og de som domineres. Dersom lærerens definisjon på støy er den som dominerer, vil en måtte spørre om den samsvarer med elevenes definisjon – og hvilken betydning det har at en spesifikk posisjon sitter med eierforholdet til begrepet støy.

Når en tenker på begrepet støy i skolen, er det da slik at bestemte handlinger blir tolket som støyende eller ikke? Alle konstruksjoner av begrepet støy er utviklet etter hvilket samfunn eller hvilken måte vi lever på. Problemene begynner når en kulturell gruppe eller posisjon erklærer at de har en rett forståelse av støy i skolen, og når denne forståelsen ikke stemmer overens med en annen kulturell gruppes / posisjons forståelse. Gergen er opptatt av dialogformen mellom de ulike parter slik at nye virkeligheter og verdier kan trenge frem. Han sier:

*”Udfordringen består ikke i at finde den eneste rigtige måde, men i at skabe relationer, hvor vi i samarbejde kan opbygge vores fremtid”.*

(Gergen 2005<sup>a</sup>:16)

Vår adgang til virkeligheten vil i hovedsaklig gå gjennom språket slik det gir seg til uttrykk i relasjoner. I en bredere forstand kan vi snakke om at verden konstrueres når vi snakker med hverandre. Målet må være å unngå en kamp om støydiskurser ved å heller bygge bro mellom de ulike diskursene for støy. Sosialkonstruksjonismen er opptatt av at det en konstruerer som problemer, må rekonstrueres som muligheter.

I min oppgave blir det viktig å se på hvordan støy blir definert av elevene. Forskning har vist at elevenes stemme ikke har blitt tatt med i forhold til hvordan man velger å språkliggjøre fenomenet støy. Støy blir meningsbærende og får en videre betydning når også elevenes oppfattning blir tatt med. Som Gergen (2005<sup>b</sup>) påpeker, vil det å undersøke den alminnelige diskurs mer omhyggelig og kritisk endre vårt verdensbilde, og muligheten til å søke nye termer for vårt syn på verden vil øke.

### 3.2. Cultural Studies

Elevene er mine informanter i denne oppgaven. For at jeg skal kunne uttale meg om hvordan støy blir språkliggjort, har jeg derfor lagt mitt etnografiske studie til noen elevers sosiale felt; den videregående skolen. Det metodiske har gått ut på å studere elevkulturen for å finne ut av hvordan den kulturelle grupperingen handler innenfor en gitt kultur. Cultural studies er en metode hvor hensikten blir nettopp å studere en gitt kultur. I følge Chris Barker (2003) er Cultural Studies noe en *gjør*, og han sier følgende:

*”Cultural Studies is not one thing that can be accurately represented, but rather is constituted by a numbers of ways looking at the world which are motivated by different purposes and values”.*

(Barker 2003:14)

Barker viser til Stuart Halls beskrivelse av Cultural Studies som en:

*”...discursive formation, that is, a cluster (or formation) of ideas, images and practices, which provide ways of talking about- forms of knowledge and conduct associated with- a particular topic, social activity or institutional site in society.”*

(Barker 2003:14)

Metoden Cultural studies har sitt utspring fra forskning gjort i England på 60- og 70-tallet. Da ble ungdommer og ungdomskulturer for alvor et forskningstema. Det ble opprettet et forskningsmiljø; Birmingham Centre for Contemporary Studies, ved Universitetet i Birmingham. Birminghamskolen, ved Stuart Hall og Dick Hebdige, ble kjent for sin forskning på ungdommer hvor spesielt media-studier, subkultur og musikk-kultur var områder som ble viet stor oppmerksomhet. Birminghamskolen var inspirert av en rekke tradisjoner som marxismen, poststrukturalismen, etnografien, feminismen, Gramscis tenkning rundt hegemoni og Saussures og Peirces semiotikk (Barker 2003).

En annen av Birminghams forskere var kulturforskeren Paul Willis. Han var opptatt av elevers motstand mot skoleverket og startet sitt arbeid på Birminghamskolen på 70-tallet. På lik linje som Hall og Habdige, var Willis etnograf og studerte ungdomskulturer. I 1977 gav han ut *Learning to Labour*, et etnografisk feltstudie av arbeiderklassegutter og deres motstand mot skoleverket og

øvrige autoriteter. Motstanden bunner i arbeiderklasseguttenes visshet om at en industrirettet jobb venter dem. Guttene ser skoletiden som bortkastet tid, og de ser dermed også ned på alle som føyer seg etter "systemet". Guttene subkultur var det interessante i forskningen, ikke de individuelle problemene som hver enkelt av de slet med (Willis 1977). Studiene viste at guttene gjorde motstand mot den skolekulturen de følte seg presset inn i, og skolens verdier stod til kontrast med de verdioverføringene familien representerte. Sosiologene Krange og Skogen (2003) snakker om kulturell motstand og viser til at begrepet tar utgangspunkt i maktrelasjoner. Maktrelasjonen står mellom de som blir dominert og de som dominerer, slik vi også finner hos Foucault og Bourdieu. De kulturelle midlene de tar i bruk, vil være avhengig av den sosiale posisjonen elevene innehar. På mange måter blir den kulturelle motstanden en *"bevisst trass overfor grupper som påberoper seg legitim smak og overlegen kunnskap"* (Krange/Skogen 2003: 258).

### **3.2.1. Cultural studies sett i forhold elevene i dagens skole**

Willis arbeid ble gjort for 30 år siden, og mange mener at dette arbeidet er for gammelt til at vi kan overføre funnene i det til dagens samfunn. Willis gjorde et etnografisk arbeid med en gruppe i samfunnet anno 1977, og jeg velger å bruke hans funn som sammenligningsgrunnlag for min studie, selv om den er 30 år gamle. Denne påstanden våger jeg fordi mange av dagens unge også kjenner motstand mot autoriteter, og slik velger jeg å se at forholdet her på mange måter er uendret siden 1977. Den største forskjellen er kanskje å finne mellom den gangens ungdomskultur og dagens ungdoms populærkultur. Det vesentlige for meg i min oppgave blir å finne ut hva ungdommen sier og gjør i sin hverdag på videregående skole, og da sett i forhold til støy. Fokuset vil ligge på ungdommer som gruppe og hvordan ungdomskulturelle uttrykk skapes i ungdommens miljøer. Spesielt vil jeg tro at generasjonskonflikter vil komme synlig frem når det blir fokuserer på støy i skolen, og jeg antar at det de unge opplever som støy nok vil være annerledes enn det som oppfattes som støy i den etablerte voksne kulturen. Ungdommers livsstil i skolen skapes gjennom ungdommens forhold til populærkultur og forbruk. Når jeg så begir meg inn i Cultural Studies av ungdomskulturen i skolen, må jeg være opptatt av de begrepene som ungdommene gir til uttrykk. Dette kan dreie seg om alt fra den generelle motstanden enkeltelevener eller gruppen har til skolen og autoriteter, til den genuine interessen for å lære og å få seg en utdanning. På mange måter kan en her snakke om maktrelasjoner mellom de som blir dominert og de som dominerer. Skolen, med dens autoriteter, er den dominerende instans, og en viktig

observasjonsdel blir å se på hvordan elevene forholder seg til skolen og hvilke kulturelle midler de tar i bruk for å utfordre de som dominerer.

Birminghamskolens teorier og empiriske studier av ungdomskultur fikk kritikk for å unngå modernitetstemaer, noe blant annet Frankfurterskolen hadde fokuserte på i sine studier av ungdomskulturen. Til tross for at Frankfurterskolen ikke brukte ungdomskulturbegrepet som et sentralt begrep i sine teorier, var kapitalismens utvikling og dens betydning gjenstand for forskning i ungdomskulturen. De tematiserte begrepet ungdomskultur til de moderne markedskrefter og massemedias utforming av subjektet, og så på deres mulighet til å frigjøre seg fra markedskrefter. Dette settes videre i relasjon til den psykososiale utviklingen ungdommer befinner seg i (Bjurström 2005).

### **3.3. Thomas Ziehes perspektiv på unges hverdagskultur**

Elevene, som har vært mine informanter, befinner seg i en aldersgruppe fra 15-20 år. I tillegg til å studere kulturen de var / er en del av, ble det for meg viktig å se på hvilken betydning moderniseringstemaer har for oppvekstsituasjonen deres. Hvordan er det å vokse opp i dagens moderne samfunn, og hvilke konsekvenser kan det ha for elevenes støybegrep?

I den sammenhengen velger jeg å vise til den tyske professoren Thomas Ziehes forskning og teorier om modernisering av samfunnets og de unges hverdagsliv. Ziehe er født 1947 i tidligere Vest-Tyskland og hans ulike verk viser inspirasjon fra representanter for Kritisk Teori og psykoanalysen (Nørgaard 2000). I Norden er han først og fremst kjent for sitt arbeid med erfaringspedagogikk, og nå, i nyere tid, for sitt arbeid med analyse og forståelse av unge. I dag regnes Ziehe for å være en pioner innenfor kulturteori og forskning på ungdom. Han tilhører en gren av ungdomsforskning som analyserer skole og ungdommer ut i fra sosiologisk helhetsbetraktning. Han hører ikke til blant Birmingham-forskerne, ettersom hans ungdomsgruppe tilhørte 80- og 90-tallet. Thomas Ziehe er opptatt av den kulturelle ungdommen og dens behov i postmoderne tid. Ungdomstiden har, i følge Ziehe (2005), blitt strukket ut i tid. Den begynner tidligere, og fordi utdanningstiden er blitt lengre, varer også ungdomstiden lengre. Dermed blir ikke begrepet ungdom avgrenset til en bestemt tidsperiode. I følge Nørgaard (2000) er Ziehe heller opptatt av å fremheve en rekke karakteristikk som en kan finne hos de unge, og han berører problematikken rundt det å vokse opp i det postmoderne samfunn. Han peker på

endringer som skjer i samfunnet og hvordan hvert enkelt individ stilles ovenfor høyere krav; krav som handler om selvrealisering. Aldri før har en hatt så mange valgmuligheter blant ulike, alternative livsformer. ”*Vi opfordres til nydelse frem for ydelse*” (Ziehe 2005:14). Men dette fører også til at individet blir mer sårbart. Dersom en benytter seg av en valgmulighet, har en også en bevissthet om hva en velger vekk. Det skaper et press på individet, som til stadighet må reflektere over sine valg.

Ziehe (2005) peker på to ulike perspektiv som har blitt brukt av ungdomsforskere *for å forklare* ungdommer. Det første er et sosialstrukturelt perspektiv, hvor enkeltfenomener fra ungdommens liv blir brakt sammen med indikatorer for sosialstruktur (livssituasjoner). Det andre perspektivet etnografisk, og de unges kultur blir rekonstruert ved hjelp av selvfortolkninger eller praksisformer. Ziehe selv er opptatt av ungdommer fra et kunnskapssosiologisk perspektiv. Her er det verken livssituasjon eller enkeltindividet som er den sentrale analyseenheten, men ”*individets realitet tenkt ut i fra de symbolverdenene som opprinnelig konstituerer denne realiteten*” (ibid: 129). Han snakker dermed ikke om ”de unge”, men om ”de kulturelle<sup>3</sup> kontekster” som de unge allerede er en del av.

Hverdagskunnskap er en kulturell kontekst som de unge er en del av. De unges hverdagsliv er på den ene siden preget av samfunnstemaer som handler om arbeidsløshet, miljødeleggelse, krig og konflikter, og som gir de unge en dyster fremtidsperspektiv. På den andre siden blir ikke kun de ”dystre” temaene tilgjengelige, men også sport, fritidsmuligheter, popmusikk og moter overøses de unge. På mange måter forventes det at dagens ungdommer innehar en enorm kunnskapsbase, og at de kan bruke denne kunnskapen. Tidligere tiders ungdom fikk mer muligheten til å prøve seg frem, erfare livet. Dagens ungdommer mottar enorme mengder med kunnskap, og det forventes at de ”vet” hvordan kunnskapen brukes, ikke erfares. Dette oppleves av de unge som forventninger og krav fra samfunnet (Nørgaard 2000).

En annen kulturell kontekst er tradisjoner, med dens normer, verdier og holdepunkter. Ziehe bruker begrepet *kulturell frisetting* for å beskrive hvordan tradisjonelle verdier, rollemodeller og holdepunkter har brutt sammen og overlatt det enkelte individ til seg selv i prosessen med å utforme en egen sosial identitet. Dagens unge, i følge Ziehe (2005), er preget av større frihet fra

---

<sup>3</sup> Når Ziehe snakker om kultur mener han at begrepet skal forstås i betydningen av den angelsaksiske kultur. En må se sammenhengen mellom samfunns materielle frembringelse – inklusiv symboler, identitetsmønstre og meningstydninger hos menneskene (Ziehe 1999).

tradisjonelle bånd og har både i yrke og privatliv slik sett en frihet til å realisere seg selv på egne premisser. Den kulturell fristilling gjør at de selv må danne og utvikle sin identitet, og det mot en bakgrunn av idealer og heltetyper som distribueres via massemedia. Fristillingen av ungdommen, medfører i følge Ziehe (1989) tre valgmuligheter: En stadig søking etter følelsesmessig kontakt, nærhet (subjektivering), en søken etter grunnleggende verdier og sikkerhet i tilværelsen (ontologisering) og en stadig større vekt på semiotiske koder når det gjelder klesdrakt, hårfrisyrer osv. (potensering / estetisering). I forhold til skolen kan dette gi seg utslag i relasjonen mellom lærer og elev. Ziehe (2005) er opptatt av at læreren ikke lengre har en selvfølgelig autoritet, og at autoriteten må bygge på relasjonen mellom læreren og eleven, og at læreren hele tiden må gjøre seg fortjent til elevens respekt. Når respekten oppnåes, ved hjelp av subjektivering, ontologisering og estetisering, vil lærerens autoritet stige. Til motsetning var det tidligere slik at elevenes behov måtte vike for skolens langsiktige planlegging. Nå har det muligens snudd til at skolens struktur må vike for individets behov.

En annen kulturell kontekst var nedarvingen av identitet. Identitet var noe de unge i stor grad fikk fra, og i, familien og lokalsamfunnet (Ziehe 2005). I dagens samfunn må de unge selv tyde tegnene i den kulturen de er del av og selv finne ut av hva de står for og hvilke verdier de skal representere. De unge står dermed ovenfor muligheten til å velge og å velge vekk. Problemet er at dagens unge velger vekk det Ziehe kaller ”høykultur” og beholder ”populærkultur” (Ziehe 2005, Dahl/Midtbø 2004). Dermed blir kunnskapen på spesielle områder, for eksempel popmusikk eller filmer, det ungdommene sitter igjen med på bekostning av generell kunnskap og generell orientering. Ziehe (2005) trekker frem to typer trender av spesialisierende kunnskap som ungdom besitter i dagens samfunn. Den ene er den digitale kunnskapsbearbeiding, hvor unges håndtering av den tekniske verden ligger langt forut for den eldre generasjonen. Den andre er den visuelle sansningen, ved at de unge daglig trenes i øke oppfattelseevnen, ved hurtige reklameinnslag, musikkvideoer, samtaler i mobil, tekstmeldinger etc.

Som den siste kulturelle konteksten nevner Ziehe ungdommenes inntredelse i de voksnes verden. ”Adgangen til de voksenerfaringer bliver lettere og lettere, til dels i et sådant omfang at kategoriene ”voksen” / ”ung” udviskes” (2005:132). De unge får tilgang til den voksnes verden gjennom så vel sine foreldre som via media. Ziehe (ibid) viser til eksempelet med Tina og hennes fraskilte mor. Innen hun har fylt nitten år har mor hatt to alvorlige skilsmisser bak seg, hvor Tina har blitt mors samtalepartner om erfaringene ved skilsmisene. De unges hverdagskunnskap

representerer en inklusjon og eksklusjon. Selv om den unge kan sies å være kulturelt løsrevet fra foreldrene, slipper de ikke ut av kulturen. For den moderne ungdommen er det ikke lenger mulig å støtte seg på foreldregenerasjonens livsmønster og verdigrunnlag, men de må muligens søke i sin egen generasjons kulturelle verdisystemer.

De kulturelle kontekstene som jeg her har referert til, gjør det tydelig at ungdomsfenomenet er blitt en del av normalkulturen, og at den nye normalkulturen for lengst har gjennomsyret ungdomsfasen. Å være ungdom i dag betyr å være en del av en kulturell kontekst, hvor ungdommen selv er aktive skapere av kulturen og ikke passive mottakere. Som Willy Aagre sier: ”*De skaper sin egen kultur i skjæringspunktet mellom en allmenn kultur og en rekke populærkulturelle impulser*” (2003:5).

Ziehe (2005) påpeker at det paradoksale i dagens samfunn er at kløften mellom utdanningsinstitusjoner og ungdommer aldri har vært større enn det er nå, til tross for at ungdommer tilbringer så mye av sin tid i skolen. Ungdommer lever i sin egen verden med tv, mobiltelefoner, SMS, MSN, internett og klær. I et intervju med Bedre Skole (Dahl / Midtbø 2004) forklarer han dette med at skolen har vansker med å nå ungdommene. Skolen oppleves av mange som fjern og fremmed ved at det formelle språket i lærebøkene ikke samsvarer med det språket som ungdommer finner i populærkulturen. De synes det er lettere å forstå bilder og korte tekster og forventer at skolen skal orientere seg mot deres verden. Motivasjonen reduseres når de unge oppfatter kunnskapen som skolen representerer som fremmed og irrelevant. Ungdommene møter ikke skolen med aggresjon, de er snarere uinteresserte og uengasjerte ifølge Ziehe (ibid). De kan være vennlige på skolen og overfor lærerne, men er samtidig ukonsentrerte og likegyldige. Ziehe fokuserer på brobygging mellom elevenes hverdagsliv og skolen. Han poengterer at skolen, til tross for at mange av reformene har stagnert, har vært utsatt for endringer ved at den hverdagskulturelle konteksten har blitt en helt ”*normal samfunnsmessig funksjonsinnretning*” (2005:90). På denne måten har skolen mistet det Ziehe kaller aura; atmosfæren i skolen, som gav seg til uttrykk i respekten elevene hadde til læreren. En viktig oppgave for skolen blir dermed å skape en aura som gjør at skolen og dens ansatte kan få tilbake sin respekt og myndighet.



*”... aura, må nu skabes i den konkrete situation, som en legitimationspræstation, som en god grund, der helst skulle være indlysende for alle. Og dermed er vi igen tilbage ved den førstnævnte funktion: Den ”gode grund” består i de sjældneste tilfælde af rent indholdsbestemt kompetence, den ”gode grund” består i høj grad af lærerpersonlighedens identifikationsindhold, og det vil jo altså sige af hans relationsarbejde”*

( Ziehe 1989:49)

### **3.3.1. Norske unges hverdagsliv**

Når vi bruker begrepet ungdom, må vi huske på at ungdom ikke kun er en bestemt aldersgruppe i dag, det er også en kulturell gruppe som karakteriseres av søken etter forandring og motstand mot det etablerte. Begrepet ungdom er komplekst og sosialvitenskaplig konstruert (Ziehe 2005).

Ungdommer og deres kultur har vært gjenstand for stor forskningsinteresse de siste 60 årene. I Norge har det utviklet seg sterke forskningsmiljøer som årlig produserer rapporter i stort antall. Rapportene dreier seg om ulike sider av det å være ung hvor likhetstrekket er fokuset på de problematiske sidene i ungdomsårene slik som rus, kriminalitet, lavt selvbilde, spiseforstyrrelser etc. Ungdomsårene inneholder vanskelige og problemfylte områder, men også en gryende og genuin interesse for mennesker og samspill.

Å bruke begrepet ungdomskultur henger nok sammen med den voksnes verden (og akademikernes) ønske om å kategorisere ungdommer inn i grupper. Det er i og for seg ikke noe galt i det, men det er viktig at vite at ungdommer selv sjelden opplever seg tilhørende i en bestemt kultur. En må velge å se begrepet ungdomskultur som en redskap til forståelse og tolkning av ungdommer og deres kulturelle kontekster som de unge allerede er en del av.

Hva er så ungdomskultur? Begrepet ungdomskultur handler om å finne det særegne i en kulturprosess. Ut i fra det Ziehe (2005) sier, om hva som kjennetegner ungdommer, vil det være vanskelig og kanskje lite hensiktsmessig å ha en felles betegnelse for hva ungdomskulturen er fordi ungdommers mentalitet og holdninger endres raskt. Sosiologen Tormod Øia (1994) har delt ungdomskultur inn i fem merkelapper: Trendy ungdom (opptatt av utseende og underholdning), Radikal motkultur (opposisjon mot samfunnet, radikale ungdom) Høyrepopulister (maskulint flertall, opposisjon til samfunnet, opptatt av materielle verdier), Tradisjonister (lite opptatt av materielle verdier) og ”Mainstream”-ungdom (veltilpasset ungdom). Denne inndelingen er basert på et undersøkelsesmateriale gjennomført av NOVA i 1992 og bygger samfunnsmessige verdier.

Pedagogen Willy Aagre (2003) mener at det å kategorisere ungdommer er et resultat av den tiden de har oppstått i og dermed blitt preget av det. Han kritiserer Øias inndeling og sier: "... kategorier gir et inntrykk av at det politiske (høyre vs. venstre) er en fremtredende variabel når en skal forstå forskjeller mellom ungdomsgrupper" (2003:107). Går en derimot tilbake til Ziehes (2005) tenkning om ungdomskultur, ser en at Ziehe velger å fokusere på de enorme endringene, mentalitet og holdninger, som ungdommer utsettes for via populærkulturen.

*"Utseendet, umgängsstilen, det sexuella beteendet, valet av vänner – alt detta har dragits in i "skeendet på marknaden". Man måsta kunne fremställa, representera sig själv socialt og psykisk, vinna poäng och – cyniskt uttryckt – "sälja sig" "*

(Ziehe 1994:37)

På den måten forandrer, etter mitt syn, relasjonene seg mellom individene. Livsreglene er koblet til moral og om å bli akseptert og ikke til de kollektive normer som råder. For ungdom blir moralen formet ut fra viljen og ønsket om å bli akseptert og strekke til. Et avgjørende spørsmål vil være; *hvem er jeg, og hvem vil jeg være sammen med*. Ungdommers redsel for at normer og regler ikke følges, har blitt erstattet av redselen for ikke å bli akseptert eller strekke til i forhold til de menneskene de ønsker å være sammen med. Meningen skapes i forhold til de andre unge. Jeg har valgt ikke å dele inn ungdommer i grupper ut i fra politisk ståsted, slik Øia har gjort, men heller å se på elevene i den klassen de er en del av.

Spørsmålet jeg sitter igjen med, er om vi i dagens samfunn kan bruke begrepet ungdomskultur eller om vi må gå hen og finne et alternativ begrep. Dersom ungdomstiden er så flytende i forhold til tid, og de kulturelle særpregende så individuelle som Ziehe påpeker, er begrepet *ungdomskultur* utflytende. Ungdommer innlemmes i den voksnes verden ved at de voksne introduserer dem for de voksnes problematikk. Kunnskapstilgjengeligheten, via internett og tv, gjør at ungdommens mulighet til å opparbeide seg en enorm kunnskapsbasis ligger til rette, og dermed er det ikke nødvendig for dem å måtte erfare livet, de vet det meste allerede. Samtidig blir kløften mellom ungdommer og voksne større ved at de unge ikke innlemmes de voksne i sin verden. Ungdommer bruker ikke de voksne som konsulenter i forhold til sin digitale verden, fordi de voksne har lite å bidra med i populærkulturen.

Aagre avgrensner ungdomskulturen på følgende måte;

*”Ungdomskulturen dreier seg om form for meningsskapning overfor kulturelle ytringer i samtiden som ungdom aktivt utformer seg imellom, og hvor voksnes direkte innflytelse på prosessen er begrenset eller fraværende. Ungdomskultur kan handle om språklige uttrykksformer, om holdninger og smaksprosesser (om å verdsette noe frem for noe annet) og om bevissthet når det gjelder for eksempel klær, musikksmak og til. Ungdomskulturen egen uttrykksform er ofte preget av dagsorden som settes av populær media. Ungdomskultur bearbeides og differensieres lokalt og danner ofte egne distinkte delkulturer innenfor ungdomssamfunnet”*

*(Aagre 2003:117)*

For å oppsummere litt vil jeg i min oppgave ha fokuset på ungdommer som en del av et klassemiljø. Jeg grupperer dem ikke inn etter politisk oppfatning, slik Øia har gjort, men ser på hvilken posisjon (rolle) de har i klassekonteksten og hvordan dette gir seg uttrykk i det jeg observerer. I den sammenhengen blir det for meg viktig å få frem hva elevene selv opplever som støy, hvordan de språkliggjør fenomenet. Skolehverdagen er strukturert med timeplan og ulike undervisningsmetoder. I den sammenhengen er det viktig å se på hva elevene mener er med på skape støy og hvordan de velger å forholde seg til støyen.

Ut i fra observasjoner vil jeg kunne se på hvordan ungdomskulturen forholder seg til støy. Her blir mitt fokus på hva klassekulturen tillater av hendelser som for noen elever oppleves som støy. Her kommer jeg inn på det Willis snakker om av motstand til autoriteter. På den måten ser jeg paralleller til Willis arbeiderklassegutter og deres motstand i skolen, og dagens unge og hvilke motstand de viser.

Støy i undervisningen må også sees i relasjon til de kulturelle kontekstene som de unge er en del av (Ziehe 2005); hverdagskunnskap, kulturell frisetting, nedarving av identitet og inntredelse i de voksnes verden. Disse kulturelle konteksten innåndes av elevene og påvirker de.

I tillegg vil jeg ta utgangspunkt i det Ziehs refererer til; at dagens elever viser en likegyldig og uengasjert atferd i skolen, samt manglende respekt for læreren og skolen. Dette vil jeg se i sammenheng med; de unges draging til å være likt av de andre, og da spesielt av personer de føler seg nær til eller som har en høy posisjon i gruppen / kulturen (Aagre 2003, Ziehe 1998 og 2005)

#### 4.0. Metode

Når man velger å forske på grunntrekk og særpreg i et bestemt miljø, for å kunne gi en samlet og nyansert beskrivelse av nettopp dette miljøet, er det en fordel med kvalitativ metode (Repstad 1987). I følge Denzin og Lincoln kan kvalitativ forskning defineres slik:

*”Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world”.*

(2005:3)

Kvalitativ forskning involverer en forklarende tilnærming til det man forsker på. Kvalitative forskere studerer fenomener slik de viser seg og prøver å skape mening av eller tolke fenomenene i lys av den mening andre mennesker har tillagt dem. På mange måter blir kjernen i forskningen å lytte til andres historie, fortolke og gjenfortelle.

*”... qualitative researchers study things in their natural setting, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people brings to them”*

(Denzin og Lincoln 2005:3)

Som metodisk tilnærming til min oppgave har jeg valgt etnografi. Jeg vil nå gå nærmere inn på etnografi som metode og hvordan jeg har brukt den i min oppgave. Videre går jeg inn i de ulike metodiske tilnærminger som feltarbeid, fokusgruppesamtale og intervju. Jeg går så over til å si noe om behandling og tolkning av data, for siden å avslutte med forskningsetikk.

#### 4.1 Etnografisk metode

Etnografi er en metode som kjennetegnes ved at forskeren deltar i et utvalgt sosialt felt over lengre tid, for å studere og kartlegge sosiale og kulturelle prosesser. Målet er å lytte til andres historie for så å skrive sin historie om deres historie (Madsen 2003). Min undersøkelse bygger på etnografisk metode. Pedagog Ulla A. Madsen definerer etnografi på følgende måte: ”*Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og*

*betydning i deres sociale og kulturelle kontekst*<sup>4</sup> (Madsen 2003:11). Med metoden søker en etter innsikt i menneskers syn på verden, så vel som i deres mangfoldige levemåter. Får å få et nyansert bilde av denne mangfoldigheten bør forskeren ikke bare bruke en metode (f.eks. intervju), men kombinerer forskjellige etnografiske metoder (f.eks. intervju, gruppesamtaler og observasjoner).

Etnografi har sitt utspring i sosialantropologien og har tradisjonelt blitt brukt til å forske på kulturer som hovedsakelige er muntlige, og eventuelle skriftlige dokumenter har ofte blitt oversett (Hammersley/Atkinson1996).

Selv om Madsen snakker om at etnografien ikke bare er en metode, men også har en teoretisk tenkning, er det ingenting i veien for å kombinere det med sosialkonstruksjonistisk teori. Støy i skolen er en konstruert kategori. Det er mange meninger om hva støy i skolen er og hva den gjør med mennesker som oppholder seg i skolen. Ved hjelp av ulike dialogformer håper jeg å få frem elevenes syn på støy og dermed en annen virkelighetsoppfatning, en annen måte å konstruere støy på. Denne måten å konstruere støy på har vært lite synlig i annen relevant forskning. Grunnen til at jeg har en sosialkonstruksjonistisk tenkning i dette etnografiske studiet, er et håp om å få en større forståelse og verdi i forhold til hvordan elever konstruerer seg en forståelse av støy i sin omverden.

Dagens etnografiske forskning preges av oppmerksomhet mot aktuelle samfunnsmessige problemer og hvor fokuset ligger på hvordan menneskers hverdagsliv utfolder seg, dannes og gjendannes i forhold til sosiale og kulturelle sammenhenger (Madsen 2003).

I Etnografisk forskning skiller en mellom den *store* og den *lille* etnografien (Madsen 2003). Den store omhandler de vitenskapsteoretiske problemstillinger som gjør seg gjeldene når en forsker på kulturer, sosiale sammenhenger og felter. Den lille er rettet mer mot hvilke metoder en velger å ta i bruk i forhold til et konkret forskningsproblem. Madsen formulerer det slik: ”... *den store etnografien handler om etnografiens ”hvorfor”, mens den lille etnografi handler om etnografiens ”hva” og ”hvordan”* (2003:13). En kan ikke skille disse to nivåene, men se på sammenhenger og forbindelsen mellom *hvorfor* på den ene siden og *hva* og *hvordan* på den andre.

---

<sup>4</sup> Madsen bygger sin definisjon på blant annet Hammersley /Atkinson, Feltmetodikk 1983.

## 4.2 Etnografisk metode i min undersøkelse

Denne oppgaven baserer seg på undersøkelser gjort i to klasser i det første året på videregående skole; en allmennfaglig og en yrkesfaglig linje. Arbeidet er en del av et større prosjekt, hvor Turid Skarre Aasebø ved Høyskolen i Agder er prosjektleder (Aasebø 2006).

Da jeg startet mitt forskningsarbeid, var jeg preget av den tenkning media og atferdsforskere representerte i forhold til støy i skolen. Denne tenkningen gikk ut på at det var en type elever (de atferdsvanskelige) som stod for produksjonen av støy, og at dette gikk ut over flertallet av elevene. Flere forskere mener å kunne påpeke sammenheng mellom støy i skolen og dårlige læringsresultater (se kapittel 2). Samtidig fikk jeg en oppfatning av at støy som bråk og uro, opplevdes likt av alle elever, og at dette dermed var et problem for alle. Etter hvert i observasjonsperioden endret jeg min oppfatning, og da spesielt i forhold til hvem som produserte støy i skolen og hvem som tilsynelatende strevde med et støyproblem. Denne endringsprosessen er noe som er karakteristisk for etnografisk forskning og som fører til at man ofte underveis i forskningen må begrense, fornye eller endre problemstillingen (Madsen 2003).

I tidligere forskning har en ment å kunne se sammenhengene mellom støy og dårlig læringsutbytte. Jeg valgte derfor å bruke klasserommet, som mitt pedagogiske forskningsfelt, for å studere støy. Dermed ble min oppmerksomhet samlet rundt det pedagogiske praksisfelt og kan av den grunn kalles pedagogisk etnografi. På den måten blir feltet en gjenstand for kulturstudier av elever og deres læringsmiljø. Pedagogisk etnografi er en måte å integrere to tradisjoner – pedagogikk og etnografi. I min oppgave vil det være naturlig å benytte seg av ”*etnografiske metoder til studiet af pædagogisk spørgsmål, der især drejer sig om skolens betydning, undervisning, læring og dannelse*” (Madsen 2003: 25). Feltet og konteksten er med andre ord først og fremst klasserommet, men også skolen som helhet, og temaet ble forfulgt i ulike kontekstuelle sammenhenger. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan støy kommer til uttrykk under bruk av ulike undervisningsmetoder som gruppearbeid eller tavleundervisning.

Jeg har lagt vekt på de naturlige aktiviteter og situasjoner elevene har vært en del av og tatt høyde for at elevenes erfaringer og kunnskapers må gjøres til gjenstand for refleksjon.

Forskeren må kunne forholde seg refleksiv til sitt materiell slik at det fremstår med en viss autoritet (Madsen 2003). En må ikke glemme at som forsker har en med stor sannsynlighet en

innvirkning på de mennesker en observerer. Dermed blir det viktig å se på forskning som en aktiv prosess ”... hvor man beskriver verden gjennom selektive observasjoner og teoretisk tolkning av det som observeres ...” (Hammersley/Atkinson 1996:48). Som deltaker i elevenes sosiale verden, med den rollen jeg innehar, må det være viktig å reflektere rundt resultatene av deltakelsen. Som Hammersley og Atkinson sier er det ”ingen tvil om at refleksivitet<sup>5</sup> er en vesentlig del av samfunnsforskning” (1996:47). Refleksiviteten i min oppgave blir på mange måter å referere tilbake til seg selv, å synliggjøre hvordan jeg påvirker resultatene av analyseprosessen gjennom min påvirkning, mine valg og tolkninger.

I min oppgave har jeg opparbeidet en mengde data gjennom feltarbeid, fokusgruppesamtale og intervju. Det er ikke alltid slik at relevante forhold fanges opp i en metode. Ved å ta i bruk flere etnografiske metoder kan en se hvordan et fenomen henger sammen i meningsbærende helheter. Med det tenker jeg at undersøkelsen må utformes slik at det skaper muligheter for å oppdage og utforske relevante forhold om støy i skolen som ikke fanges opp ved bruk av kun en metode. Sosialkonstruksjonistiske ideer favoriserer bruk av ulike forskningsmetoder for å skape en bredere forståelse av den sosiale virkeligheten (Gergen 2005<sup>a</sup>). For eksempel spurte jeg noen elever i fokusgruppesamtalen om de opplevde forstyrrelser i timen. Her svarte samtlige nei. Derimot svarte den ene gutten i enkeltintervjuet at han faktisk lot seg forstyrre av at andre snakket i timen. Det siste stemmer overens med hva jeg har observert i forhold til denne eleven. Madsen (2003) påpeker dette ved å fokusere på hensikten med å ta i bruk flere forskningsteknikker når ikke observasjoner og intervjuer stemmer overens. Til motsetning fra annen type forskning, som jeg har sett på i forhold til støy i skolen, vil jeg her i min oppgave se på elevenes erfaringer som meningsbærende på systematiske og helhetlige måter ved å ta i bruk flere ulike forskningsteknikker.

#### **4.2.1 Feltarbeid**

Feltarbeid er først og fremst en metode hvor feltforskeren deltar åpent eller skjult i folkets dagligliv over lengre tid, for å studere og kartlegge sosiale og kulturelle prosesser (Hammersley og Atkinson 1996). Observasjoner i naturlige situasjoner innebærer at feltforskeren blir en del av

---

<sup>5</sup> Når jeg har snakker om refleksivitet mener jeg: ”... forskerens orientering påvirkes av deres sosio-historiske plassering og de verdier og interesser denne plassering gir dem” (Hammersley og Atkinson 1996:46)

det kontekstuelle aspektet, i mitt tilfelle elever på skolen og i klasserommet. Spørsmålet i denne sammenhengen blir om en får et reelt bilde av informantene når en som forsker er deltakende i informantens sosiale verden. Dette er et viktig poeng hos Hammersley og Atkinson (1996). De er opptatt av at forskeren er en del av en aktiv prosess hvor den sosiale verden beskrives gjennom selektive observasjoner og teoretiske tolkninger. I følge Madsen (2003) skal feltobservasjoner være preget av nøyaktighet og detaljerte beskrivelser. Tette beskrivelser gjør det mulig å få frem mangfold, nyanser og hovedlinjer i feltet en studerer, og en må være omhyggelig med å redegjøre og reflektere over hvordan og hvorfor en har samlet inn data, analysert sitt materiale og henvist til teorier med henblikk på fortolkning. Madsen (2003) er opptatt av at forskeren skiller mellom det som blir observert (det som konkret skjer i konteksten og det som blir skrevet ned) og tolkninger av observasjonene (en beskrivelse). Ved å fordype seg i et bestemt miljø og å lage tette beskrivelser, får en frem en bredde i forskningen som gjør at det en forsker på får en validitet knyttet til intersubjektivitet. Å bruke intersubjektivitet som kriterium for validitet utgjør det Kvale betegner som *kommunikativ validitet*; det å utprøve kunnskapskrav i en dialog. ”*Hva som er en valid observasjon bestemmes gjennom deltakerens argumenter i samtalen*” (1997: 170). Feltarbeidet pågikk over en periode på 2 måneder. Den første uken observerte jeg hver dag for å lære meg navnene på elevene, bli kjent med skolen og rutinene der. De resterende ukene hadde jeg en fast dag hvor jeg observerte. Dagene ble valgt ut fra hvilke fag og antall timer elevene hadde. På allmennfaglig dreide det seg om norsk, engelsk og naturfag. På yrkesfaglig var det først norsk, engelsk og studieretningsfag, men på grunn av at skolen endret timeplanen etter en måneds tid, fikk jeg ikke observert i norsktimene. I tillegg var jeg avhengig av å være i timer som ble undervist av lærere som hadde sagt seg villig til å ha observatører i klasserommet. Fordi vi var to observatører plasserte vi oss gjerne slik at en satt bak i klasserommet og en foran. Hensikten med observasjonene var å gi en innsikt i den enkelte elevs engasjement, deltakelse og forhandling i klassearenaen, i tillegg til å få en generell opplevelse av hva som skjer i klasserommet, sett i forhold til relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærer. Siden klasserommet er et kjent område for meg, ble observasjonene gjort som flat observasjon. Denne strategien er velegnet når observasjonsstedet er velkjent og går ut på at man ”*ikke kigger efter noget særlig, men nærmer sig feltet du fra den forhåndsantagelse, at det, vi her ser og præsenterers for, ikke er noget særligt*” (Madsen 2003:60). Alt som skjer i klasserommet, er



selvfølgelig og vanlig. De ulike episoder som jeg observerte i klasserommet, fungerte som samtaletema både i fokusgruppesamtale og i intervjuet.

Jeg hadde aldri vært med på denne type observasjon før, og i begynnelsen syntes jeg det var vanskelig å få med seg alt i klasserommet. Etter hvert ble det enklere, og jeg fant min personlige teknikk og stil. Å få med seg alt som foregikk i klassen var umulig, men heller ikke viktig i forhold til min problemstilling. Det som ble viktig, var å velge ut situasjoner eller elevgrupper som kunne gi meg informasjon om støy i skolen. Jeg valgte derfor ut, noen ganger tilfeldig, andre ganger på forhånd, hvilken gruppe jeg skulle fokusere på. For eksempel kunne jeg på forhånd ha bestemt meg for bare å følge en gruppe elever som stort sett lå over pulten i timene og ikke så ut til å følge med. Eller jeg bestemte meg for å følge en bestemt hendelse, som for eksempel hver gang noen gikk ut eller inn av klasserommet i løpet av timen, for å se hvordan de andre elevene i klassen reagerte på det. Poenget mitt ble å få med meg mest mulig – og også flest mulig varierte hendelser.

Jeg har bakgrunn som lærer i videregående skole, og jeg var derfor opptatt av at jeg ikke skulle se elevenes atferd med pedagogiske briller, men være refleksiv i forhold til hva jeg noterte ned. Mine feltnotater viser at jeg i begynnelsen hadde fokus på ting i klasserommet som jeg selv hadde opplevd som støyende i min tid som lærer. Etter hvert som jeg fulgte elevene, ble mine feltnotater endret, og jeg så nå at det ofte var andre elementer eller situasjoner som kunne se ut til å forstyrre elevene, enn de jeg først hadde antatt. Samtidig så jeg at enkelte elementer, som jeg hadde trodd virket forstyrrende, ikke så ut til å forstyrre i det hele tatt. Dette kommer jeg nærmere inn på under analysedelen.

### **Utvalget:**

Denne undersøkelsen har, som nevnt, blitt gjennomført på to ulike videregående skoler. Valget falt på videregående skole fordi elevene her har vært igjennom den perioden av elevtrinn som både TIMSS (2003), Elevinspektøren (2005) og PISA (2003) undersøkelsen har omhandlet. Dermed håpet jeg at elevene kunne si noe om hvordan de opplever støy og hvordan de forstår forstyrrelser i timen. Samtidig håpet jeg på at elevene var mer reflektert over støy i skolen, nå som de var blitt eldre.

Videregående skole er frivillig, og de fleste elevene i klassen hadde kommet inn på førstevalget sitt i forhold til linjen. Selv om det finnes elever som ikke vet hvorfor de er på akkurat den linja

eller har valgt den fordi kompisen har valgt den, vil elevene allikevel være preget av at skolen er frivillig, og at dersom de ikke følger opplegget, kan de risikere å måtte slutte.

Jeg startet mitt arbeid om høsten etter at elevene hadde vært på skolen i litt over en måned.

Fordelen var at elevenes minner fra ungdomsskolen fremdeles var tydelige for dem, og de kunne sammenligne og reflektere over hvordan det var på ungdomsskolen i forhold til videregående skole. Ulempen var at elevene ikke var blitt så godt kjent med hverandre enda, og de var derfor, i følge både dem selv og lærerne, noe reserverte. Dette kom for øvrig godt frem i feltarbeidet hvor jeg så endringer fra måned til måned. Fra notatene på slutten av feltarbeidsperioden så jeg tydelig at flere elever var mer og oftere med i samtaler i klasserommet. Spesielt var dette tydelig i den klassen hvor det var færrest elever.

Høsten 2005 startet jeg opp med feltarbeid på en allmennfaglig linje. Her var det totalt 32 elever klassen; 16 jenter og 16 gutter. En elev sluttet ved juletider. Det var kun én elev på 18 år, de øvrige var fra 15 til 17 år.

Høsten 2006 startet jeg opp feltarbeidet ved en yrkesfaglig linje. Her var det totalt 15 elever da vi begynte, men en sluttet rett før jul. Det var bare gutter i denne klassen. To elever var over 18 år, resten var fra 15 til 17 år.

#### **4.2.2 Fokusgruppesamtale**

I følge pedagog Halkier (2006) har den metodiske utviklingen av fokusgruppesamtalen sitt utspring fra reklameverdenen, hvor fokuset er på forskjellige brukers oppfatning og reaksjon på forbrukergoder. Nå brukes metoden også innenfor sosiologien og medieforskningen. I følge Barbour og Kitinger er fokusgruppesamtale en samtale eller diskusjon rundt et tema gjennomført i en gruppe (1999). Sagt på en annen måte er fokusgruppesamtale en kvalitativ metode hvor en gruppe mennesker samles, diskuterer og fokuserer på et gitt tema.

Hovedpoenget i fokusgruppesamtale er på interaksjonen / dialogen mellom deltakerne. Den som leder eller i gangsetter fokusgruppesamtalen, er ikke den aktive part, slik en kjenner igjen fra individuell eller gruppeintervju (Kvale 1997), men er den som bestemmer temaet for samtalen. Fokusgruppesamtale kan forstås som en metode til å samle inn datamateriell, hvor dataene produseres gjennom gruppeinteraksjon rundt et emne. Fokusgruppesamtalen kjennetegnes derfor som en kombinasjon av gruppeinteraksjon og et forskerbestemt tema. (Halkier 2006).

En viktig kvalitet ved fokusgruppesamtale er evnen til å belyse betydningsdannelsen og refleksjoner i en gruppe. På mange måter kan en si at fokusgruppesamtalen er en ideell metode for å undersøke personers erfaringer, meninger, ønsker og bekymringer, og metoden er i følge Barbour og Kitzinger (1999) spesielt egnet til å undersøke holdninger. I tillegg til at fokusgruppesamtalen gir informasjon om et gitt tema, gir den også informasjon om gruppen og de sosiale interaksjoner som finner sted.

*”Samtalers interaksjon er med på at forme den sociale virkelighet, der interaksjonen er med til at skape, forhandle og forandre kulturelle og sociale betydninger i samtalsituationen”*

(Halkier 2006: 93)

Deltakerne i fokusgruppesamtalen oppmuntres til å samtale med hverandre slik at gruppens interaksjon, og ikke individuelle uttalelser, går inn i forskerens analyse (Barbour og Kitzinger 1999). Ut i fra en sosialkonstruksjonistisk tenkning vil en i en fokusgruppesamtale legge større vekt på diskursen enn på handlinger og mer vekt på relasjoner enn på enkeltindivider.

#### **Utvalget:**

Etter observasjonene i klasserommet ble elevene fra allmennfaglig delt inn i 8 fokusgrupper, og elevene fra yrkesfaglig ble delt inn i 3 fokusgrupper.

Gruppene ble delt opp etter allerede etablerte vennegrupper og varierte litt i forhold til kjønn.

Grunnen til at de ble delt etter allerede etablerte vennegrupper var for å sikre dynamikk og interaksjon i gruppen (Halkier 2006). En gruppe gikk på tvers av homogenitet og allerede etablert vennegruppe. Denne gruppen ble satt sammen ut fra at alle opprinnelig hadde en annen etnisk bakgrunn. I hver gruppe var det i utgangspunktet 3 til 5 elever, men fordi en person ikke dukket opp til intervjuet, ble det bare 2 i denne gruppen.

På slutten av observasjonsperioden fikk jeg en undervisningstime til rådighet. Jeg informerte elevene om hvilke grupper de hørte til og utstyrte de med et engangskamera. Elevene fikk så informasjon om oppgaven og hensikten med å ta bilder. Oppgaven var at de, i løpet av dagen, skulle ta bilder på skolen for å kunne si noe om: ”skoledagen - godt og vondt”. De kunne fritt velge om de ville gjøre dette som gruppe eller om de ville la kameraet gå på rundgang, men alle

skulle være med å bestemme motivet. Når man samler en gruppe mennesker til en fokusgruppesamtale, finnes det ulike måter en kan strukturere det på. Etter at elevenes bilder ble fremkalt, ble hver enkelt gruppe invitert til samtale med utgangspunkt i bildene. I tillegg hadde jeg en guide med 5 punkter, hvor hensikten var å være veiledende i forhold til hva elevene skulle samtale om. De 5 punktene dreide seg om

- 1) Utgangspunktet i bildene: Skoledagen på godt og vondt.
- 2) Hvordan forløper en vanlig skoledag?
- 3) Sammenligning med andre skoler som elevene hadde et forhold til.
- 4) Hva gjør en god elev god?
- 5) Karakterer.

Samtalene foregikk i et nøytralt rom på Høgskolen i Agder hvor vi var skjermet for forstyrrelser. Som sagt finnes det ulike modeller for hvordan man strukturere fokusgruppesamtale. For meg var det ønskelig å få til en samtaleform hvor målet var å bringe frem elevenes holdninger, oppfatninger, følelser og ideer rundt deres skolehverdag. Min rolle i fokusgruppesamtalen var å skape trygghet, lytte, være vennlig og imøtekommende. Jeg begynte hver samtale med å klargjøre ”spillereglene” ved å fortelle om samtalen, om prosjektet og hva den skal brukes til. Samtidig ville jeg ufarliggjøre situasjonen ved å si at det ikke finnes riktige eller feil svar, og jeg trygget elevene på at alt de sa ville bli anonymisert. Etter denne generelle informasjonen startet vi opp med det første bildet de hadde tatt, og deretter fikk samtalen flyte fritt. Samtalene forløp ulikt fra gruppe til gruppe. I noen grupper gikk samtalen lett, og vi kunne være observatører uten å måtte stille for mange spørsmål. Andre grupper var vanskeligere å få i samtale, noe som førte til en mer intervjupreget samtale hvor vi stilte spørsmål og de svarte. I alle samtalene var det temaer som ikke ble diskutert. Da fikk elevene konkrete spørsmål knyttet opp mot nummer 4, ”Hva er en god elev?” og 5 ”Syns dere at de som får en god karakter fortjener det?” - og hva med de som ikke får gode karakterer, fortjener de det? . I tillegg spurte vi: ”Syns dere at dere fortjener de karakterene dere får?”.

I løpet av fokusgruppesamtalen kom elevene inn på min problemstilling om støy i skolen. Her ba jeg elevene utdype hva de mente med støy og hva de opplevde som forstyrrelser i timen.

### 4.2.3 Intervju

Intervju er en forskningsmetode som strekker seg fra strukturerte intervjuer til mer uorganiserte samtaler eller livshistoriefortellinger. I etnografisk arbeid, og andre typer kvalitative forskningsarbeid, er intervju en velbrukt metode. Kvale definerer intervju som en konversasjon eller samtale som har en viss struktur og hensikt og sier videre: ” *Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtalen...* ” (1997:21). Et viktig skille mellom samtale og intervju blir intervjuerens posisjon. Den som intervjuer og den som blir intervjuet er i en asymmetrisk forhold, ved at intervjueren kan oppleves som spesialist på området. Intervjueren har bestemt temaet intervjuet skal omhandle, en faglig konversasjon. Kvalitativ forskningsintervju er en type faglig konversasjon og blir av Kvale definert som ”... *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av beskrevne fenomener*” (1997:21).

Formen på intervjuet blir ofte omtalt som ustrukturert eller ustandardisert og krever at intervjueren må fatte metodologiske beslutninger på stedet. For å lykkes kreves det å fange opp tematiske poenger som en følger opp under intervjuet, uten at det lukker for samtalen (Madsen 2003).

#### **Utvalget:**

I begge de to klassene hvor undersøkelsene ble gjennomført, avsluttet jeg med intervju av enkeltelever. Elevene ble plukket ut med tanke på å få ulike elevtyper i forhold til skolepresentasjoner, kjønn, oppvekststed og etnisk bakgrunn. Det var kun en elev som ikke ønsket å være med på intervjuet til tross for at han hadde gitt samtykkeerklæring.

Totalt fikk jeg 12 intervjuer som varierte fra ca 40 minutter til godt over en time.

Målsettingen med intervjuene var, på lik linje med fokusgruppesamtalen, å få elevene til å samtale om skolen. I fellesprosjektet var vi både ute etter elevenes individuelle, biografiske skolehistorie og fremtidsperspektiv. Jeg var i tillegg opptatt av hvilke tanker og meninger de hadde i forhold til forstyrrelser på skolen. Det interessante var å høre deres måte å formulere erfaringer på eller mening om et fenomen (Kvale 1997), i mitt tilfelle støy i skolen. Elevene ble bedt om å si noe om klassemiljøene, om de opplevde forstyrrelser og hva denne forstyrrelsen eventuelt bestod av. De ble bedt om å sammenligne opplevelsene sine fra ungdomsskolen med videregående skole.

Intervjuets form var delvis ustrukturert ved at jeg hadde en intervjuguide som inneholdt ulike hovedtemaer. Disse temaene skulle samtalen foreløpe seg rundt. Under hvert av disse temaene var det utfyllende punkter til hjelp i intervjusituasjonen (se vedlegg 1). Temaene i intervjuguiden var følgende: (0) Familiebakgrunn, (1) Erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner, (2) Fremtidsperspektiv, (3) Elevenes konstruksjoner av egne muligheter og begrensninger, mht utdanning og skole, (4) Beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene som elevene deltar i, (5) Oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevenes ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier, (6) Hvordan elevene beskriver og forholder seg til ulike diskurser 'den gode elev', (7) Vurderinger og betydningen av egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten, dvs. utvalg av innhold, metode og skolens tilretteleggelse med tanke på inklusjon eller tilpasset opplæring bør også trekkes inn og (8) Bruk av alternative kunnskapskilder.

Intervjuene foregikk på et grupperom på elevenes skole. På lik linje som i fokusgruppesamtalen var det variasjon i hvordan samtalen forløp. Noen elever kunne fint reflektere og utdype sine svar, mens andre elever var vanskeligere å få i tale. I de tilfellene hvor samtalen gikk trått, ble intervjuene preget av direkte spørsmål hvor svarene ble korte som ja, nei eller vet ikke. Til tross for at jeg som intervjuer hadde lest mye om ustrukturert intervjuform, følte jeg at jeg kom til kort i de situasjonene hvor samtalen ble preget av enveiskommunikasjon fra min side. Spesielt i én intervjusituasjon opplevde jeg at det ble komplisert for eleven å snakke, ettersom han ved flere anledninger så spørrende på meg for å se om han hadde svart rett. I og med at det er en nær kontakt mellom forsker og informant i et kvalitativt intervju betyr relasjonen mellom forsker og informant mye for studien. Informanten og forskeren må samarbeide for at forskeren kan oppnå forståelse av informantens virkelighet. Forskeren styrer valg av tema og innsamling av data, mens informanten styrer informasjonen forskeren får tilgang til. Hvis denne relasjonen oppleves som ovenfra og ned av en av partene, kan samarbeidet fort bli anstrengt (Thagaard1998). Mitt ønske var å få elevene til å reflektere over ulike skoletemaer. Noen temaer som vi samtalet om, hadde eleven definert og reflektert over, men der hvor det dukket opp temaer som eleven ikke hadde reflektert over, oppstod det problemer. Da ble eleven tause og valgte å svare "vet ikke". Det var tydelig at det å reflektere over spørsmål som de ikke hadde definert for seg selv eller andre tidligere, var vanskelig.

#### **4.2.4 Parallell undersøkelse**

Som nevnt, er min undersøkelse en del av et større prosjekt. Samtidig som jeg observerte ved en yrkesfaglig linje foregikk det en lignende undersøkelse ved en annen yrkesfaglig linje. Dette var også elever ved første året på videregående skole, totalt 41 elever. Det ble også her gjennomført feltarbeid, fokusgruppesamtale og intervjuer av enkeltpersoner. I utgangspunktet er det mitt datamateriell som danner grunnlaget for min analyse og utgjør de primære dataene for denne oppgaven. Jeg har fått tilgang på datamaterialet fra den andre undersøkelsen, men har valgt å ikke ta det i bruk fordi jeg opplever at jeg har nok opplysninger fra mitt eget arbeid.

#### **4.3 Behandling og tolking av data**

Før jeg tar for meg analysen av den kunnskapen jeg har fått gjennom feltarbeid, fokusgruppesamtale og intervju vil jeg si litt om transkriberingsfasen. Dette har vært et arbeid som har krevd mye både av tid og energi. Å transkribere et intervju eller en fokusgruppesamtale tar minst 5 ganger lengre tid enn selve intervjuet. Jeg vil her si noe kort om hvordan transkriberingen foregikk, for så å si noe om hvordan arbeidet med tolkingen og analysen av data ble gjennomført.

##### **4.3.1 Transkriberingen av fokusgruppesamtalen og intervjuene**

Vi brukte lydopptaksutstyr under alle fokusgruppesamtalene og intervjuene, noe jeg ikke fikk inntrykk av at elevene hadde noe i mot. Å ta i bruk lydopptaksutstyr gir intervjueren en unik mulighet til å høre intervjuet flere ganger, men ulempen er at de visuelle aspektene, som ansiktsuttrykk og kroppsspråk, ikke kommer til syne. Det kan derfor være viktig at intervjueren noterer ned sine visuelle observasjoner / merknader rett etter at intervjuet eller fokusgruppesamtalen er over. Når en bruker opptaksutstyr kan en under intervjuet konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. En registrer tonefall, ordbruk og pauser som elevene tar i bruk og kan gjenoppleve det hver gang en hører intervjuet (Kvale 1997).

Transkriberingen var en møysomlig og krevende oppgave. Stort sett var kvaliteten på intervjuene gode og bød på få problemer i forhold til å høre hva som ble sagt.

I fokusgruppesamtalene syns jeg det av og til kunne være vanskelig å høre hvem som sa hva. I tillegg kunne det være vanskelig å skjønne hva noen av de fremmedspråklige elevene sa. Jeg var opptatt av å ha en streng ordrett transkribering, inkludert pauser, gjentakelser og eventuelt latter,

sukk eller stønn. Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, blir det lettere tilgjengelig og bedre egnet for analysen.

#### **4.3.2 Analyse og tolking av data**

Jeg jobbet parallelt med ulike deler av forskningsprosessen, og det ble tydelig at det var en gjensidig påvirkning og en ikke klar avgrensning mellom utformingen av problemstillingen, innsamling av data og analyse og tolkning. På tross av denne overlappingen, var det likevel en viss inndeling av faser.

Etter at alt datamateriell fra feltarbeidet, fokusgruppesamtalen og intervjuet, ble samlet, begynte jeg å lese gjennom alt på nytt. Alt som var sagt eller gjort og som på en eller annen måte kunne forbindes med støy, ble merket av og sortert etter:

- a) Hva elevene selv sier om forstyrrelser i timen.
- b) Hva jeg observerte av forstyrrelser og hvordan det så ut til å påvirke elevene.

Når jeg sammenliknet elevenes uttalelse opp mot mine egne observasjoner valgte jeg å dele materialet inn i 3 hovedkategorier:

- 1) Støy relatert til undervisningsstrukturen.
- 2) Støy som strategi.
- 3) Støy i videregående skole.

Under den første hovedkategorien ser jeg på hvordan elevene opplever strukturen på skolehverdagen i forhold til støy. Det gjelder hvordan timeplanen er organisert, hvordan elevene forholder seg til tavleundervisning og arbeid i grupper.

Den andre hovedkategorien tar for seg hvilke strategier elevene tar i bruk, bevisst eller ubevisst, i skolen. Underkategorien har jeg her kalt forhandlingselev og har valgt å dele den igjen opp i to punkter; elevmedvirkning / ansvar for egen læring og motstand. Grunnen til at jeg har valgt å dele forhandlingselev opp i de to punktene er for å få frem motivet bak forhandlingen som kan oppleves som støy av medelever. Det kan enten dreie seg om et ønske om å ta ansvar eller et ønske om å gjøre motstand mot skolen og dens autoriteter.

I den tredje hovedkategorien ønsker jeg å få frem det å være en elev i videregående skole og hvordan støy gjør seg til syne i ungdomskulturen. Her har jeg valgt tillatelse av støy som en del av klasseromskulturen. Elever tillater ulike handlingsmåter i klasserommet til tross for at de



opplever det som forstyrrende. Jeg har derfor delt underkategorien inn i to punkter for også her å se på motivene hos elevene til å tillate støy.

#### **4.4 Forskningsetikk, anonymitet og taushetsplikt**

Når en begir seg inn i forskning, oppstår det etiske problemer som det er viktig at forskeren er klar over og reflekterer over. Å begi seg inn på et forskningsfelt som har med mennesker å gjøre, og da spesielt i etnografisk forskning, setter krav til at en reflekterer over sin atferd og hvilke konsekvenser den har for de mennesker som studeres (Hammersley/Atkinson 1996, Kvale 1997). Som nevnt før, er min oppgave en del av et større prosjekt hvor prosjektansvarlig hadde ansvaret for å melde prosjektet til Personvernforbundet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Prosjektet var basert på frivillighet av foreldre og elever, og de kunne når som helst trekke seg fra undersøkelsen.

Skolene og lærerne ble kontaktet for å gi meg tillatelse til å være med. Det ble gitt muntlige opplysninger i klasserommet og på foreldremøte, samt skriftlig informasjon hvor foreldrene ble bedt om signere på samtykkeerklæringen. Elever fra 18 år og oppover kunne skrive under selv. Samtlige av elevene som var med i undersøkelsen har fått foreldrene til å skrive under på samtykkeerklæringen, og de over 18 år har skrevet under selv. Dette var for øvrig en vanskelig prosess da det tok tid å få inn alle erklæringene, men jeg klarte det til slutt. Jeg opplevde de fleste av elevene som nysgjerrige og samarbeidsvillige i forhold til prosjektet. Det var kun én av de utvalgte til intervju som ikke ønsket å være med til tross for at han først hadde gitt sin samtykkeerklæring. Alle som har tatt del i prosjektet har skrevet under en taushetsplikt.

Når en gjør et etnografisk arbeid, er det viktig at feltet det blir forsket på er slik det naturlig faller seg. I begynnelsen av min feltforskning visste jeg at elevene ville oppleve det litt rart og kanskje forstyrrende at jeg satt der i klasserommet og noterte. Det ønskelige var at jeg etter hvert skulle bli noe som elevene opplevde som en naturlig del av den aktuelle dagen. For meg var det viktig at elevene oppførte seg slik de alltid gjør, og jeg poengterte flere ganger at det jeg så eller hørte ikke ble fortalt videre til noen. I begynnelsen var både lærerne og elevene nysgjerrige og ville gjerne se hva jeg hadde skrevet. Det fikk de ikke, men jeg kunne fortelle på et generelt nivå hva jeg noterte ned.

Et problem med etnografisk arbeid er at situasjoner eller ting som har blitt sagt av privat karakter blir gjenstand for offentligheten (Hammersley/Atkinson 1996). Til tross for at alle data vil bli

anonymisert og ingen identifiserbare opplysninger skal kunne føres tilbake til enkeltpersoner, ble elevene spurt om personlige og private ting. Elevene ble spurt om vennemiljø, familieforhold, interesser og lignende som på mange måter tilhører privatlivet. For min del ble det viktig ikke å gå inn i temaer som ikke hadde relevans for prosjektet og ikke minst å være oppmerksom på å skjerme eleven fra å si noe som han eller hun kunne komme til å angre på senere. Heldigvis kom jeg ikke opp i en slik situasjon at det var nødvendig å måtte stoppe eleven.

Jeg har her snakket om etiske problemer i forhold til de en forsker på, men en annen og like viktig bit er det som til slutt skal publiseres og hvilken konsekvens det vil få. Kvale skriver:

*”Forskeren har et vitenskaplig ansvar overfor profesjonen og sine intervjupersoner for at forskningsprosjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig”.*

(1997: 69)

Det blir viktig å reflektere, ikke bare før, men gjennom hele forskningsforløpet, på hva forskningens innhold og konsekvens kan bli. I forhold til sosialkonstruksjonistisk tenkning er det viktig alltid å lytte til innhold og konsekvens. Det er nå en gang slik at de ord vi bruker gir andre beskjed om handling. I sosialkonstruksjonistisk forskningssammenheng har en et etisk ansvar for å reflektere over de ord som blir brukt fordi ord eller språk ikke reflekterer virkeligheten. Gergen er derfor opptatt at forskeren retter sin oppmerksomhet mot det alminnelige språket og at *”forskningens primære mål er levendegjøre mulighetene for nye handlemåter”* (2005<sup>a</sup>: 84). Å reflektere over hvordan støy i skolen konstrueres av ulike grupper, gir en mulighet til å komme nærmere virkeligheten og dermed også å se nye handlemåter. Til nå har forskning på temaet vist en ensidig konstruksjon av støy, noe som etter mitt skjønn ikke gir et etisk riktig bilde av virkeligheten slik den fortøner seg for elevene.

## 5. Støy relatert til undervisningsstrukturen

Elevenes skolehverdag er preget av en viss struktur. De må forholde seg til ulike fag fastlagt av departementet og en timeplan som er strukturert av skolens ledere og lærere. Timeplanen fremmer ikke bare struktur, men er også en måte å kontrollere hverdagen til elevene. Skolen bestemmer når elevene skal ha fysisk aktivitet, når de skal lære seg norsk, matematikk osv. I stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, står det dette om organisering av hverdagen til elevene:

*”Organiseringen av skoledagen og den praktiske tilretteleggingen skal gi gode rammer for at hver elev skal få en individuelt tilpasset opplæring. Nasjonale bestemmelser må bidra til å sikre dette, men samtidig må det være et lokalt handlingsrom for at den enkelte skole og lærer skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Organiseringen bestemmes av hvordan tid til det enkelte fag og arbeidsområde fastsettes, og av fordeling av tid mellom fagene. Samtidig må skoledagen gi tid til å dekke elevenes behov for pauser, fysisk aktivitet og mat”.*

(Stortingsmelding nr 30:2003-2004:50)

Ut i fra en fastlagt timeplan strukturerer hver enkelt lærer sin undervisning med hensyn til hvilke undervisningsmetoder han / hun ønsker å ta i bruk. Undervisningsmetodene lærerne valgte i mine observasjonsklasser varierte, fra tavleundervisning, prosjektarbeid, gruppearbeid, individuelt arbeid osv. I min undersøkelse er jeg ikke opptatt av hvilke metoder som fremmer eller hemmer læring, men hva elevene opplever som støy og forstyrrende hendelser i klasserommet relatert til undervisningsmetoder.

Selv om lærerne tok i bruk ulike undervisningsmetoder var fokuset hos elevene i undersøkelsen rettet mot de arbeidsmåter de opplevde direkte i den praktiske undervisningssituasjonen. Elevene oppfatter og tar stilling til lærerens valg med hensyn til plassering av elever, inndeling i grupper og undervisningsform. Mange elever hadde fokus på det de kalte tradisjonell tavleundervisning, hvor læreren står foran klassen, gjennomgår stoffet for så å la elevene sitte og jobbe med individuelle oppgaver fra læreboken. I tillegg snakket de om undervisningsmetoder som var preget av samarbeid i grupper og hvor elevene i noen tilfeller la produktet frem for resten av klassen. Det er noe uklart hva man kaller denne metoden for, ettersom noen elever referer til den

som gruppearbeid, mens andre kaller det prosjektarbeid. Jeg har derfor valgt ikke å gå inn i metoden, men referer til den som arbeid gjort i en gruppe.

Når en lærer velger sin undervisningsmetode, er det ikke alltid synlig for elevene hvorfor han eller hun har valgt nettopp denne metoden. Elevene oppfatter kun hvilken metode som er tatt i bruk, og ut i fra dette gjør de seg opp en mening om timen. Her er et utdrag fra intervjuet med Lisbet, hvor hun forteller om sin opplevelse av hvordan timene er strukturert i forhold til timeplanen. Lisbet er ei faglig flink jente som presterer over gjennomsnittet i den allmennfaglige klassen. Hun er sosial og prater med de fleste i klassen:

*Det med arbeidsformer i klasserommet, er det sånn at det er noen arbeidsformer du synes er bedre enn andre?*

Lisbet: ”Ja, altså, jeg synes det er... når vi bruker boka mye og gjør... bare sitter og gjør oppgaver, og det er sånn kjedelig, sånn at du får... de oppgavene skal du gjør, og så da er det egentlig bare å rase gjennom oppgavene og bli ferdig med de på en måte, sånn fortest mulig, bare for at du skal ha gjort de. Men altså... jeg lærer... jeg merker jo at jeg lærer jo noe av det, jeg gjør jo det, men det blir veldig kjedelig og veldig ensformig. Hvis det er flere fag som gjør akkurat det samme, så går fra engelsken hvor du sitter og gjør oppgaver og over til naturfag, så du sitter og gjør oppgaver, da blir du grusomt lei etter hvert altså.”

Lisbet var ikke den eneste som opplevde strukturen på dagene som kjedelig og umotiverende. I observasjonene så jeg at elevene begynte lett å prate eller høre på musikk i timer hvor undervisningen var lagt opp på en ensformig måte eller elevene opplevde det faglige innholdet som uhensiktsmessig. I intervjuet svarte Lisbet som følgende da hun fikk spørsmål om hva hun gjør i stedet for de oppgavene hun har blitt bedt om å gjøre:

Lisbet: ”Da sitter jeg og... enten sitter jeg og snakker eller hører på musikk, eller bare kikker ut i lufta eller... jeg bare ikke gjør de oppgavene for det at... det er sånn jeg får, jeg kommer aldri til å få bruk for det heller, fordi det er ikke noe vi får på en prøve eller noe som helst, så det er jo egentlig informasjon som kommer... som jeg får som ikke jeg får brukt til noe seinere.”

Jeg var opptatt av var å se på hva elevene sier om forstyrrelser som kan relateres til strukturen i skolehverdagen. Hva sier elever om at noen elever velger å begynne å prate i timene når de opplever undervisningen som kjedelig?

Under punkt 5.1. referer jeg til hva elevene sier om forstyrrelser / støy relatert til timeplanene og inndeling av fagene. Under punkt 5.1.1 og 5.1.2 går jeg inn i de to ulike undervisningsmetodene, tavleundervisning og arbeid i grupper, og ser på hva elevene sier om lærerens valg av metode, relatert til støy.

### **5.1.Organisering av fag, timeplanen**

Timeplaninndelingen er en viktig faktor for hvordan elevene opplever dagene ved skolen. I fokusgruppesamtalene og i intervjuene var de fleste opptatt av hvordan deres timeplan var lagt opp og hvilken innvirkning dette hadde på dem selv i løpet av skoledagen.

Den dagen, torsdag, som jeg hadde som fast observasjonsdag på allmennfaglinja, var en dag preget av kun teoretiske fag. Denne dagen ble sett på som en hard dag for elevene, ikke bare fordi det var teorifag, men også fordi de aktuelle teorifagene (norsk, engelsk og naturfag) ble sett på som tunge fag hvor undervisningen var preget av mye likhet i metodevalg. I tillegg til at jeg observerte i de nevnte tre fagene, startet elevene med to timer matematikk på morgenen. Her er et utdrag fra fokusgruppesamtalen mellom Mathias, Ole, Christian, Norman og Inge fra allmennfag. Dette var en gruppe elever som var faglig skoleflinke og forteller følgende om hvordan de opplever torsdager:

”Det er en veldig kjedelig dag på torsdag siden det er bare,” sier Norman, ”- bare tunge fag,” skyter Christian inn ”- ... bare tunge fag, ja,” sier Norman. ”Begynner klokka åtte og slutter klokka tre, og ingen midttimer eller noen ting,” sier Mathias. ”Og så dobbel norsk og dobbel engelsk på slutten,” sier Christian og legger til, ”det er ikke den mest motiverendes dagen.” ”Ja,” sier Norman samtykkende.

Elevene forteller at torsdag er en dag som de opplever som kjedelig og hvor de derfor er lite motivert. Flere elever har påpekt at det er i forbindelse med at de opplever timene som kjedelig at de begynner å snakke eller gjøre andre ting. Nordahl (2004) mener at denne type atferd oppleves

som forstyrrende av medelever og lærere. Da vil den pedagogiske samtalen dreie seg om hvordan skal en opprettholde ro og orden i undervisningen.

På yrkesfaglig linje var dette også tema, men til forskjell fra allmennfaglig, observerte jeg på en dag hvor det ble variert mye mellom teorifag og praktisk arbeid. Her er uttalelser fra en samtale med en fokusgruppe bestående av arbeidsomme og flinke gutter, Ulf, Lasse, Benny, Amin og Basim fra yrkesfaglig linje:

”Når en har hatt to timer med teori, er det fint med litt praksis,” sier Ulf. *Ja, den vekslingen?* ”Ja,” sier Lasse. ”Sånn som vi kommer fra nå, så har vi hatt teori i hele dag,” sier Benny. (...) ”De siste timene sitter.. (*hører ikke alt*)... tenker vi bare på heim. Da er vi dritt lei av det, av så lenge med teori og så norsk og engelsk rett etter hverandre og fire timer,” sier Ulf.

Det er spesielt i disse teoretiske timene jeg observerer at elever har en atferd som Nordahl (2004) og sannsynligvis de fleste lærere vil si var forstyrrende. Elevene selv nevner ikke at de opplever andres prat som forstyrrende i timen. Dette samsvarer med mine observasjoner. De elevene som ønsket å følge med på undervisningen, klarte det til tross for at noen andre kunne sitte og prate. I tillegg observerte jeg at mange elever kunne i det ene øyeblikket sitte og snakke med sidemannen for så å være med i det læreren gjorde.

Det elevene er opptatt av, er at skoledagen blir mer jevnt fordelt med hensyn til antall timer, teoretiske og praktiske fag og ikke for lange pauser i mellom timene, men heller ikke for korte. Fra allmennfaglinja utalte gruppen med Hasan, Dijana og Jasmin seg slik om hvordan de opplevde dagene på skolen:

”Ok, det er litt sånn, på tirsdager då har me masse fritimer, og så på torsdagen då er det heilt sånn, sånn fullt, har bare matpause som en sånn, hvor en kan sitte og snakke, eller,” sier Hasan og legger til ”så da blir det litt sånn... fritime... av og til har vi ingenting å gjere på, så blir det så langt vekke så en må liksom være på skolen, og har ingenting å gjere på. Ja. Men på torsdagen når du har noe å gjere på, så får du ikke tid til det. Der er sånn.” ”De fleste synes at det ikke er så greit med alle disse fritimene, mens jeg synes det

er veldig greit for jeg kan gå hjem å spise, jeg trenger ikke å sitte i kantina og sånn,” sier Dijana.

Strukturen på de ulike dagene varierte for elevene og det var delte meninger om hvordan de opplevde dette. Elever som bodde nærme skolen gikk hjem i fritimene, mens de andre ble igjen på skolen. Poenget med fritimer, eller studietimer som lærerne kaller det, er nettopp ment å være en tid hvor elever kan jobbe med skolefag. Dette var det få som oppgav at de gjorde. Elevene som er opptatt av det sosiale, bruker fritimer på å pleie venneforhold, mens andre valgte å gå hjem for å spise eller spille data. Det var flere som fokuserer på opplevelsen av *å kaste bort tid* når timeplanen inneholder fritimer, ved at de ikke brukte denne tiden til skolearbeid, lekser eller lesing til prøver. Beate, som sliter faglig, forteller i intervjuet at det er vanskelig å finne ledige rom til å sitte og jobbe med fagene:

Beate: ”Ja, vi har altfor mange fritimer, synes jeg, og det sier de, jammen, det er smart å ha når dere har leksetimer og sånt. Men så når vi ikke har noe å drive med, så blir det så unødvendig. Jeg føler sånn bortkaste tida mi på sånn, når jeg heller kunne gjort noe annet.” *Dere har ikke ofte lekser eller ting dere kan gjøre i de fritimene?*

Beate: ”Nei, og så er det jo ofte så fullt på skolen. Det er masse folk, og så. Men det er jo av og til vi har ting vi kan gjøre og prosjekter, da er de ganske greie å ha. Men når vi ikke har noe å gjøre, bare blir sittende, så er det egentlig ganske kjipt.”

Når timeplanen er lagt opp slik at elevene skal kunne sitte og jobbe med skolesaker, er det viktig at de fysiske rammer ligger til rette for det.

Timeplanen skal i utgangspunkt legge føringer for hvordan undervisningen bør legges opp. En vet at dersom det er flere lærere som kommer inn i samme klasserom i løpet av en dag, så øker sannsynligheten for at det blir drevet mer tradisjonell undervisning.<sup>6</sup> For meg som observatør, så det ikke ut som om faglærerne samarbeidet om undervisningsformer verken på allmennfaglinjen eller yrkesfaglig linje, men at det foregikk en individualistisk lærerkultur. For elevene betyr dette dager som blir sett på som tunge blir motivasjonen deretter.

---

<sup>6</sup> Andy Hargreaves (2003 149-185) skriver om skolen i kunnskapssamfunnet hvor samarbeid mellom lærerne er et viktig moment for å gi elevene en viss variasjon i undervisningsmetoder.

Når elever opplever dager som tunge og kjedelige, begynner de å vise en atferd som lærerne beskriver som urolig og som fører til bråk. Elevene på sin side registrerer at noen prater, men så lenge de selv synes undervisningen er interessant, klarer de å følge med på det læreren gjør. På mange måter er det et paradoks at når elevene viser at de kjeder seg, fokuseres lærerne det på urolige elever frem for å relatere det til elevers erfaringer om skoledagens innhold. Flere elever fra allmennfag fortalte at lærerne hadde diskutert klassen med hensyn til at lærerne opplevde klassen som bråkete. Her er det lærerne som mener å ha en rett forståelse av elevenes atferd, og dermed opprettholder de sin maktposisjon hvor det ikke gies rom til å forstå elevers handlinger ut i fra en timeplanstruktur som ikke faller elevene til gode.

### **5.1.1. Tavleundervisning**

Denne metoden var, som nevnt, preget av at læreren stod foran klassen og gjennomgikk undervisningsstoffet. Elevene var mer passive ved at læreren var den som formidlet et budskap, og elevene var mottakere. Elevene fikk oppgaver å jobbe med, men det var stort sett læreren som styrte når de skulle jobbe individuelt og når de skulle følge med på det som foregikk på tavla. Tavleundervisning ble sett på av elevene som kjedelig og de forteller at det er i slike timer det oppstår mye uro. Det stemmer overens med mine observasjoner.

Her er et eksempel fra observasjoner gjort på yrkesfaglig linje som viser hva som skjer når en lærer holder på med tavleundervisning. Læreren hadde her holdt på med den samme utregningsmåten i to timer. Vi går inn i slutten av andre timen:

Vi begynner å finne felles nevner sier læreren. "Hvor mange gram er det i en kilo?" spør læreren Vidar. Vidar sier; "Vet ikke" og ler litt forlegent. Nesten alle som sitter på første rad ler og snakker sammen og følger ikke med på hva læreren sier eller hva Vidar svarer. Læreren regner, og Robert gjesper høylytt. "Er det svaret?" spør han og fortsetter: "Hvor mange timer har vi i dag?" "Fire timer etter 12," svarer læreren. Elevene får i oppgave å løse stykket på tavla. Lasse kommer raskt med et svar. Amin spør hva som står på tavla. Læreren verken ser på han eller svarer. Per, som sitter bak han, svarer han. Amin spør et nytt spørsmål om det som står på tavla og får nå svar av læreren. "Hva har vi lært av dette?" spør læreren. "At vi skal følge med," sier Lasse. "Og at du ikke skal høre på læreren," sier Ulf og smiler. Benny sitter og leker med mobilen sin på pulten. Det gir små



klikkelyder. Kåre og Otto sitter og drar i noen ledninger. Læreren setter opp nye stykker på tavla, og Kåre blir ivrig i å løse dem. Læreren spør om Vidar vet hva som blir svaret. ”Ikke si det, ikke si det ...,” sier Vidar og gir uttrykk for at han vet svaret. Men han kommer ikke med rett svar. Læreren regner det ut. Nå er elevene veldig urolige, og det er kun Lasse og Ulf som ser ut som om de følger med. Otto og Kåre leke-bryter.

Denne timen fra yrkesfaglig linje var preget av passive elever som sitter og hører på en lærer. Elevene kjeder seg og blir urolige. Dette er en viktig del av skolens skjulte læreplan<sup>7</sup>. Tavleundervisning blir sett på som en tradisjonell undervisningsform og det som læres av denne undervisningsformer, i tillegg til det faglige, er venting, avbrytelser og sosial lek eller tilbaketrekking. Fra fokusgruppesamtalen med Irene, Joakim, Liv-Anne og Tonje ble det diskutert hvordan ulike tavleundervisningstimer kan oppleves som kjedelige og lite engasjerende til tross for at det er et yndlingsfag:

*Bildet viser Irene som ligger ”sovende” over bøkene sine i en matematikktime.*

”Vi hadde hatt en veldig kjedelig mattetime den dagen, til og med jeg synes det var veldig kjedelig,” sier Irene. ”Den viser egentlig litt feil. For det er jo ikke Irene som synes at matte er veldig kjedelig, egentlig,” sier Liv-Anne. ”Nei. Men til og med den mattetimen vi hadde hatt den dagen, den synes jeg var skikkelig kjedelig, for han underviste på en så gammeldags måte den dagen,” sier Irene.

Lisbet, som jeg har referert til tidligere, er en faglig flink elev og aktiv med i timene. Hun både svarer og stiller spørsmål til det faglige. I intervjuet sier hun følgende om tavleundervisning:

Lisbet: ”Jo, altså sånn sett, jeg kan jo fort dette ut i en time, ikke sant. Det er sånn derre i timene så er jeg kanskje ikke den som gjør mest, men altså sånn som har den største innsatsen i timene på en måte, for jeg kan fort dette ut i timene og sitte og tenke på alt annet enn det jeg egentlig skal gjøre og tenkte sånn ”arh,” jeg gidder ikke gjøre det nå, det er ingen som sjekker at jeg har gjort det, likevel. Så hvis jeg er trøtt og sur og sånn, så jeg

---

<sup>7</sup> ”Det som er lært via undervisningsformen” (Hermansen 2006)

kan fort dette ut sånn, men jeg tar likevel igjen, (...). Jeg er egentlig ikke så avhengig av å følge med i timene heller for å gjøre det bra.”

Det var ikke bare Lisbet og Irene som var opptatt av at arbeidsmåter hadde stor betydning for hvordan timene skulle struktureres for å skape interesse hos elevene. Individuelle oppgaveløsninger av fastlagte oppgaver fra læreboken ble oppfattet som kjedelige og lite engasjerende. Men som Lisbet forteller så er det ikke et faglig problem for henne, fordi hun klarer å ta det igjen på egenhånd senere.

I mine observasjoner så jeg ofte at elever hadde en atferd i tavleundervisningstimen som jeg, som observatør, opplevde som forstyrrende. Det kunne være å ligge utover pulten i en sovende stilling, prate med sidemannen, se ut av vinduet, tegne eller holde på med mobil eller kalkulator, høre på mp3 spilleren, drikke cola / vann / kaffe eller spise mat og gå inn og ut av timen. Nå skyldtes ikke denne atferden at elevene var udisiplinerte eller for den saks skyld en manglende oppdragelse fra hjemmet, men den var et resultat av en undervisning organisert fjernt fra elevenes verden. Atferden var et uttrykk for kjedsommelighet og mangel på elevaktivitet.

Valg av temaer i de ulike fagene var også noe som elevene refererte til når de snakket om strukturen på timen. Thomas Ziehe (Dahl og Midtbø 2004) er opptatt av at mange av temaene som en finner i lærebøker, kan oppleves av mange som fjernt og fremmed ved at det ikke samsvarer med den verden elevene ellers er en del av. I intervjuet gir Lisbet et eksempel på dette. Hun forteller om at de i engelsk måtte lese om en journalist og svare på oppgaver om hvorfor han ville bli journalist. Dette opplevde hun som ”*utrolig kjedelig*”. Dette stemmer godt overens med observasjonene jeg har gjort. Det var helt tydelig at i de timene hvor læreren gjennomgikk stoff, fjernt fra elevens liv, oppstod det mer uro, og det var flere som valgte ikke å utføre arbeidsoppgavene. Dette varierte mye fra elev til elev. Det var noen få elever som nesten aldri vist interesse for undervisningen, men det varierte stort i den resterende elevgruppen. Noen temaer fenget enkelte elever, mens andre ikke gjorde det og motsatt. Og til tross for at noen elever ble urolige av at undervisningen var kjedelig og uinteressant, så ikke dette ut til å hindre de elevene som ønsket å få med seg undervisningen. Observasjonene samsvarer med hva elevene selv sier i fokusgruppesamtale og intervju. Selv om noen elever prater eller gjør andre ting, får de med seg det de *ønsker* å få med seg. I tillegg opplevde jeg at elevene kunne gjøre parallelle aktiviteter, og allikevel få med seg hva læreren sa og gjorde. Det interessante her er om dagens

unge har en større evne til å ha flere ”baller i luften” og sjonglere mellom det som er viktig og vesentlig og det som de føler de kan unnlate av kunnskap. Fra observasjonene i feltarbeidet var det påfallende mange som tilsynelatende kunne sitte og prate om andre ting, men allikevel klarte å svare på det læreren spurte om. På yrkesfaglig linje var karaktersnittet høyt, og elevene gjorde det godt på prøver, samtidig som jeg opplevde mange elever som ukonsentrerte og likegyldige. Her et eksempel fra engelsktime på yrkesfaglig linje:

Björg spør om elevene vet svaret på oppgavene de har gjort. Lasse og Robert er aktive og svarer. Bak dem sitter Kåre og Otto. Det ser ut som de holder på å få latterkrampe. De fniser og humrer. Straks Otto hvisker noe til Kåre, holder han på å bryte ut i latter, men de klarer å holde seg. Björg forsetter å spørre fra oppgavene, og Kåre svarer midt i sin lille latterstund med Otto.

Det er utrolig at Kåre får med seg hva hun snakker om når han sitter og prater med Otto. Hva sier så elevene selv om disse ulike hendelsene og hva de gjør med dem i en undervisningssituasjon? På spørsmål om hva som forstyrrer i timen, er det få elever som sier at de blir forstyrret av andre elever som prater. Fritz er et godt eksempel på det. Han var en faglig flink gutt som presterte godt i alle fag. Det kunne ofte se ut som han ikke fulgte med på hva læreren sa. Han kunne ligge halvt nede på pulten, tegne på ark eller se ut som han drømte seg bort men allikevel være med i undervisningen. I intervjuet spurte jeg han hva han synes om klassemiljøet:

Fritz: ”Det er... det er bra... føler alle jobber bra, når vi jobber i gruppe og sånn så er det..., så jobber vi bra sammen”.

*Er det noe du synes forstyrrer deg i timene?*

Fritz: ”Nei, nei”.

*Så du blir ikke forstyrret av mobiltelefoner, MP3-spillere der du hører rytmen som spilles...eller andre elever?*

Fritz: ”Nei”.

Fra tidligere forskning har vi hørt at noen elevers atferd i skolen kan forstyrre så mye at enkeltelever mister konsentrasjonen og klarer ikke å få med seg hva læreren gjennomgår. Dette samsvarer ikke med hva Fritz forteller og hva de fleste av elevene i min undersøkelse sa. Fenomenet støy kan oppleves svært forskjellig fra person til person. Elevene snakket om hvor forskjellig de opplevde støy i forhold til læreren. Her i intervjuet forteller Tonje om hvordan læreren opplever klassemiljøet. Tonje er ei skoleflink jente og har svært gode skoleprestasjoner. Hun kan oppleves som litt sjenert i timene ved at hun sjelden sier noe høyt, og når hun sier noe snakker hun fort og lavt.

*Er det mye støy og bråk i klassen eller?*

Tonje: ”Ja, det har vært veldig mye med arbeidsmiljøet i vår klasse, da. Sånn at det har vært bråkete og mye småpratting og sånn. (...) For de mener, altså lærerne da, klager over det og har hatt møter, da, om at de synes det. De har alltid spurt om det, men jeg synes ikke sjøl at det er så ille som de skal ha det til. Men jeg vet ikke om jeg kanskje bare jobber og ikke legger så mye merke til det. (...). Men allikevel så klarer... vi jobber vi samtidig mens vi prater.”

Det er ikke bare Tonje som forteller om hvor ulikt hendelser i klasserommet kan oppfattes av de involverte parter. Rabia snakker også om det samme som Tonje. Rabia, som er annen generasjons innvandrer, er ei livlig og svært sosial jente. Faglig sett er skoleprestasjoner lave, og hun forteller selv at hun sliter faglig. I intervjuet snakket hun om hvordan lærere og elever har ulikt syn på bråk i timene:

*Det at noen kommer for sent eller sover, er det forstyrrende synes du?*

Rabia: ”Nei. Jeg synes ikke det, for de kommer jo bare og setter seg på plassen. Men det er jo lærere... de synes det er veldig forstyrrende. Det er sånn, de kan ikke begynne å snakke før de har begynt å sette seg, eller.”

De individuelle ulikeheten i hvordan forstyrrelser oppleves, er en viktig diskusjon i forhold til støy i skolen. Det var noen få elever som fortalte at de lot seg forstyrre av andre elevers atferd. Dette var elever som jeg opplevde som urolige i undervisningssituasjoner. Vidar fra

yrkesfaglig linje er et eksempel på det. Han virket ofte umotivert og fjern i undervisningen. Han var sosial og hyggelig mot lærere og medelever, men hadde en atferd som av medelever ble beskrevet som likegyldig til skolen. Her forteller han om hva han opplever som forstyrrende i timen:

Vidar: ”Egentlig alt, det meste. Av den som sitter ved siden av meg ... hvis noen snakker så blir jeg helt sånn opp... hva heter det. Jeg blir veldig opphengt i alt.”

Pernille fra allmennfaglig linje observerte jeg også som urolig i timene. I mine observasjoner har hun, til stadighet, gjort det en kan kalle parallelle aktiviteter, hun svitsjer mellom skolearbeid og andre aktiviteter. I fokusgruppesamtale, sier hun dette om å konsentrere seg i timen:

*Vi spør hvordan det er å sitte og jobbe i klasserommet.* ”Jævlig,” sier Pernille. ”Jeg får ikke konsentrert meg der, for da skal det være heilt stille. Og det klarer ikke jeg.”

Disse ulike eksemplene jeg her har vist, gir meg en opplevelse av at støy i skolen oppleves svært forskjellig. Noen elever blir forstyrret av det meste i timen, mens andre må ha visse lyder for å klare å konsentrere seg. For å kunne komme frem til en mer nyansert bilde av støy i skolen, enn det for eksempel PISA undersøkelsen (2003) har vist, er det viktig å undersøke virkelighetsoppfatningen hos samtlige involverte parter og unngå å komme med ensidig uttalelser om hva som er best for elevene, uten å inkludere elevenes egne meninger. Elevenes stemme skal bli hørt, elevene kjenner sine rettigheter og skal ha innflytelse når det gjelder undervisningsform, emnevalg og vurderingsform<sup>8</sup>.

### **5.1.2. Arbeid i grupper**

Å sitte sammen og jobbe var en metode som ble brukt på begge linjene, men mer på allmennfaglig linje enn på yrkesfaglig linje. Det kunne være i forhold til prosjekter eller oppgaver som ble løst i gruppearbeid. Gjennom observasjoner fikk jeg inntrykk av at elevene var opptatt av effektiviteten, hvem de skulle jobbe sammen med, samarbeidsteknikker og det sosiale aspektet. Jeg fikk inntrykk av at de var innstilt på å hjelpe hverandre både med teoretiske og praktisk

---

<sup>8</sup> Kunnskapsløftet, generelle del 2006.

oppgaver. Å la elever hjelpe hverandre gir gevinst for både sosial og faglig læring. Spesielt var en lærer på yrkesfaglig linje opptatt av at elevene skulle bruke hverandres ressurser. Elevene blir aktive og får en følelse av medbestemmelse og frihet, samtidig som det sosiale ivaretas. Men hva i forhold til støy? Arbeid i grupper kan ofte bli preget av nettopp å dyrke det sosiale, hvor prat, latter og høylytte diskusjoner fører til et urolig læringsklima. Det spennende blir å se hva elevene selv sier om arbeid i grupper og støy.

Jeg spurte ikke direkte elevene om de opplevde noe som forstyrret i forbindelse eller under gruppearbeid. Derimot kom flere elever med synspunkter på effektiviteten av å jobbe i grupper. Hasan fra allmennfaglig linje er en faglig flink gutt som ofte sitter for seg selv og jobber på egenhånd til tross for at læreren har oppfordret elevene til å samarbeide. Han sa følgende om gruppearbeid:

*Synes du det er forskjell på gruppearbeid og individuelt arbeid?*

Hasan: ”Det er lettere individuelt, synes eg, du klarer å konsentrere deg meir. Men i grupper så blir det av og til sånn... det er litt bråk og sånn, så.”

*Ineffektivt?*

Hasan: ”Ja, så snakker vi meir om andre ting. Så individuelt, då konsentrerer du deg akkurat om det du skal. Å lese fort og sånt. Ja. Det er lettare, synes eg, det er litt lettare.”

For Hasan er det viktig å være effektiv i timene. Han jobbet bedre med det faglige når han jobbet på egenhånd og opplever at arbeid i grupper fører til bråk. Dette samsvarer med observasjonene jeg gjorde. Det oppstod mer uroligheter når en jobbet i grupper, men få oppgav at dette var et problem for dem. Hasan, derimot, som opprinnelig kommer fra et annet land, er opptatt av å gjøre skolearbeidet best mulig og på en seriøs måte. For han blir det viktig hvem han jobber sammen med. Når han jobbet med ”likesinnede” opplevde han større effekt av gruppearbeidet. Fra fokusgruppesamtalen mellom Hasan, Dijana og Jasmin sier de følgende om hvem de jobber sammen med:

*Hva synes dere om å jobbe i grupper?* ”Det er ikke veldig greit alltid,” sier Dijana. ”Nei,” sier Hasan. ”Det kommer an på åssen gruppe vi kommer i,” sier Jasmin. ”Ja,” sier Dijana.

”Hvis du kjenner dei, då er det liksom kjekkere, og meir samtale i lag med dem, men hvis du ikkje kjenner dei, (...), då er det litt sånn vanskeligere,” sier Hasan.

Når elevene snakker om å jobbe i grupper, er fokuset rettet mot hvem en jobber sammen med. Både på yrkesfaglig og allmennfaglig linje ble elevene for det meste satt i grupper bestemt av læreren. Dette foregikk enten ved å gruppere elevene etter alfabetisk rekkefølge ved hjelp av fornavnet eller etternavnet, eller grupper delt inn etter hvordan de satt i klasserommet. Elevene er bevisste på hvem de kan jobbe sammen med og hvem de ikke kan jobbe med. Det å føle seg utenfor i en gruppe gir så absolutt ingen god følelse. Fra observasjonene så jeg at Dijana havnet i grupper med personer hun ikke hadde noe felles med. Da jobbet hun på egenhånd uavhengig av de andre. For Dijana, og sikkert mange andre elever, er det viktig å kunne jobbe sammen med noen man er trygg på.

Fra yrkesfaglig linje jobbet de av og til i grupper når de skal montere. Da står de inne i en liten krok og monterer anlegget sitt. Under fokusgruppesamtalen mellom Lasse, Ulf, Basim, Alan og Benny snakket de om gruppearbeid i dataelektronikk:

”Det er dataelektronikk,” sier Lasse og legger til: ”Der er vi ... der jobber vi grupper (...) *Og disse gruppene ... er det grupper dere har valgt selv eller...?* ”Nei, alfabetisk rekkefølge ... de 3 første fra lista og så videre,” sier Lasse. *Åssen er samarbeidet – går det greit å samarbeide med de fleste i klassen?* ”Det går jo greit,” sier Ulf (...). *Så da diskuterer dere i gruppa og blir enige om ting...?* ”Vi finner den beste løsningen,” sier Lasse. ”Nei, vi egentlig, sånn vi gjør, vi deler oppgava,” sier Basim og legger til: ”Slik at hver gjør en del av oppgaven, og så til slutt så vi samler vi alle oppgavene.” (...). *Er det noen som kanskje lurere seg litt unna?* ”Det er alltid det,” sier Lasse. ”Vi har jo egenvurdering vi skriver på alle arbeidene, så da kan du skrive hvem som har gjort hva og hvem som ikke har gjort hva,” sier Lasse.

Å jobbe i gruppe er ingen enkel arbeidsform. Guttene fra yrkesfaglig forteller om hvordan de velger å samarbeide, og for å få til et godt samarbeid trenger elevene å ha lært gode samarbeidsteknikker. Benedicte, Nora og Malin fra allmennfaglig linje hadde vært på besøk hos

lokalavisen Fædrelandsvennen (Fvn) i forbindelse med en oppgave de hadde fått i norsk. I fokusgruppesamtale sa de dette om å jobbe i grupper:

*Vi spør om det blir viktig hvem en kommer på gruppe med. ”Ja,” sier alle tre, ”det blir det. Det er klart at det er noen jeg heller vil være på gruppe med enn andre,” sier Malin. ”Mm-m,” sier de to andre. ”Vi var for eksempel på Fvn’en, så var det sånn, på medielabben, så skulle vi gjøre en sånn oppgave og da var jeg på en gruppe med to stykker, de gjorde... de nesten ødela hele tiden, så det var veldig irriterende for vi som hadde lyst til å få noe ut av det. Det er kjedelig, det er greit hvis ikke de vil gjøre noe, men det er litt kjipt når det går utover de andre,” sier Malin.*

Det er ikke hvem som helst en kan jobbe sammen med i grupper. Før jentene fortalte om denne episoden fra Fvn fortalte de at det var viktig å jobbe sammen med noe som har like meninger. Å jobbe med folk med forskjellig meninger opplevde de som krevende og forstyrrende.

I den klassen jeg observerte på yrkesfaglige linja var det lite gruppearbeid. Jeg observerte at de jobbet i fastsatte grupper en gang i naturfag, hvor de skulle gjennomføre et forsøk, og to ganger i dataelektronikk. Til gjengjeld hadde allmennfaglig linje mye arbeid i grupper, i de timene jeg observerte. Som observatør syns jeg det gikk mye tid til forhandling om mer tid til å jobbe med gruppearbeidet før fremlegging, enn det læreren hadde satt av. I tillegg foregikk det mye annet enn jobbing med oppgavene. Her er et utdrag fra feltarbeidet på allmennfaglig linje:

Elevene får utdelt oppgaver som de skal løse. Mange av elevene konfererer med hverandre og småsnakker om andre ting. Læreren sier at hun synes de er veldig urolige i dag, men elevene lar seg i liten grad affisere av det. Nils, Pernille og Lisbet sitter og snakker ganske høyt sammen, og de involverer også Erik som sitter alene foran dem. De starter opp med å sitte og lese hver for seg. Ute på gangen er det også en annen gruppe, bestående av Pernille, Erik og Hassan. Pernille snakker svært høyt og har full kontroll over gruppen sin. Når hun sier at de skal jobbe, gjør de det, og når hun ikke ønsker å jobbe, lager hun mye lyder som gjør at de andre heller ikke jobber. De ler høyt, og to ganger ber Erik om at de skal jobbe uten at det skjer noe, før Pernille sier de skal jobbe.



Nils, Lisbeth og Dijana ser ikke ut til å være berørt av bråket til Pernille. De sitter og leser hver for seg.

Pernille og Rabia er opptatt av det sosiale i gruppearbeidet. I fokusgruppesamtalen sier de dette om gruppearbeid:

*Vi spør om de bruker mye tid i kantina.* ”Ja,” sier begge, ”- veldig,” sier Rabia. ”Jeg går alltid ned i den når jeg skal ha sånn gruppearbeid og jeg,” sier Pernille. ”Alle gjør det. Eller på grupperom men der er det ofte opptatt. Jeg liker bedre å sitte her, jeg vet ikke hvorfor. Jeg vet ikke, fordi det er mer sosialt,” sier Rabia. ”Ja, sosialt, for jeg klarer ikke helt å konsentrere meg når jeg sitter på biblioteket,” sier Pernille.

Å jobbe sammen blir av de fleste sett på som noe positivt. Noen opplever det sosiale aspektet som viktig, mens andre er opptatt av det å kunne få hjelp fra hverandre som viktig i gruppearbeid. De elevene som jeg opplevde som sosialt aktive både i timen og friminuttene trivdes best med gruppearbeid og da uansett hvem de jobbet sammen med. De som var mer tilbaketrukket og forsiktige synes det var ok med gruppearbeid, men at det var avhengig av hvem de var på gruppe med.

I forhold til støy og forstyrrelser i gruppearbeid var elevene opptatt av dette i forhold til hvem de jobbet sammen med. Eksempelet fra den gruppen som hadde vært på besøk hos Fædrelandsvennen kom det frem hvordan enkelte gruppemedlemmer kunne ødelegge for de andre. For yrkesfaglige elever hadde de løst dette problemet ved at de fylte inn egenvurderingsskjema hvor de også fortalte hvem som hadde jobbet i gruppen og hvem som eventuelt ikke hadde bidratt med noe. Dermed opplevde elevene et større press på å gjøre noe i gruppearbeidet, som igjen gjorde at det ble mindre forstyrrelser og støy.

## 6. Støy som strategi

Ut i fra sosialkonstruktivistisk tenkning var jeg opptatt av hvordan elevene konstruerer seg selv og omverdenen i forhold til fenomenet støy. Jeg har kalt dette punktet for *støy som strategi* fordi jeg ønsket å se på hvilke strategier, metode, elever bruker for å løse et problem eller en utfordring i klasserommet. Jeg snakker ikke om faglige problemer, men om problemer som oppstår i forbindelse med det å være en elev i et klasserom. Jeg tenker først og fremst på problemer som oppstår når man opplever undervisningstimene som; vanskelig, for lett, kjedelig, for stille, for urolig osv. og hvilke betraktninger elevene har til dette i forhold til støy og forstyrrelser i timene. Inge Bø (2005) snakker om at barn som vokser opp i dagens samfunn er preget av en forhandlingsoppdragelse. Som et resultat av den sterke demokratiseringsbølgen i skolen oppsto begrepene forhandlingsbarn<sup>9</sup> eller forhandlingselev<sup>10</sup> og ble for mange sett på som en stor utfordring i skolen. Elevene ble preget av demokratiseringen og gav skolen autonome elever; elever som kjenner sine rettigheter og som stiller krav (Kjærnsli m.fl. 2004). Det kan for mange lærere være vanskelig å skille mellom elevenes motiv for forhandling. I noen sammenhenger kan det være snakk om elevenes ønske til elevmedvirkning / ansvar for egen læring, mens i andre sammenhenger kan det være snakk om en motstand mot en pedagogisk kontekst de ikke finner seg til rette i.

Under punkt 6.1 ser jeg på hva elevene sier om forhandling relatert til hva de selv opplever av forstyrrelser i klasserommet.

### 6.1. Forhandlingselev

Ungdommer i dag tilhører den generasjonen som vi kaller forhandlingsgenerasjonen. De er vant til å stille spørsmål, diskutere og forhandle seg frem til enighet og å stille seg kritisk til det som kommer fra foreldregenerasjonen og da også lærere. Ytringer og krav fra autoriteter godtaes ikke bare "fordi det er sånn", men må forklares og redegjøres for de unge slik at det gir de unge gode og meningsfulle betydninger. De unge har fått en annen posisjon i skolen ved at de selv kan ta valg og ha en stor grad av innflytelse. Det er nettopp dette Thomas Ziehe (se punkt 3.3) er opptatt av ved å fokusere på de unges søken etter grunnleggende verdier, lengselen etter en overordnet

---

<sup>9</sup> D. Sommer 1997

<sup>10</sup> Kjærnsli m.fl. 2004:259

mening (ontologisering) i livet sitt. Samtidig som de unge oppfordres til å diskutere og skape mening for seg selv, forventes det at de skal innordne seg skolens oppsatte normer, forventninger og fellesskap. Dette kan lett skape problematiske klassemiljøer ved at forhandlingen forstyrrer det pedagogiske arbeidet.

Observasjonene fra begge klasser viser at forhandling blir gjort nesten i hver eneste time. Det var ofte de samme elevene, både faglig flinke og svake, som forhandlet, og forhandlingene dreide seg om alt fra hva det faglige innholdet i timen, til strukturen på timen som for eksempel å få lov til å gå hjem tidligere. Jeg som observatør opplevde det som forstyrrende og sløsing med tid, men det spennende var å høre hva elevene mente om de som forhandlet i klasserommet og om de opplevde det som forstyrrende.

Jeg vil først gi noen eksempler på forhandling fra observasjoner gjort i feltarbeidet. Det første eksempelet er allmennfaglig linje, mens det andre er fra yrkesfaglig:

Helene spør om de kan få lese til prøva. Læreren prøver å få ro i klassen. Helene gjentar spørsmålet. Hun får et smil og nei til svar. Joakim sier at han har glemt boka. Erik spør om det er norskprøve neste torsdag. Læreren nikker bekreftende. Flere spør igjen om det samme. Helene spør hva de får om på prøva. ”Det skal vi snakke om til uka,” sier læreren. Kristin og Rabia sitter og prater og ler sammen. Jørgen spør om de kan få litt tid på slutten av timen til å lese til prøven. Læreren svarer: ”Ja, kanskje dersom dere jobber bra.”

En gjeng med gutter er ferdige med oppgave 5. Læreren vil at de nå skal skrive materiallisten på data, noe guttene ikke ønsker. Dette gjelder Per, Ulf, Lasse og Fritz. Lasse setter seg ned med én gang med sin bærbare data og begynner å lage materialliste. Ulf diskuterer heftig med læreren om å lage listen på data. *Får inntrykk av at Ulf er usikker på hvordan han skal gjøre det, og at det er tidkrevende.* Elevene prøver å forhandle, men det ender med at de blir bedt om å gjøre det de skal, og de gjør det.

Eksempelene viser ressurssterke elever som vil diskutere avgjørelsene lærerne tar. I det første eksempelet klarer de å oppnå det de ønsker, mens i det andre eksempelet oppnår ikke Ulf det han ønsker. Elvene gir i fokusgruppesamtalene og intervjuene uttrykk for at forhandling forekommer

ofte, men at dette er knyttet opp mot lærere de vet gir etter for forhandling. Det siste forteller Rabia om i sitt intervju:

Rabia: ”Det er det ofte i Trine sine timer, engelsken og norsken, for vi tør ikke gjøre det med Randi for vi vet at ho sier nei. Men med Trine så er det ”Kan vi ikke gå hjem og jobbe?” Og ho sier ja. Det er det verste det at ho sier ja. ( ...). ”Greit”. Så slutta vi halv to i stedet for klokka tre. Det er sånn, det er veldig lett å forhandle med ho. Men ikke med Randi. Ikke det.”

Forhandling forekommer ut i fra hvilken lærer de har. Når de vet at læreren gir etter, fristes elevene til forhandling til tross for at det vet at det til slutt går ut over dem selv. Det interessante her blir å høre hva elevene selv sier om den forhandling som skjer i skolen.

Flere elever oppgav at det var slitsomt å alltid høre på noen elever som ville diskutere avgjørelser med læreren. I tillegg var de opptatt at de gikk ut over dem selv. Liv-Anne, som er en resurssterk jente, opplever at de mister mange timer på forhandling:

”Ho er kanskje litt sånn som prøver å spille litt på lag med elevene,” sier Liv- Anne og legger til: ”Føler jeg av og til. Og, neimen altså, hvis vi spør om, ja kan vi ikke ta fri denne timen, kan vi ikke gå hjem og sånn, så er hun veldig sånn ja, jo, okay da.” (*Latter*) ”Så får vi lov til det,” sier Joakim. ”Jeg tror ikke vi har..., ja, vi har mista mange timer på grunn av det,” sier Liv-Anne.

Elevene ønsker å få lov til å bli tatt med på og kunne diskutere seg frem til avgjørelser. Men ser også at dette kan gå ut over deres egen læring. Det interessante her blir å høre hva elevene selv sier om den forhandling som skjer i skolen. Flere elever opplevde det som tidstyveri og forstyrrende når forhandlingselevene slepper til. Amin, fra yrkesfaglig linje, forteller i intervjuet om en elev fra hans tidligere skole som alltid måtte spørre om ting i timene. Amin er minoritets elev og opptatt av at læreren fremstår som autoritær og seriøs. På spørsmål om han opplevde forstyrrelser i klassen hans nå, svarte Amin; nei. Men fra den forrige skolen, hvor han gikk på allmennfaglig linje, kunne han fortelle følgende:

Amin: ”Ja, og så i noen... så det var en skole som jeg... det var en i klassen som snakka for mye, så han hadde ikke gitt sjansen til noen andre, det var det som var litt forstyrrende.” ( ... ) ”Ja, han spurte hele tida, han hadde ikke gitt sjanse til noen andre, så... og det virker litt forstyrrende på meg.”

Fra observasjonene var det stor forskjell mellom yrkesfaglig linje og allmennfaglig linje. Forhandlinger fant sted i begge klasser, men det var mer utpregende på allmennfaglig linje. Dette har nok sammenheng med at elevenes forhandling på allmennfaglig linje førte frem til noe, i motsetning til på yrkesfaglig linje, hvor det var mindre muligheter til å forhandle om opplegget for timen.

Jeg har tolket elevenes utsagn til å gjelde at de ønsker å være delaktige i lærerens avgjørelser, men at undervisningen må foregå i strukturerte former. Når det blir i ustrukturerte og tilfeldige former, oppleves det som forstyrrende.

Som to underpunkter til forhandlingsselev ser jeg på to ulike motiver som elever kan ha for å forhandle; elevmedvirkning / ansvar for egen læring (6.1.1.) og motstand (6.1.2.) som to ulike motiver for forhandling.

Under 6.1.1. har jeg valgt ikke å skille mellom elevmedvirkning og ansvar for egen læring. Dette fordi begrepene brukes om hverandre i skolerelatert litteraturen når det snakkes om elevenes rett og plikt til å ta aktiv del i sin egen læresituasjon. Samt i forhold til lærerens ansvar for at elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket<sup>11</sup>. Et viktig prinsipp innenfor elevmedvirkning og ansvar for egen læring er at elevene selv må vite hva som er til beste for dem, ved å være aktiv i alle faser av læringsprosessen.

6.1.2. er det andre underpunktet til forhandlingsselev som jeg altså har kalt *motstand*. Her ser jeg på hva elever sier om ulike typer elevatferd som kan tolkes som motstand til skolen. Begrepet motstand har blitt brukt av mange ulike forskere<sup>12</sup> og kan defineres som ”*en reaksjon på den manglende vektlegging av elevers mulighet til å påvirke det som skjer i skolen gjennom egne handlinger*” (Nordahl 2002:69).

---

<sup>11</sup> Kunnskapsløfte, generelle del 2006

<sup>12</sup> Se for eksempel Ogden 2003 og Willis 1977

### 6.1.1. Elevmedvirke / ansvar for egen læring

Elevmedvirke er fastsatt i kapittel 11 i opplæringsloven om grunnskolen og den videregående opplæringen. Disse bestemmelsene gir i hovedsak elevene rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutninger. I læreplanverkene for grunnskolen og videregående opplæring, både i generell del og i noen av læreplanene for fag, er elevmedvirkning tema. Det er et ønske at dagens elever er aktivt deltakende i læringsprosessen. Læreren skal veilede elevene slik at de er i stand til å kunne anvende studieteknikk i læringsarbeidet, kunne sette egne læringsmål og planlegge læringsprosessen, gjennomføre planlagte aktiviteter innen gitte tidsrammer og kunne korrigere underveis – gjøre nødvendige endringer. For å kunne være i stand til å gjennomføre dette må elevene kjenne til læreplanenes mål og hovedmomenter slik at de kan være aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen/undervisningen. Flere forskere<sup>13</sup> understreker betydningen av elevmedvirkning og mener det kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet. Forskerne poengterer at også elevmedvirkningen må være lærerstyrt. I St.meld. nr. 30<sup>14</sup> oppfordrer departementet videregående opplæring til å

*”forberede elevene til selvstendig deltakelse i videre studier ved høyskoler og universiteter, eller til arbeidslivet. Dette innebærer ikke bare at de i større grad enn i grunnskolen har ansvar for egen læring, men også at de i større grad bør få ta del i planleggingen, organiseringen og gjennomføringen av opplæringen. Denne deltakelsen kan gjelde organisering av skoleår og skoledag, valg av arbeidsmåter og valg av temaer som det skal arbeides med”.*

(2003-2004:56)

I den perioden jeg observerte, både på allmennfaglig og yrkesfaglig linje, så jeg aldri eller hørte jeg aldri om at elevene var aktivt med på å planlegge organiseringen av skoledagen. Jeg hørte og så at elevene var frustrerte og oppgitt over hvordan timeplanen var lagt opp, men jeg fikk ikke inntrykk av at de ble tatt med i noen planleggingsfase. Under observasjonsperioden fikk elevene

---

<sup>13</sup> Kjærnsli m.fl 2004, Nordahl 2004, Nordahl m.fl. 2005 og Ogden 2002

<sup>14</sup> Opplæringsloven 1998

ved yrkesfaglig linje en ny timeplan. Flere elever hadde ikke fått med seg at det var utført endringer i den faste timeplanen. Slik opplevde vi det:

I følge vår timeplan skulle elevene ha to engelsk timer, men det var kun noen elever som kom. De som var der, var Otto, Amin og Vidar.

Otto kom først og spurte meg med én gang: ”Har vi fri?”. Jeg kunne ikke gi han noe svar på hvorfor det ikke var noen andre der. Han går inn i klasserommet for å se om det er der, noe det ikke er. Det kommer en gjeng fra E klassen, og han spør hva de skal ha. Otto sier han ikke skjønner noe av det. ”Vi får aldri fri, vi begynner alltid tidlig”. En lærer kommer, og heller ikke hun vet hvorfor det ikke er noen elever der. Amin kommer smilende, men før han rekker å si noe er Vidar rett bak han. ”Nei, ikke si det,” sier Vidar og legger til: ”Det er andre gangen dette skjer”. Bendik (læreren) kommer ned fra etasjen over. Han forteller at elevene hadde fått ny timeplan i går, og i følge den skulle de ha dataelektronikk eller matte.

Det var ikke ofte jeg opplevde endringer av denne typen på yrkesfaglig. I den påfølgende timen fikk elevene utdelt den nye timeplanen. Det foregikk på denne måten:

Björg (læreren) retter seg opp og spør klassen om de har fått den nye timeplanen. ”Nei,” roper de i kor, og Björg deler ut planen. ”Går du igjennom den?” spør en. ”Nei, jeg vet ingenting om den,” sier Björg og legger til: ”Det kan Ivar (klassekontakten) gjøre.” ”Han vet nok ikke han heller,” sier Ulf og ler.

Det var helt klart at elevene på yrkesfaglig linje ikke var delaktige i utformingen av timeplanen. Endringene var bare noe de måtte innfinne seg med og akseptere. Det at ting ikke alltid gikk som planlagt, var noe yrkesfagselevne var vant med. Lasse, Ulf, Basim, Alan og Benny fortalte i fokusgruppesamtalen om hvordan de hadde opplevd den første måneden på skolen som kaotisk. Ingen visste helt hva som skjedde fra dag til dag og de hadde ”ikke peiling på hvilke bøker vi skulle bruke” i følge Ulf.

Fra observasjonene på allmennfaglinja opplevde jeg flere ganger endringer som elevene ikke alltid var opplyst om. Når elevene fikk beskjed om endringer i timen oppstod det så å si alltid

forhandling både mellom læreren og elevene, men også elevene seg i mellom. Men det hendte også at elevene fikk beskjed om endringer via en informasjonsmonitor. I hver etasje kunne elevene følge med på en monitor om endringer i timeplanen. Her hadde elevene selv et ansvar for å holde seg oppdatert. Fra fokusgruppesamtalen med Jasmin, Dijana og Hasan forteller de om denne informasjonsmonitoren:

*Vi spør om de tror de fleste elever følger med på denne informasjonen. "Ja, de fleste gjør jo det," sier Jasmin. "No er det... når det er sånn heildagssprøver og sånn, så seier ka rom du skal være på, og då følgjer du med," begynner Hasan. "Da er det mange som gjør det," avbryter Dijana. "Da er det mange som følgjar med på det," sier Hasan. "Jammen, jeg ser på den, ikke hvis det er ... jeg bare ser hvis det er noe galt," sier Dijana og legger til: "For eksempel jeg ikke vet hvor vi skal være. Eller noe sånt, men. Ikke sånn vanlig, at jeg går og ser."*

Elevene gav ikke uttrykk for at de hadde noen innvirkning på planleggingen av hvordan skoledagen deres skulle organiseres. Som Dijana forteller er det først etter at hun har oppdaget endringer, at hun ser på monitoren for å finne ut hvorfor endringen har oppstått.

Det var ingen elever som ytret ønske om å få være med på planleggingen. De var frustrert og irritert, men jeg fikk ikke inntrykk av at de tok det opp med noen. Spørsmålet her er om de faktisk ikke er seg bevisst sine rettigheter eller om de ikke er interessert i å medvirke til organiseringen. Eller at skolen ikke legger til rette for at elevene kan ha innvirkning på sin skoledag. I etterkant av endringer oppstår det forhandlinger som jeg tolker er et uttrykk for ønske om å bli tatt med i planleggingen. Denne forhandlingen oppleves av mange som forstyrrende. Tonje fra allmennfaglig linje fortalte i intervjuet at hun opplevde ofte forhandlinger om å få utsatt fremføring av oppgaver de hadde jobbet med. Dette opplevde hun som sløsing av tid fordi som hun selv sa: *"For det brukes så mye tid på ting som kunne blitt gjort veldig fort."*

Det å være aktiv med i timen, stille spørsmål og diskutere faglig med læreren er en måte å vise ansvar for sin egen læring. Som vist til tidligere snakket Alan, fra yrkesfaglig linje, om en tidligere elev som hele tiden stilte spørsmål til læreren. Dette opplevde han som forstyrrende. Tonje, fra allmennfaglig linje, beskriver seg selv som en elev som stiller spørsmål når hun ikke



forstår noe. Her må det være en hårfin balanse mellom å tillate elever å spørre, og å unngå at medelever opplever dette som støy og forstyrrelser.

Det varierte noe hos elevene i forhold til om de synes de fikk for mye eller for lite ansvar for egen læring. Noen trodde at de skulle få mer ansvar enn det de i utgangspunktet fikk, mens andre mente det burde være mer i forhold til oppfølging av lekser. Det var flere som fortalte at de ønsket at lærerne stilte krav og forventninger til dem, noe som i sin tur ville føre til at de måtte yte mer. Spesielt var elever som slet faglig, opptatt av at lærerne skulle stille mer krav. Under intervjuet med Vidar, når vi snakket om ting som forstyrret han i klasserommet, sa han følgende om det å få hjelp av læreren og det å bli stilt krav til:

*Kan læreren forstyrre deg noe?*

Vidar: ”Nei egentlig ikke (*ler*). Jeg burde jo egentlig bli glad hvis jeg fikk noe hjelp.

Jeg er glad for hjelpen jeg får. Av Ivar og sånn, det synes jeg er veldig greit at han maser på meg for hvis ikke så hadde jeg vært enda slappere.”

At læreren bruker tid på å mase på elever slik at de jobbet opplevde jeg i observasjonene som forstyrrende i timene. Dette var det også noen elever som påpekt at det irriterte de, men ikke at det forstyrret de så mye at de ikke fikk med seg undervisningen.

Bo fra allmennfaglig linje er en gutt som er forholdsvis stille i timene, han ligger gjerne lettere slengt over pulten, og en kan få inntrykk av at han er svært lite interessert i skolen. Han selv sier han er interessert i skolen og får med seg det læreren sier. I intervjuet sier han følgende om å ta ansvar for sin egen læring:

Bo: ”Jeg kunne alltid gjort mer. Jeg har aldri vært noe flink til å gjøre lekser, det kan jeg bare si. Jeg har egentlig aldri gjort veldig mye.” ...”Til nå... jeg har ikke gjort ei lekse på... gjennom heile dette året. Ikke ei lekse. Utenom de som er obligatoriske, som jeg vet vi må levere. Og jeg ligger på rundt 4 i snitt nå, og jeg har aldri gjort ei lekse.”

*Ville du gjort mer hvis du var nødt?*

Bo: ”Hvis jeg var nødt, så hadde jeg selvfølgelig gjort det. For da hadde jeg jo ikke hadde noe valg.”

Selv om elevmedvirke og ansvar for egen læring er pålagt i opplæringsloven syns jeg det kom lite til syne i de to skolene jeg har vært observatør i. I tillegg fortalte flere elever at de hadde, opp igjennom ungdomsskolen, blitt fortalt hvor viktig det var at de selv tok ansvar for sin læringsprosess. Men vet elevene om hvilket ansvar skolen har for å få til god elevmedvirke? Begrepet ansvar for egen læring blir kanskje tolket av mange elever som et ansvar en selv har og dersom det ikke går greit har de selv skyld i det. Pedagogene Skaalvik og Skaalvik (2005) bruker betegnelsen ”*medansvar for egen læring*” nettopp for å fremheve at skolen ikke er fritatt for ansvar.

Elevmedvirkning og ansvar for egen læring inngår som en sentral forutsetning i den indre motivasjonen elevene har. En atferd som tegn på indre motivasjon vil vise seg i det elevene utfører oppgaver som ikke nødvendigvis medfører en ytre belønning (Imsen 1990). Peder Haug (2003) har dokumentert situasjonen i grunnskolen i forbindelse med evaluering av Reform 97. Konklusjonene er stort sett sammenfallende; skolene er lærerstyrt, elevene er passive mottakere. I rapporten fra Elevinspektøren 2003 viser de samme tendensene seg, og det konkluderes med følgende: ”*Tendensen er at jo eldre elevene er, i desto mindre grad opplever de å ha medvirkning på skolens regler*” (2005:47).

Umotiverte elever kjennetegnes ved at de ikke deltar i skolearbeidet eller gjør det de er bedt om å gjøre (Nordahl 2004) og dermed oppleves som forstyrrende av læreren og noen medelever. Dette stemmer overens med observasjonene jeg har fra begge videregående klasser. Som nevnt under punkt 3.3 er Thomas Ziehe opptatt av at motivasjonen hos elevene reduseres når de unge oppfatter kunnskapen i skolen som fremmed og irrelevant. Skolen og dens lærere må skape en opplevelse hos elevene slik at kunnskapen de skal tilegne seg blir meningsfull og reell. Fra fokusgruppesamtalen med fire ressurssterke elever fra allmennfag linja forteller de om hvordan de opplever timer som er uinteressante og gleder seg til andre året hvor de selv får velge fagene de skal ha:

”Det står ikke noe der (bilde av en ren tavle). Kanskje det var det at den var ren, for jeg blir alltid bedt om å vaske tavla,” sier Joakim. *Latter.* ”Skulle bare illustrere en klassisk kjedelig time på videregående skole. At læreren bare står og skravler og skravler og skravler om uinteressante ting. Har bare en sånn uuuu, vanlig dur. At det ikke er noe interessant og at sitter bare og hører på. Det går inn det ene øret og ut det andre øret. Det

var vel det jeg skulle prøve å få frem her. Jeg synes det er ganske mye av den kjedelige timen, jeg vet ikke hva dere synes?” sier Joakim. ”Jeg synes ikke det,” sier Tonje. ”Jeg synes det er veldig mange kjedelige timer,” sier Irene. ”Jeg synes det er kjedelige timer, men jeg synes ikke alle er det. Men det er..., jeg er veldig glad i natur og miljø og synes det er ganske interessant, da. Men for eksempel matte synes jeg er helt forferdelig,” sier Tonje. (...) ”Jeg tror det blir bedre til neste år når vi får velge fag. Da tror jeg vi blir litt motiverte til timene og sånt,” legger Liv-Anne til.

Jeg har under dette punktet forsøkt å få frem elevenes oppfatning av elevmedvirkning og ansvar for egen læring for å se om det er noen sammenheng mellom den atferden som kan oppleves som forstyrrende i klasserommet. Nordahl (2004) mener å kunne påvise at elevers oppfatning av å være deltakende, eller aktører, i eget liv fremmer betingelser for hvordan elevene handler i skolen. Jo mer elevenes stemme blir hørt, jo mer motiverte elever får en i klassen. Dermed må lærere og ledelsen i skolen lytte til elevenes læringserfaringer slik at de kontekstuelle betingelsen som fremmer læring kommer frem og taes høyde for.

### **6.1.2. Motstand.**

Motstand er en annen måte å tolke motivet til elevene som forhandler i timen. Begrepet motstand er hentet fra Birminghamforskeren Paul Willis' etnografiske arbeid med arbeiderklassegutter. Som nevnt under punkt 3.2. fremviste Willis' gutter en motstand mot autoriteter i skolen. De så ingen nytte av skolekunnskapen, da fremtiden var fastlagt til å jobbe i industrien. Dagens ungdommer er i en annen posisjon, de vet at de må ha seg en utdanning for å få en jobb. Utdanningstiden er preget av en lang fase hvor de unge oppholder seg i skolen og dermed er utestengt fra arbeidslivet. Motstand hos dagens unge i skolen kan kalles en ”kulturell motstand” (se punkt 3.2.). Hvor motstanden fremvises mot de som har makten eller dominansen i skolekonteksten. Dersom en følger Ziehes tanke om at elevene opplever skolen som fjern og fremmed, vil motstanden gi seg til uttrykk gjennom å være uinteressert og uengasjert i det som foregår i skolen.

I forbindelse med støy i skolen har enkelte elevgrupper blitt sett på som syndebukker i forhold til å skape støy. I følge Ogden (1996) er det først og fremst elever med disiplin- og atferdsproblemer som står for den mest alvorlige form for motstand mot skolen og skoleautoriteter. Nordahl m.fl.

(2005) kaller denne gruppen elever for elever som viser antisosial atferd<sup>15</sup> og differensierer atferden som lavfrekvent (forekommer sjelden og omfatter få elever). Med andre ord, en liten prosentdel av norske skoleelever. I min undersøkelse var det ingen elever som kom inn under denne gruppen.

Derimot har vi en annen gruppe elever, som er stort i antall i følge Nordahl m.fl. og som viser det han kaller lærings- og undervisningshemmende atferd<sup>16</sup>. Denne gruppen elever var så absolutt representert i min undersøkelse, og Nordahl m.fl. (2005) omtaler dette som høyfrekvent (forekommer ofte og omfatter mange elever). Å drømme seg bort i timene, være urolig, prate med sidemannen, avbryte læreren, gå ut og inn av klasserommet er eksempler på høyfrekvent atferd som *kan* oppleves som forstyrrende.

I min undersøkelse fant jeg også det Ogden og Nordahl m.fl. har karakterisert som lærings- og undervisningshemmende atferd, og som oppleves som motstand i skolen. Handlinger som å drømme seg bort, ikke utføre arbeidsoppgaver, ligge i sovende stilling, avbryte læreren, prate om andre ting, leke istedenfor å jobbe og lignende, kom ofte tilsyne i timene. Her er et eksempel fra en kjemitime fra allmennfaglinja. Elevene hadde fått i oppgave å sette sammen ulike kjemiske symboler med byggeklosser. Elevene får utdelt en boks med modeller:

Bo og Pål sitter ved siden av hverandre. Bo bygger, mens Pål ser utrolig sløv ut, han sitter og virrer med noen nøkler. Bo setter noen av kulene sammen, det blir en morsom figur, det ser ut som et slags dyr, og han spør Pål hva dette kan være. Bo ler av figuren sin, og snur seg til Christian og Inge som sitter bak, og viser dem figuren. ”Hva er det?” spør Christian alvorlig. ”Aner ikke,” svarer Bo. Bo kontakter heller jentene foran, Beate og Helene, og viser dem figuren sin. Når læreren gir dem beskjed om å rydde opp (som vil si at timen er omme), sier Bo: ”Nei, nå har vi jo just begynt.” Pål reiser seg umiddelbart opp og pakker fort sammen sakene sine.

Påls atferd kan beskrives som likegyldig, og han viste ingen interesse for timen. Fra yrkesfaglig opplevde jeg ofte at elevene ikke utførte de arbeidsoppgaver de var satt til, men at de heller ”lekte” mye under det praktiske arbeidet. Det overraskende var at det ikke så ut til å

---

<sup>15</sup> Antisosial atferd inneholder ”*handling*er som klart er i strid med gjengs sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer i” (Nordahl 2005:37).

<sup>16</sup> Nordahl m.fl. 2005:36

forstyrre medelever slik jeg hadde trodd på forhånd og slik noen forskere mener å kunne påvise. Det å unnlate å gjøre noe i timene var en motstandsform jeg veldig ofte observerte. Her er et eksempel fra yrkesfaglig hvor Kåre hadde sittet og tegnet på pulten sin i størstedelen av timen og tilsynelatende ikke fulgt med:

Læreren blir tydelig irritert og spør samme spørsmålet en gang til, og Robert svarer høyt: ”Ja vi skrev det ned.” ”Hva da?” spør Kåre plutselig. ”Har du ikke tatt opp arkene?” sier læreren. ”Nei,” sier Kåre og henter arkene. Læreren blir tydelig irritert og sier høyt: ”Det er greit at dere gjør som dere blir bedt om.” ”Er det noe du lurar på, da Kåre?” spør læreren oppgitt. ”Ja, det er faktisk noe jeg lurar på,” svarer Kåre og sier hva det er. Læreren begynner å forklare på tavla. Men Kåre følger ikke med på det han sier, han snur seg til person som sitter bak.

Kåre er en type elev som klarer å sitte med parallell aktiviteter og allikevel få med seg den kunnskapen han trenger. Han kunne av og til, slik som i denne situasjonen, bli litt fjern fra undervisningen, men han tok seg ofte fort inn igjen. Når det kom til karakterer var han blant de som presterte best i klassen. Han ble også karakterisert av de andre elevene i klassen som *en god elev*.

Å være en god elev betyr, i følge elevene, ikke bare å være faglig flink, men også en som hører på hva læreren sier, ikke skulker, lærer mye, er sosial og lignende.

Under intervjuene spurte jeg elever om de opplevde seg selv som gode elever. Her svarte så å si alle at de opplevde seg selv som en god elev. Dette til tross for at jeg opplevde at mange av elevene hadde en støyende og forstyrrende atferd.

Lisbet fra allmennfag er ei faglig flink jente og godt likt av medelever. Som observatør opplevde jeg henne som ei jente som mestret å gjøre parallelle aktiviteter som å prate og få med seg undervisningen. Hun fortalte i intervjuet hvor vanskelig det er å konsentrere seg når det er helt stille i klasserommet:

*Hva tenker du om arbeidsmiljøet?*

Lisbet: ”Altså for min del så er det jo helt genialt for det... altså jeg sitter sammen

med og går sammen med folk som... vi jobber bra sammen og vi får mye ut av hverandre da. Men jeg vet ikke åssen det er for andre, for... altså det er jo aldri heilt tyst i klasserommet når vi jobber, og det er det jo... altså, hvis jeg jobber et sted eller leser et sted som ikke det er en summelyd, da følger ikke jeg med. For det at da..."

*Du må ha en summelyd?*

Lisbet: "Jeg må liksom ha et eller annet, for hvis det bare er heilt, heilt stille, så bare flyr tankene mine en helt annen plass."

Lisbet er ikke alene i klassen om å mene at andres atferd ikke forstyrrer. Det var svært mange fra begge observasjonsklassene som mente det ikke forstyrret dem. Men det var noen få elever som lot seg forstyrre. I intervjuet med Tonje forteller hun om hvordan hun tror andre kan oppleve noen elevers atferd som forstyrrende. For sin egen del er det ikke et stort problem sier hun:

*Synes du det er mange i klassen som er likegyldige?*

Tonje: "Kanskje noen, tenker jeg om... altså, jeg ser jo liksom noen av de som på en måte kommer mye for seint, og er mye vekke, og det er jo ofte de som spør om fri og sånne ting. (...) Altså sånn, for jeg merker sjøl at jeg blir irritert når en kommer for sent inn hver eneste dag fordi han forsover seg eller, ho forsover seg. Og spør om fri og ikke har gjort lekser og aldri har bøker og altså alltid snur seg og spør om penn (...)." *Synes du det ødelegger for dere andre og for deg?*

Tonje: "Altså jeg klarer kanskje på en måte å bare snu meg vekk fra det og liksom fokusere på det jeg sjøl skal gjøre, men jeg merker også at jeg blir litt distrauert når døra går opp midt i timen og det bråker fordi det ikke er ledige pulter og de må flytte pulter og. Jeg (...) merker at læreren blir irritert også. For de ser det gang på gang de også. Så du blir jo liksom litt distrauert og du merker at flere begynner kanskje å le litt og for det er så typisk at den personen kommer for seint, og. Så."

Tonje er ei faglig- og ressurssterk jente og klarer til en viss grad ikke å la seg forstyrre av andre. De som forteller at de blir forstyrret så mye at de ikke klarer å få med seg det som blir sagt av lærerne, er elever som sliter faglig. Som nevnt, under punkt 5.1.1., er Vidar en gutt som opplever det meste som skjer i klassen som forstyrrende. I intervjuet forteller han at han opplever skolen

som kjedelig og at han aldri har likt skolen. I tillegg forteller han at han sliter med konsentrasjonen i timene:

Vidar: ”Ja, det er det og så har jeg sånn konsentrasjonsvansker og så har jeg problemer med at jeg sitter og tegner, dunker på ting og snakker med folk i stedet for å gjøre ting på skolen. Og så begynner lærerne å mase sånn, og så blir jeg bare lei av det og sånn. Det var mest derfor.”

Vidars uttalelser om hendelser i klasserommet som han opplever forstyrrende, stemmer overens med mine observasjoner. Jeg kunne se at elever, som slet faglig, falt ut av undervisningen når noen pratet i timen eller forstyrret på andre måter. Men jeg observerte også at mange klarte å hente seg inn. Kåre, som nevnt tidligere, er godt eksempel på det. Her et eksempel fra en time i dataelektronikk. Elevene sitter i grupper på tre og jobber med en tegneoppgave. Kåre, Petter og Vidar jobber sammen. De har jobbet bra med oppgaven, samtidig som de har snakket mye sammen om andre ting. Vi går inn etter ca. 10 minutter i andre timen:

Læreren går forbi Kåre, og Robert sier: ”Spør han nå”. Kåre spør han om noe og sier ”Vi skjønner det ikke helt.” ”Jeg skal vise dere,” sier læreren, går opp til tavla og begynner å skrive / tegne. Otto kaster en krummet papirbit i hodet på Kåre og setter pekefingeren inn mot tinningen sin og vrir rundt (*tegn for dumhet*). Vidar kommer inn i klasserommet. Læreren ser på han, men fortsetter bare å skrive / tegne på tavla. ”Hvorfor kommer du så sent?” spør Kåre, som egentlig burde følge med på det som læreren sa. Det var jo Kåre som hadde bedt han om å forklare det. Isteden for snakker han med Vidar. ”Jeg var og spiste. Stod lenge i kø,” sier Vidar. ”Du kan jo ikke det,” sier Kåre. ”Det var ikke min skyld, de slapp meg ikke forbi,” sier Vidar og legger til: ”Skulle jeg ha sagt, slepp meg forbi for jeg skal til timen?”. Han ler høyt. Kåre sier ikke noe og ser på læreren.

Samtlige elever sier at de legger merke til andres atferd i timen, men det er et fåtall som oppgir at det forstyrrer. Per forteller følgende i intervjuet:

*Det foregår jo mye i klasserommet. Noen sitter med mp3, noen vipper på stolen, noen spiser, noen ligger og sover ut over pulten. Legger du merke til noe av disse tingene?*

Per: ”Ja, av og til.”

*Hva er det du legger merke til?*

Per: ”At de ligger og sover.”

*Hva tenker du om det?*

Per: ”Nei, at det må være bedre å sove en annen plass.” (...).

*Hvordan er det med lærerne, forstyrrer de noen gang?*

Per: ”Nei. Sånn av og til. Når læreren hiver tusjer på folk eller ... når de sover. Det er jo bare morsomt.”

Observasjoner, intervjuer og fokusgruppesamtalene har gitt meg et innblikk i en ungdomsverden bestående av lyder og handlinger som oppleves ulikt av elevene. De faglig flinke lot seg ikke forstyrre så lenge undervisningen var interessant, mens de faglig svake lot seg forstyrres uansett om undervisningen opplevdes som interessant eller ikke. Motstanden fra elevene opplevde jeg som et uttrykk for å ivareta sin egen interesse for å vise medelever og lærere hva de synes om undervisningen. Som Tonje nevner, synes læreren at de bråker, mens de fleste av elevene ikke delte denne oppfatningen. Ziehe (se punkt 3.3.1.) mener at dagens ungdommer er mer opptatt av å bli akseptert av jevnaldrende enn å følge de kollektive normer. Dette kommer jeg nærmere inn på under kapittel 7.



## 7. Støy i videregående skole

Videregående opplæring omfatter kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. Opplæringen er frivillig, men all ungdom mellom 16 og 19 år har lovfestet rett til tre års videregående opplæring.

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående, fra tvang til frivillighet, kan oppleves svært ulikt for elevene, og spesielt når elevene vet at videregående opplæring er inngangsporten til yrkeslivet og videre studier.

Fra ulike undersøkelser<sup>17</sup>, om bråk og uro i skolen, kommer det frem at det er en større andel av elevene på ungdomsskolen som synes det er for mye bråk og uro i timene (55 %), enn på videregående skole (29 %).

Fra fokusgruppesamtaler kom det frem mye positivt om skolen. Når elevene snakket om det positive med skolen, var fokuset deres rettet mot klassemiljøet og det sosiale livet i klassen og på skolen. Støy og forstyrrelser var ikke noe elevene i utgangspunktet fokuserte på, dette var temaer som kom frem først når jeg satte fokus på det.

Skolen er en integrert del av de unges hverdagsliv, og vennskap er alfa omega (Aagre 2003). Å være en del av en klasse og ha en akseptert posisjon i klassemiljøet, er for de fleste elever viktig og betydningsfullt. Under mitt kapittel 6 kommer det frem mange ulike typer elevatferd som av noen få enkeltelever oppleves som forstyrrende. Jeg går nå inn og ser på klassemiljøet som en helhet, og jeg ønsker denne gangen å se på hvordan elevene *som klasse* forholder seg til støy. Hvordan kommer konformitet<sup>18</sup> i klasserommet til uttrykk i forhold til støy?

### 7.1. Tillatelsen av støy som en del av klasseromskulturen

Når Ziehe (2005) snakker om ungdomskultur, fokuserer han på den tiden ungdommene nå lever i. Det skjer hurtige endringer i vårt samfunn, noe som igjen påvirker de unges mentalitet og holdninger til seg selv og andre. Ziehe påpeker de unges streben etter å bli akseptert og strekke til. I klasserommet har og får elevene ulike sosiale posisjoner, og på lik linje som det oppstår et maktforhold mellom lærere og elever, oppstår det et maktforhold mellom de ulike

---

<sup>17</sup> ”Ung i Norge 2002”, PISA-undersøkelsen 2003, Elevinspektøren 2005,

<sup>18</sup> ”Å holde seg til de rådende normene i en gruppe eller samfunn” Stensaasen og Sletta 1991:140.

elevposisjonene. I dette ligger det at språk, væremåte, smak, holdninger, osv. er avgjørende for hvilken posisjon den enkelte eleven får i klasserommet. Som en konsekvens, blir elevens bevisste eller ubevisste oppfatning av disse ulike sosiale posisjonene liggende til grunn for hva som aksepteres av støy i klasserommet.

Undersøkelsen min viser det samme: Mange av elevenes betraktninger omkring støy i klasserommet blir, av elevene selv, satt i sammenheng med enkeltelevers protest mot lærerens undervisning. I begge klassene opplevde elevene det som tryggest å vise en likegyldighet til læreren og undervisningen, fremfor å si ifra om noe de kunne oppleve som forstyrrende. Det var tilsynelatende akseptert blant elevene at det foregikk småpratning, at enkelte lå halvsovende utover pulten, at man kunne vise at man kjedet seg, at man drømte seg bort, gikk inn og ut av klasserommet eller unnlot å utføre oppgaver. Det å vise liten interesse for skolearbeidet, virket på meg som en ikke bare akseptert, men også *attraktiv* måte for elevene å forholde seg til skoledagen på. Spesielt syns jeg dette kom godt til syne på allmennfaglig linje. I nesten hver eneste time var det en gruppe gutter som lå lettere hengslengt over pulten og ved hjelp av sitt kroppsspråk viste en uengasjert atferd. De samme guttene presterte middels godt i fagene. Medelever registrerte atferden deres, men de uttalte at de ikke opplevde denne atferden verken som forstyrrende eller støyende. Å virke slapp, men allikevel være faglig flink, gav en særegen posisjon i klassen, ettersom dette ble beundret av enkelte.

Hvert enkelt individ påvirker og blir påvirket av atmosfæren i klasserommet. Dersom det fra aktørene i klasserommet ikke kommer innvendinger mot å forstyrre hverandre, skjer det en stilltiende godtaking av forstyrrende atferd. Under en fokusgruppesamtale med Roy, Bjarne, Fritz, Robert og Linus fra yrkesfaglig, prater vi om hva som kan tillates. Guttene får spørsmålet om de opplever det som forstyrrende at noen snakker i timen mens læreren holder på å undervise:

”Kommer an på om de prater til meg eller ikke,” sier Robert. *Hvis de ikke prater til deg?*

”Hvis det ikke er noe interessant de prater om, så får jeg det vel med meg,” sier Robert.

”Ja,” bekrefter Roy. *I undersøkelser har det kommet frem at det er mye bråk i skolen.* ”Jeg sitter sikkert og bråker, men ...,” begynner Bjarne. *Men det gjør ikke deg noe? Elevene ler.* ”Det gjør ingenting. Jeg bråker når jeg har lyst,” sier Bjarne.

Bjarnes uttalelser samsvarer med de observasjonene jeg har gjort i klassen, og jeg får inntrykk av at enkeltelever tilsynelatende godtar mulige forstyrrelsesmomenter fordi forstyrrelser er noe som aksepteres i klassemiljøet generelt.

Jeg opplevde aldri i feltarbeidet at noen ba noen om å stoppe sin atferd. Dette på tross av at elevene i samtale med meg kunne gi uttrykk for at andre elevers atferd faktisk kunne være forstyrrende. Roy, Bjarne, Fritz, Robert og Linus forteller også om hendelser de har opplevd som forstyrrende, men de gir uttrykk for at de ikke klarte å si ifra:

*Får dere med dere det som blir sagt når noen sitter og prater?* ”Når vi så en film just, var det noen som satt bak ... oss og pratet hele tiden,” sier Fritz. ”Ja, ja, tulling vett’u. Hadde lyst til bare å ... ja ... skjelle de ut. Vi så Forest Gump, gøy film, og så er det noen som sitter bak og sitter og prater om ting. Så sitter du bare og hører på dem, så sitter de og prater om idiotiske ting,” sier Bjarne. ”Rare ting, ja,” sier Fritz. ”Ja. De er jo så dumme i hodet at det er helt ... sint på dem,” sier Bjarne. ”Halve kunne vært nok,” sier Robert. ”Ja,” sier Bjarne og ler. *Høres ut som du ble irritert på dem.* ”Ja, jeg ble helt overgitt,” sier Bjarne. *Sa du noe til de?* ”Nei ... jeg sa ...,” sier Bjarne og stopper. *Hva kan det komme av?* ”Vet ikke ... gidder ikke,” sier Bjarne.

Å si ifra om at det er noe som forstyrrer, er tydeligvis ikke lett. Faren for å bli opplevd som noe annet enn det en ønsker å fremstå som, er så fremtredende at en heller velger å unnlate å gjøre noe. I fokusgruppesamtalen med Vidar, Otto og Kåre forteller Vidar om en gang han hadde mp3 spilleren på for høyt. Samtalen dreide seg om elevene opplever det som forstyrrende når noen spiller for høyt på mp3 spilleren:

*Men MP3-spillere?* ”Det er bra vi får lov å bruke,” sier Kåre. ”Ja, du klager nå alltid på hva jeg hører på,” sier Vidar. ”Selvfølgelig,” sier Otto. ”Ja, men han har det så høyt altså,” sier Kåre. *Kan det forstyrre når noen har det høyt på?* ”Ja, og da bør læreren si ...,” begynner Kåre og Otto legger til ”hører”. ”Jeg fikk sånn melding når vi ... for det de kunne høre hva jeg hørte på ... de andre i det rommet,” sier Vidar. ”Vi hørte hva de sang i sangen,” sier Kåre. *Vidar ler. Da gir dere beskjed til læreren?* ”De hører det, de lærerne

også,” sier Kåre. ”De gjør ikke noe, de gjorde ikke det på prøven i alle fall. Jeg fikk melding av Mats at jeg måtte skru ned,” sier Vidar.

Elevene hadde nok prøvd, på en humoristisk måte, å få Vidar til å skru ned lyden uten at de lykkes. Derimot fikk det effekt når det ble sendt beskjed via mobiltelefonen. I dette tilfellet fikk altså Vidar beskjed om å skru ned mp3 spilleren fordi det forstyrret. På mange måter er det nok lettere å sende sms, med direkte beskjed, enn å si i fra ansikt til ansikt.

På allmennfaglig linje var det heller ikke kultur blant elevene for å si ifra når de opplevde forstyrrelser. Også her observerte jeg hendelser som så ut til å forstyrre visse elever, men jeg så aldri at noen elever sa ifra. Mathias, Ole, Christian, Norman og Inge forteller hvordan de opplever matematikktimene:

”Det ville jeg også sagt, bare for eksempel i matten, så en grunn til at jeg har lyst til å spille yatzy, det er jo fordi det ikke er arbeidsro i det hele tatt i matten,” sier Inge. ”Ja, det er dårlig i matten, det er sånn derre surring,” sier Norman. ”Den ene sida der, spesielt, de babler konstant,” sier Inge. ”Ja, de gjør det,” sier Norman. ”Det er ikke mulig å få jobbe der,” sier Inge. ”Og så blåser han i jo i det og, han derre mattelæreren,” sier Norman. ”Det synes jeg egentlig er ganske synd. Det virker egentlig som den derre alfagrappa skulle være liksom sånn at man skulle sitte litt i ro og arbeide. Det er masse bråk,” legger Norman til. *Vi spør om alfagrappa er den som ...* ”Selvstendig jobbing,” forklarer Norman. ”Så er det mange flere som har kommet på etter hvert, da liksom,” sier Inge. ”Det var mye bedre i begynnelsen, for da var vi ganske få,” sier Christian og legger til: ”Og da var det ikke så mange nye ...” ”Da var det ikke så mange bråkete elever,” skyter Norman inn. ”Ikke så mye, selv om det var litt surring, (...),” sier Christian. ”Nå er det så veldig mange som har begynt der. X er jo flink til å bråke,” sier Norman. (...). *Vi spør om det er da de tyr til yatzy.* ”Ja,” sier Norman. ”Ja, vi sitter som regel og gjør et eller annet,” legger Christian til. ”Det blir ikke så effektivt som det kunne vært, for å si det sånn,” sier Inge. ”Det er sant,” sier Norman.

Istedenfor å si ifra, velger elevene i denne gruppen å gjøre noe annet enn det læreren har bedt dem om å gjøre. Christian forteller at det var bedre i begynnelsen, for da var de færre elever, og de hadde det til felles at de ville jobbe med skolesaker. Nå som det var kommet til flere, dominerte den gruppen av elever som ikke ønsket å arbeide, og av den grunn var det vanskelig å si ifra. Det å si ifra var i følge elevene lærerens ansvar. Slik jeg har forstått det, jobber elevene i alfagruppen mye uten lærer, men også med læreren til stede fortsetter den uroen som Inge forteller om. Å ha en forståelse av hvordan uro virker ulikt inn på oss, er nødvendig for alle som jobber i skolen. For noen kan uroen være støy, for andre gir uro et godt arbeidsmiljø. For Inges del har det tydeligvis blitt så mye uro at det har gått over til å oppleves som støy for han. Ziehe (2005) er opptatt av brobygging mellom de unges hverdagsliv og skolen. For lærerne blir det ytterst nødvendig å forstå hvordan elevene opplever skolesituasjonen sin og ut fra dette skape en god kultur for læring. Dette omfatter å forstå hvor ulikt elevene opplever uro i klassen, og også å forstå hvorfor elever uttrykker en likegyldig atferd til læring. For eksempel kan lærerne oppleve elevs atferd som et tegn på mangel av engasjement og interesse uten å se hvilken hensiktsmessig og rasjonell atferd det er for eleven i forhold til jevnaldrende. Redsel for å ikke være som de andre går dermed på bekostning av lærerens normer og regler i klassemiljøet. For å kunne vurdere om elevs atferd er rasjonell og hensiktsmessig for eleven selv, må læreren ha kjennskap til elevenes virkelighetsoppfattelse og intensjon. Dette må ikke skje som en nedvurdering av de unges verden, men som en brobygging mellom de unges kultur og skolekulturen.

Aagre (2003) snakker om hvordan de unge skaper mening i sin tilværelse med utgangspunkt i det å være sosial. Å være sosial og ha et sosialt nettverk gir mening og betydning for de unge. Skolen og klasserommet blir et sosialt felt<sup>19</sup> hvor det foregår et maktspill mellom de som dominerer og de som blir dominert. Klasserommet som sosialt felt får sin oppbygging og funksjonsmåte ut fra de regler og krav som til enhver tid er gyldig i det enkelte klasserommet.

Her er et utdrag fra en fokusgruppesamtale med Roy, Bjarne, Fritz, Robert og Linus fra yrkesfaglig linje. Denne gruppen gutter ”lekte” mye i timene med å små knuffe i hverandre, spille sammen på kalkulatoren og sosialt prat:

---

<sup>19</sup> Begrepet det sosiale felt, som jeg har utdypet under punkt 3.1.1., er hentet fra Bourdieu (2001).

*Hva betyr det å være en god elev?* ”Ja, si det,” svarer Robert. ”Være helt sånn nerdete. Sitte alltid å holde på med noe skolearbeid ... å være litt sånn ...,” sier Bjarne. ”En må være litt sosial au,” legger Fritz til. ”Ja, litt sosial,” sier Robert. ”Ja, han må være litt sosial,” legger Bjarne til. ”Må kunne ha det litt gøy i timene au,” sier Robert.

Samtlige av elevene i min undersøkelse er opptatt av at en god elev ikke bare er faglig god, men også sosial. Gjennom observasjonene så jeg elever benytte en rekke strategier for å styrke sin sosiale posisjon og oppnå sosial status og popularitet. Her er et utsnitt fra en skoletime på allmennfaglig linje:

Bo, Beate, Helene og Pernille sitter sammen. Pernille sitter og forteller en historie som de tre andre synes er spennende å høre på. Jeg hører ikke historien, men får med meg bruddstykker. Blant annet forteller Pernille at fyren hadde hoppet frem, og at hun hadde blitt skremt. Helene sier rett etterpå at ”nå må vi jobbe”. Hun tar frem skrivesaker. Bo sitter uten bøker på pulten sin. Han snakker og er aktiv i gruppen, men jeg ser ikke at han skriver eller leser. Beate og Pernille begynner igjen å snakke om noe annet. Helene skriver, men hun følger tydelig med på hva de andre sier, for iblant kommer hun med kommentarer. Etter hvert blir visst historien morsom, for elevene ler. Jeg hører ikke helt hva som blir sagt, men jeg skjønner at det dreier seg om gutter. Plutselig brøler de alle høyt: ”Så kvalmt! Så kvalmt!” og så ler de voldsomt. Læreren ber dem være stille ellers må de gå ut. ”Jeg gidder ikke å gå ut,” sier Bo. ”Jeg sitter så godt. Vi må dempe oss.” Han illustrerer sin siste setning ved å bevege armene opp og ned. De involverte i samtalen går over til å hviske.

Å være sosialt akseptert oppleves åpenbart som viktig for elevene. Å pleie det sosiale elementet i klasserommet ser for meg ut til å være viktigere for elevene enn å gjøre det læreren sier. I de settinger hvor elevene kjempet om sosial anerkjennelse fra medelever, oppstod det etter mitt syn mye støy. De fleste elever er opptatt av å skape mening i skolen, hvor det sosiale aspektet gjør skoledagen meningsfylt. Atferden som kan tolkes som forstyrrende av noen elever og utenforstående, er viktig for elevenes trivsel på det sosiale området og som igjen skaper motivasjon for å lære.

## **8.0. Oppsummering og avsluttende tanker**

I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere noen av de erfaringene jeg har gjort gjennom min undersøkelse; et etnografisk arbeid hvor jeg har satt søkelyset på elevers betraktninger omkring støy som fenomen i klasserommet. Aller først skal jeg oppsummere de funnene jeg har gjort (8.1). Så skal jeg se på og reflektere over disse funnene opp mot den teori som jeg hadde lagt som utgangspunkt for mitt etnografiske arbeid (8.2). Til sist vil jeg komme med forslag til videre forskning basert på det jeg har funnet ut i min undersøkelse(8.3).

### **8.1. En oppsummering**

I min etnografiske undersøkelse, både i feltarbeidet og ut i fra elevenes betraktninger om støy, gjorde jeg ulike, entydige funn som raskt pekte på en sammenheng mellom måten skoledagen var strukturert på og støy.

Flere av skoledagene bestod av kun teoretiske timer, og disse dagene ble av elevene opplevd som tunge. Det var på disse dagene det først og fremst oppstod urolig atferd i klasserommet. Her snakker jeg om atferd som det å unnlate å gjøre det læreren sa, snakke med hverandre, ligge i sovende stilling, gå inn og ut av timen, drive med uvedkommende ting, høre på mp3 spilleren eller fikle med mobilen. Både de elevene som fant undervisningen kjedelig og uinteressant, samt faglig svake elever, lot seg ekstra lett forstyrre eller rive med på teorimtede dager. De som derimot opplevde undervisningen som interessant, lot seg ikke forstyrre av andres atferd. Disse elevene registrerte andres urolige atferd, men klarte likevel å beholde fokuset på undervisningen. Timeplanens struktur, samt valg av undervisningsmetoder, var noe elevene ikke hadde noen som helst innvirkning på. Dette var rammefaktorer som de pent måtte godta som de var.

Jeg kunne observere at det oppstod mer forstyrrende atferd i de undervisningstimene hvor læreren valgte en tradisjonell tavleundervisning. Betraktninger elevene hadde, gikk ut på at tavleundervisning var ensformig og kjedelig, noe som igjen gjorde at de syntes det vanskelig å holde motivasjonen oppe.

I arbeid gjort i grupper, derimot, fikk elevene muligheter til å pleie sosiale forhold i tillegg til å jobbe med faglige utfordringer, og dette var noe som ifølge elevene motiverte til arbeid. Det var få elever som sa at de opplevde mye støy og forstyrrelser når de jobbet i grupper, fokuset hos elevene var heller rettet mot effektiviteten i arbeidet med hensyn til hva de lærte.

Elevene mente selv at deres interesse og behov for læring var avhengig av hvorvidt undervisningsstoffet opplevdes som viktig eller nødvendig. Det var flere elever som ga uttrykk for at de opplevde mye av skolens faglige innhold som unødvendig og meningsløst. Resultatet var sviktende motivasjon for å lære.

I min undersøkelse hevder mange elever at manglende motivasjon gir seg utslag i atferd som for noen oppleves som forstyrrende. Elevene fortalte at manglende motivasjonen kom som et resultat av lærestoffets manglende relevans, og / eller at dagens videregående skole gav en økende andel elever en stor utfordring; nemlig det å mestre det faglige. Enkelte av elevene fortalte at de fikk det rett og slett ikke til.

Som et resultat av at elevene kan oppleve skolens pensum som irrelevant og uforståelig, observerer jeg at enkelte møter skolen med en strategi som kan beskrives som forhandlende og / eller som en kulturell motstand, en *bevisst trass* (Krange/Skogen 2003), mot lærerne og undervisningen.

Enkelte elever forsøkte stadig å forhandle om strukturen, noe jeg oppfattet som et ønske om å være delaktige og bli tatt med på råd omkring utformingen av skolehverdagen. Men som mange av elevene påpeker skal det foregå i strukturerte forhold. De mente at det ikke skulle være tilfeldig hvilken lærer de kunne forhandle med og hva forhandlingen førte til. Når forhandlingen ble tilfeldig opplevde noen elever at det skapte støy og forstyrrelser i undervisningssituasjonen. I min undersøkelse observerte jeg gjentatte ganger en type elevatferd som jeg best kan beskrive som en form for kulturell motstand mot skolestrukturen. Enkelte elever demonstrerte dette ved å se ut til å være uengasjerte og umotiverte, og de drev med parallelle aktiviteter, som for eksempel det å prate med sidemannen, leke, drømme seg bort eller drive med andre ting. Som allerede nevnt, var det for det meste de elevene som allerede i utgangspunktet var umotiverte, eventuelt faglig svake, som så ut til å bli påvirket av slik atferd. Påvirkningen ga seg utslag i at elevene lot seg rive med.

Gjennom elevintervjuer kom det fram at noen faktisk lot seg forstyrre uten at de nødvendigvis lot seg merke ved det i klasserommet. Det å kunne si ifra når de opplevde forstyrrelser, fantes det ingen kultur for i de to klassene jeg gjennomførte mitt feltarbeid. Når de opplevde å bli forstyrret, valgte de heller å gjøre andre ting: enten å la seg rive med eller å ignorere forstyrrelsene. Den



eneste benyttede måten til å si i fra, som kom fram i min undersøkelse, var ved å sende en sms via sin mobiltelefon.

## 8.2 Teoretiske refleksjoner

Gjennom min undersøkelse har det blitt tydelig for meg at en del elever har en annen forståelse av og betraktning omkring forstyrrelser og støy i klasserommet, enn det mange pedagoger har. Den tidligere forskningen viser også en annen oppfatning av forstyrrelser og støy enn den elevene i min undersøkelse har. De kvantitative undersøkelsene som jeg har referert til under kapittel 2, mener å se en sammenheng mellom støy og læringseffekt. Elevene i min undersøkelse er mer opptatt av å se på sammenhengen mellom støy og meningen med undervisningen. De mener at dersom læreren klarer å gjøre undervisningen interessant og meningsfylt, klarer de fleste elevene å få med seg innholdet selv om det er støy i rommet. Elevene påstår at de har evnen til å holde på med flere ting samtidig. Det at de snakker med sidemannen eller sender tekstmeldinger, betyr, i følge dem, ikke nødvendigvis at de er fraværende i forhold til undervisningen. Derimot forteller mange at de mister konsentrasjonen når innholdet i undervisningen blir ensformig og kjedelig. Da velger de å gjøre andre ting for så heller å ta det faglige igjen etter skoletid. Flere av elevenes skolefaglige prestasjoner underbygger disse påstandene.

Det har vist seg å være en allmenn oppfatning at støy i undervisningen er den direkte faktoren som skaper dårlig læringsmiljø (Kjærnsli m.fl. 2004). Den videre oppfatningen som gjør seg gjeldende, går ut på at man må fjerne problemets kilde, altså støyen, så vil elevenes prestasjoner øke. Min undersøkelse viser et litt større perspektiv, ettersom jeg har gått et hakk dypere ned i støyproblematikken og avdekket noe av kilden bak støyen; altså kilden bak den tidligere antatte kilden. Tidligere undersøkelser viser at det finnes støy i skolen. Det gjør også undersøkelsen min. Jeg har avdekket at det først og fremst er de faglig svake og de umotiverte som sliter med denne støyen. En stor gruppe elever oppgir at de ikke blir forstyrret, og at om de blir det, velger de å ta igjen det faglige hjemme. Den siste gruppen elever sier at de foretrekker å ha ”summende lyder” rundt seg for at de skal kunne klare å konsentrere seg. Dette viser at det kan finnes et skille mellom elevene. Skillet går mellom de som *trenger* støy for å kunne konsentrere seg og de som blir forstyrret av støy og opplever støyen som læringshemmende. Den gruppen som var størst, var den gruppen som ”trenger” støy. Gruppen som hadde problemer med å konsentrere seg med støy i rommet, var i mindretall. På denne måten kan man se at det foregår et maktspill mellom de som

dominerer og de som domineres; et maktspill som gir seg utslag i hva man tillater av forstyrrelser i klasserommet. Opplevelsen av støy slår dermed svært uheldig ut for de faglig svake elevene. Fordi den dominerende gruppen ikke opplevde noen store problemer i forhold til støy, var det heller ikke nødvendig eller ønskelig for denne gruppen å endre på klasseromskulturen. Hva er det så som gjør at den minste gruppen, de som opplever forstyrrelser og støy som en plage, ikke velger å si ifra om sine individuelle behov?

Jeg søker svaret på mitt spørsmål hos Ziehe (2005) og Aagre (2003), som begge påpeker elevens streben etter å være en del av elevkollektivets normer og regler, uavhengig av om denne strebingen går på bekostning av både deres personlige behov og skolens normer og regler. Jeg tillater meg å tilføye min egen oppfatning: Ved at elever unnlater å si at de blir forstyrret, risikerer de heller ikke å sette seg selv i en posisjon som ”mindre flink”. Det å vise at en ikke mestrer noe, er dessverre blitt et tabu i vårt norske samfunn, både hos voksne og unge. En vil helst fremstå som en person som mestrer det meste. Dette er etter min oppfatning med på å skape mer sårbare elever i skolen. Elevene står ovenfor et stort press både fra skolen, medelever, seg selv og samfunnskulturen forøvrig.

Det at elevene står ovenfor mange valgmuligheter er også noe Ziehe (2005) påpeker som et alvorlig problem for dagens elever. Ikke bare gjelder dette i forhold som for eksempel det å følge gruppens rådende kultur i forhold til støy, men også i forhold til å velge hvilken posisjon en har i forhold til å vise interesse for undervisningen. For meg så det ut som om de elevene som faktisk lot seg forstyrre, valgte å respondere på problemet ved å vise en uengasjert og likegyldig atferd til undervisningen. Det virket å være mer sosialt akseptert å vise likegyldighet fremfor å si at en blir forstyrret. I følge elevene i undersøkelsen, opplevde lærerne dem som likegyldige, uengasjerte og urolige, med en atferd som forstyrret undervisningen.

Hva er det som gjør at elever velger å vise en atferd som oppleves som uengasjert, uinteressert og likegyldighet?

Jeg vender meg på ny til Ziehe, som mener de unges atferd må sees i sammenheng med hvordan de søker etter å *forstå seg selv i den verden de lever i*. Han kaller dette de unges *kulturelle orienteringsforsøk* som handler om å ”... *forholde sig prøvende til det moderne og forsøker at gjøre det til at holde ud i visse områder af livet eller (...) at gjøre det produktivt.* ” (1989:17).

Forsøkene på orientering finnes, i følge Ziehe, innenfor tre områder:

- En stadig søking etter følelsesmessig kontakt, nærhet (subjektivering)

- En søken etter grunnleggende verdier og sikkerhet i tilværelsen (ontologisering)
- En søken eller bestrebelse etter det ”moderne”, når det gjelder klesdrakt, hårfrisyrer osv. (potensering / estetisering). Det kjedsommelige liv erstattes av søken etter spenning.

I skolesammenheng må elevers atferd sees i lys av samtlige av disse tre orienteringsforsøkene. Hensynet til at "jeg vil leve mitt eget liv" er for mange unge blitt det viktigste for de valgene de gjør. Når jeg, som voksen, møter uengasjerte og uinteresserte elever i klasserommet, kan jeg velge å betrakte dem som selvsentrerte og late, eller jeg kan være interessert i å undersøke hva som ligger *bak* denne atferden og for eksempel finne at atferden deres skyldes at de opplever skolens innhold som fjernt og fremmed. I følge Ziehe (Dahl/Midtbø 2004) samsvarer ikke opplevelsen av den kunnskapen som skolen står for, med de unges verden, og derfor oppfattes skolens kunnskap som uvesentlig, eller fjern og fremmend. På denne bakgrunn lager elevene sine "relevanskorridorer" (uttrykket hentet fra Dahl/Midtbø 2004); noe som igjen medfører at de bevisst velger bort noe. For de faglig svake og umotiverte elevene, vil det å velge vekk faglig kunnskap, ved for eksempel ikke å si ifra om at de blir forstyrret, føre til at de mister vesentlig skolekunnskap. Når elevene unnlater å gjøre arbeidsoppgaver, snakker med sidemannen, sender tekstmeldinger, leker og lignende, skaper dette en mening for elevene i en ellers ”kjedelig og tradisjonell” undervisning. Ziehe (2005) påpeker at nettopp ved at elevene velger vekk den kunnskapen som skolen bestreber, den såkalte høykulturen, til fordel for populærkulturen, konstruerer de sin egen verden. I denne verden betraktes skolens kunnskap som ”ikke relevant for deres verden” – den forkastes dermed.

La meg likevel minne om at det i min undersøkelse kom tydelig frem at mange av de elevene som øyensynlig forkastet skolens kunnskap i skoletiden, tok igjen det forsømte ved å studere på egenhånd utenom skoletid. Spesielt de ressurssterke elevene påpekte at de jobbet ekstra med faget på egenhånd. Verre ble det for de elevene som opplevde forstyrrelser og støy i timen og som hadde forkastet så store deler av undervisningen at de ikke var i stand til å studere på egenhånd.

Hva så ut til å bety noe og gi mening for elevene i undervisningen?

Elevene, slik jeg opplevde dem, strebet etter å være oppdatert på de ”moderne” områdene. Aagre (2003) understøtter dette. I følge han dreier nettopp ungdomstiden om et ønske og vilje til å skape mening i forhold til den kulturelle samtid. Lytte til mp3 spilleren, spille spill på kalkulatoren, leke med mobiltelefoner og ikke minst være sosial, er en del av den moderne ungdomskulturen og

som skaper mening i de unges liv. Elevene i min undersøkelse uttrykte at de verdsetter det å være sosial på lik linje med å være faglig god. For elevene var det viktig å ha det gøy på skolen, noe de viste i form av lekeslåsning i timene eller sosial prat. Videre var det viktig å kunne vise at en mestret teknologiske utfordringer, som for eksempel dataspråk og datateknikk, og å kunne følge med på og vise at en var oppdatert på hva som var moderne i klesveien, hårstil, musikksmak og lignende. De sistnevnte elementene gav seg for øvrig ikke utslag i noe elevene betraktet som forstyrrende.

Den *kulturelle frisettingen* (Ziehe 2005) som er en del av den kulturelle konteksten elevene lever i, gir elevene frihet til å realisere seg selv på egne premisser. Elevene i min undersøkelse var opptatt av at skoletiden skulle være underholdende, leken og sosial, samtidig som de så viktigheten av å få seg en utdanning. Forstyrrelser og støy, ble betraktet på forskjellige måter ut ifra hvordan støyen innvirket på dem i læresituasjonen.

Ziehe (2005) er opptatt av brobygging mellom skolen og elevenes verden. I dette ligger det ikke bare at skolens pedagogikk kun skal hentes fra elevenes hverdag, slik situasjonen er i dag. Skolen må også unngå at elevenes verden blir for styrende for skolens innhold og dermed hindrer at elevene tilegner seg annen viktig kunnskap. Skolen og dens aktører er i en vanskelig situasjon, for på den ene siden skal den være inkluderende og imøtekommende, på den andre siden skal den besørge at elevene presterer faglig høyt på et internasjonalt nivå. Poenget mitt er ikke å sette dette opp som to motsetningsforhold i skolen, men jeg mener at støy i skolen må sees ut ifra ”årsaken bak” og ut i fra det settes inn i den totale helheten som skolen skal representere. Skolen har et ansvar for å formidle det Ziehe kaller ”høykultur” (2005), samtidig som den skal skape et godt arbeidsmiljø.

For å skape dette gode arbeidsmiljøet, bør elevene få innsikt i hva medelever og voksne; pedagoger og forskere mener og konkluderer med i forhold til støy og forstyrrelser. Samtidig bør de voksne; pedagoger og forskere være villige til å se på støy og forstyrrelser som en konsekvens av noe bakenforliggende hos de unge selv. De unge selv må også snakke sammen om fenomenet og hjelpes til å avdekke i hvilken grad det påvirker dem. Ved å vise interesse for, ved å lytte til og ved å språkliggjøre fenomenet støy, vil de voksne og elevene kunne skape en virkelighetsforståelse som gir mening for alle parter, noe som i sin tur kan bidra til at elevene befester og trygges på sin tilhørighet i elevgruppen som helhet.

De elevene jeg observerte og hadde samtaler med, ville etter mitt syn kunne få stort utbytte av å kommunisere med hverandre, for på denne måten å skape seg nye forestillinger om fenomenet støy i undervisningen. Dersom elevene snakker sammen om fenomenet, lytter til nye stemmer og stiller spørsmål, vil de danne ny kunnskap som forhåpentligvis vil slå positivt ut for både fellesskapet og læringsmiljøet.

### 8.3 Videre arbeid

Min undersøkelse indikerer at de fleste elevene ikke forstyrres lett av andres atferd i klasserommet. Dette er et tegn på at dagens unge evner å være tilstede på ulike ”arenaer” samtidig; både den sosiale, den individuelle / personlige og den faglige. Noen forstyrrelsesmomenter, som avbrytelser og annen støy i timen, skyldes unges ikke-faglige aktivitet og selvhevdelse, noe som *kan* være sunne reaksjoner på et dårlig skolemiljø eller en kjedelig undervisning.

Etnografisk forskning er sjelden egnet til å tallfeste kulturelle forhold, med hensyn til f.eks. fordeling eller frekvens av handlingsmønstre i en elevgruppe. En slik kartlegging har heller ikke vært min hensikt. Målet mitt har vært å få frem elevens betraktninger omkring støy og forstyrrelser, med tanke på å la eleven som aktør få uttrykke seg om et tema som både berører og opptar eleven selv. Det at det er aktørens *meninger* og ikke *handlinger* som står i fokus, gjør at et kvalitativt intervju er mest egnet, i følge Hammersley og Atkinson, 1996, Kvale 1997 og Thagaard 1998. I forhold til kvantitativt orientert støyforskning kan kvalitative studier av støy bidra til å svekke utbredte antakelser og bidra konstruktivt til å raffinere og generere nye forskningsspørsmål i forhold til debatten om støy i skolen. Et konkret område som det hadde vært interessant å forske nærmere på, er om spriket mellom de faglig svakeste elevene og de faglig sterkeste ville være økende som et resultat av en skole hvor ”summende lyder” er en realitet og viktig for noen elever. I min undersøkelse kom det tydelig frem at elever som sliter faglig, lett lot seg forstyrre av andre elevers atferd og derfor ikke klarte å få med seg det faglige innholdet. De ble umotiverte og uengasjerte og valgte for eksempel å legge seg over pulten eller å prate med sidemannen – noe som ytterligere gikk ut over det faglige. I tillegg fortalte elevene at på grunn av manglende interesse klarte de heller ikke å studere på egenhånd hjemme. Noen fortalte at de faktisk prøvde, men at de ikke klarte å jobbe selvstendig fordi de opplevde det faglige stoffet som vanskelig å sette seg inn på egenhånd. De faglig flinke elevene kunne derimot fortelle at de

jobbet med lærestoffet hjemme enten ved hjelp av foreldre eller selvstendig. Det hadde, i følge dem, ingen faglig betydning dersom de valgte å gjøre andre ting enn skolearbeid i timene, de klarte likevel å holde seg faglig oppdatert. På denne bakgrunnen synes jeg det ville være interessant å se på sammenhengen mellom elevenes opplevelse av støy i timen og deres faglige prestasjoner.

## LITTERATURLISTE:

- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994): *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbour R. og Kitzinger J. (1999): Introduction: the Challenge and Promise of Focus Groups. I Barbour R. og Kitzinger J.(eds.): *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, London, Sage.
- Barker C. (2003): *Cultural studies: theory and practice*. London: Sage.
- Berger, A-H. (2000): *Som elevene ser det. –Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: J.W. Cappelens forlag as.
- Bjurström, E. (2005): *Ungdomskultur, stil och smak*, Umeå: Boréa Bokförlag.
- Bjørgeren, I. (1991): *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir.
- Bourdieu P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraft*. Oslo: Pax Forla A/S
- Bourdieu P. og Wacquant L.J.D. (2001): *Refleksiv sosiologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bø, I. (2005): *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Cohen, S. m.fl. (1986): *Behavior, health, and environmental stress*. New York: Plenum Press
- Dahl, M. og Midtbø, R. (2004): Møte med Thomas Ziehe. *Bedre skole nr 3*. Oslo: Utdanningsakademiet.
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2005): Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: sage (s. 1-35)
- Egelund, N., Jensen, H. og Sigsgaard, E. (2006): *Uro og disiplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Elevinspektøren (2005): *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen*. Tilgjengelig på [http://udir.no/upload/Rapporter/elevinspektorene/Som\\_elevene\\_ser\\_det\\_revidert\\_Elevinspektorene\\_2005.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/elevinspektorene/Som_elevene_ser_det_revidert_Elevinspektorene_2005.pdf) (konsultert 5.5.2007)
- Foucault, M. (1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Gergen, K. og Gregen, M. (2005<sup>a</sup>): *Social konstruksjon ind i samtalen*. Århus: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. (2005<sup>b</sup>): *Virklighet og relationer: tanker om sociale konstruksjoner*.

- Glad, Alf m.fl. (2001): *Virkning av støy på barn i læresituasjoner*. Oslo: Transportøkonomisk Institutt
- Haines, M..M. m.fl. (2003): *Consequences of Aircraft Noise on Children's learning*. Birmingham: Birmingham Airport anti-Noise Group. Tilgjengelig på: [http://www.bhamantinoise.org.uk/Noise\\_effects.htm](http://www.bhamantinoise.org.uk/Noise_effects.htm)
- Halkier, B. (2002): *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Hansen A. D. og Sehested K. (2003): *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Hermansen, M. (2006): *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hodne, B. (1998): *Kulturstudier, Kulturforståelse, kulturbrytning, kulturpolitikk*. Bergen: Norges Forskningsråd.
- Hygge, S. (1994): *Health effects of community noise: summary and update 1993-94*. København: The Nordic Research Group on Noise Effects: Nordic Council of Ministers
- Imsen G. (1990): *Elevenes verden*. Oslo: Tano.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L.(1999): *Diskursanalys som teori och metod*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjærnsli M. m.fl. (2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Krange og Skogen (2003): Skudd i løse lufta. I Engelstad/Ødegård (2003) *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig på: <http://www.lovddata.no/all/nl-19980717-061.html> (konsultert 10.5.07)
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløfte*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvaale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS



- Lundquist, P. (2001): *The relationship between background levels and activity noise levels at school*. Tilgjengelig på [http://www.skolliv.nu/amne/fys\\_hrs1\\_larare\\_03.html](http://www.skolliv.nu/amne/fys_hrs1_larare_03.html) (konsultert 1.4.2007)
- Madsen U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi. – Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Forlaget Klim.
- Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. m.fl. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nørgaard, B. (2000): Thomas Ziehe. I Olesen, S. G. og Pedersen P. M. (eds). *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Pædagogisk Udviklings Center.
- Ogden, T. (1996): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. og Lindberg, E (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: Læringscenteret.
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Programme for International Student Assessment(2006): *PISA 2000, 2003*. Tilgjengelig på: <http://www.pisa.no> (konsultert 5.5.2007)
- Repstad, P. (1987): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosow, I. (2003): Ungdommen nå til dags – tall fra «Ung i Norge 2002». I *Tidsskrift for ungdomsforskning NOVA. Årgang 1nr: 3. 2003* (s.89–97)
- Salvesen, G. (2001): Det er lærerens skyld. *Aftenposten 10.12.2001*. Tilgjengelig på: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article243039.ece> (konsultert 11.5.07)
- Shield, B. and Dockrell, J. (2003): Acoustical Barriers in Classrooms: The effects of noise on children at school: A review. In *British Educational Research Journal* v32.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S (2005): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og Læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer D. (1997): *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum
- Statens forurensningstilsyn (2006): *Miljøstatus i Norge*. Tilgjengelig på: [http://www.miljostatus.no/templates/PageWithRightListing\\_\\_\\_\\_2958.aspx](http://www.miljostatus.no/templates/PageWithRightListing____2958.aspx) (konsultert 1.4.2007)

- Stensaasen, S. og Sletta, O. (1991): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trends in International Mathematics and Science Study (2005): *TIMSS 2005*. Tilgjengelig på <http://www.timss.no/> (konsultert 8.5.2007)
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Utdanningsspeilet. Analyse av grunnopplæringen 2005*. Tilgjengelig på: [http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningspeilet\\_2005/utdanningspeilet\\_2005.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningspeilet_2005/utdanningspeilet_2005.pdf)[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1872](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1872) (konsultert 1.4.2007)
- Willis, P. E. (1977): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Ziehe, T. (1989): *Ambivalenser og mangfoldighet. Tekster om: ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy
- Ziehe, T. (1994): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ziehe, T. og Stubenrauch H. (1999): *Ny ungdom: om usædvanlige læreprosesser*. København: Forlaget politisk revy.
- Ziehe, T. (2005): *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. København: Forlaget politisk revy.
- Øia T. (1994): *Norske ungdomskulturer*. Lillehammer: Oplandske Bokforlag.
- Aagre, W. (2003): *Ungdomskunnskap, hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasebø, T. og Melhuus, C. (2005): *Rom for barn – rom for kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasebø T. S. (2006): School achievements: how social structures and cultural discourses are negotiated in students' relationship to school. I Werler, T. & Wulf, C. (eds.) *Hidden dimensions of education: rhetoric, rituals and anthropology*. European Studies in Education vol. 23. Münster: Waxmann.

## **INTERVJUGUIDE**

Del 1:

### ***(0) Familebakgrunn***

- Fortell litt om deg selv?
- Hvor kommer du fra?
- Hvor bor du?
- Hvem bor du sammen med?
- Hvor lenge har du bodd i Norge
- Hvilket språk snakker du?
- Hvilken religion tilhører du?

### ***(1) erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner***

- fortell litt om skolegangen fram til i dag
- kan du huske husker hyggelige/lite hyggelige hendelser knyttet til undervisning eller fag
- har du hatt noe yndlingsfag opp gjennom skoletiden/hvorfor tror du at du liker det
- hvilke fag har du likt dårligst/hvorfor
- hvordan vurderer du egen innsats mht skolearbeidet i forhold til dem du har gått i klasse med
- var innsatsen din annerledes på ungdomsskolen enn i videregående skole (endring)
- har du sett på deg selv som flink, middels eller dårlig på skolen – endringer i løpet av skolegangen
- dine sterke og svake sider på skolen
- hvordan opplevde du klassemiljøet på din forrige skole
- var det hendelser i klasserommet som du opplevde som forstyrrende

### ***(2) framtidsperspektiver***

- hvorfor valgte du ...
- har du noen tanker om hva slags utbytte du vil ha av videregående utdanning
- har du noen ideer om hva slags jobb du vil ha i fremtiden
- har du noen planer mht utdanning etter videregående skole
- hva tror du at du gjør året etter videregående skole
- Hvor viktig er skolen for dine framtidsplaner?
- Hvis du tenker fram til du er ferdig med utdanning og er i jobb - hva ser du for deg m.h.t. partner, barn, familie - hvordan lever du da?
- Hva tror du har betydning for dine framtidsdrømmer?

**(3) elevenes konstruksjoner av egne muligheter og begrensninger, mht utdanning og skole**

- beskriv deg sjøl som elev; aktivitet i fag/undervisning/skolemiljø, karakternivå/prestasjoner, ambisjonsnivå (hva er god/dårlig karakter for deg), innsats, evner, interesser
- er det noen fag/emner/undervisning du synes er lett/hva gjør du med det
- er det fag/emner du synes er vanskelig/hva gjør du med det
- hvordan kommer du overens med lærerne og undervisningen
- hvordan kommer du overens med de andre i klassen
- hvordan tror du lærerne vil beskrive deg
- hvordan tror du de andre i klassen vil beskrive deg
- tror du at du som har norsk som annet språk har like mulighet til å gjøre det bra på skolen som elver som har norsk som morsmål?
- opplever du at det blir tatt hensyn til din kulturelle/ religiøse bakgrunn?
- opplever du at du får en tilpasset undervisning?

Del 2:

**(4) beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene du deltar i**

- Interesser, aktiviteter du driver med utenfor skolen
- Tilhørighet til bestemte miljøer
- Beskriv ditt vennemiljø, hva kjennetegner dem?
- Beskrive hva dere gjør, hva dere er opptatt av
- Om de skiller seg ut fra miljøer (stil, musikk, aktiviteter)
- Er det et miljø med utgangspunkt i skolen, klassen eller andre arenaer
- Oppfatter du skolen som et attraktivt sosialt miljø
- Har vennekretsen/omgangskretsen endret seg etter at du begynte på vg. skole
- Hvilke skoler/skoleslag går vennene på
- Homogent/heterogent; likheter og forskjeller i miljøet

**(5) oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevene ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse forhandles i elevenes valg at kunnskapsstrategier**

- fortell litt om din familie
- foreldres yrke og utdanningsbakgrunn, eldre søskens utdanningsbakgrunn
- foreldres holdning til ditt valg av skole, ambisjonsnivå, karakterer, innsats (nå og tidligere)
- hvilke forventninger har foreldrene dine til deg mht skolen og videre skolegang

- tilrettelegger foreldre skolegangen for deg mht lekser/arbeidsforhold mm
- er det konflikter mellom deg og dine foreldre mht skolen (karakterer, innsats, annet)
- hva snakker dere om i samtaler/diskusjoner om skolen hjemme hos deg
- hvilken betydning har skolen blant vennene; viktig å gjøre det godt/ikke for mye skolearbeid
- er det motsetninger mellom hva foreldrene dine forventer av deg, vennene dine forventer av deg og det du forventer av deg sjøl

***(6) hvordan seg beskriver og forholder seg til ulike diskurser 'den gode elev'***

- hva innebærer det å være en god elev, for deg?
- eksempler på hvem som er en god elev i klassen
- synes du at du selv/andre i klassen er a) strebere eller b) likegyldige til skolen
- oppfatter du seg selv som en god elev, i tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?
- tror du at gutter og jenter har like muligheter til å gjøre det bra i alle fag - eventuelt hva er forskjellen mellom gutter og jenter
- er det arbeidsmetoder (prosjektarbeid, klasseromsdeltakelse, skriftlig arbeid) som er bedre tilpasset gutter eller jenter

Del 3:

***(7) vurderinger av betydningen av egenskaper ved skole- og klasseromskonteksten, dvs utvalg av innhold, metode og skolens tilretteleggelse med tanke på inklusjon eller tilpasset opplæring bør også trekkes inn***

- faktorer du synes er bra for din trivsel og læring i undervisningen i dag
- hvilke karakterer er du fornøyd med å få
- hva skulle til for at du skal gjøre det bedre karaktermessig på skolen
- gi eksempler hva du ville forandre i undervisningen for at du skulle få bedre utbytte av den (innhold, metode, gjennomføring av dagen, individuell tilpasning)
- er det noe du kan forandre mht deg sjøl for å få bedre utnytte av skolen
- hva synes du om arbeidsmiljøet i klassen
- hva opplever du som forstyrrende i timen (at noen kommer for seint, sover, forhandler, spesielle elever, mp3, læreren, mobiler, lyder fra andre klasserom/gang – evt. annet)
- er det noe i klassemiljøet som kan bør forandres/elevatferd som bør endres

***(8) bruk av alternative kunnskapskilder***

- tror du kunnskapen du tilegner deg på skolen har noe verdi for deg/hva tror du er verdifullt å kunne/ikke verdifullt
- tror du at den kunnskapen du får kan brukes til noe utover de formelle papirene den gir
- kunne kunnskapen vært annerledes på skolen slik at den hadde vært mer verdifull for deg
- hvis du tenker tilbake til siste du opplevde at du virkelig lærte noe av verdi/ hva var det/hvor lærte du det
- er det andre steder du henter kunnskap eller kompetanse du tror du trenger (internett, tv, friundervisning, fritidsaktivitet, egne erfaringer, foreldre)
- vurderer du denne kunnskapen som mer interessant, morsom, brukbar eller annerledes enn den du får på skolen



HØGSKOLEN I AGDER  
Fakultet for pedagogikk

Fakultet for pedagogikk  
Gimlemoen 25 E, Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND  
Telefon: 38 14 12 20  
Telefaks: 38 14 12 21  
Direkte innvalg: 38141228  
Org.nr.: 970 546 200 MVA

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato: 15. mai 2007

## **Til elever ved VG 1, XXX, og deres foreldre.**

### **INFORMASJON OM FORSKNINGSUNDERSØKELSE OG INNHENTING AV FORELDRESAMTYKKE**

2005 - 2007 gjennomføres det en forskningsundersøkelse i to videregående skoler i (...), i en allmennfaglig og en yrkesrettet linje. Undersøkelsen har tittelen *'Skoleprestasjoner: Hvordan sosiale forhold og kulturelle diskurser omsettes i ulike kunnskapsstrategier'*. (xxx) skole har sagt seg villige til å delta i undersøkelsen og klasse xxx er valgt ut som en undersøkelsesenheter, høsten 2005.

Formålet med undersøkelsen er å samle kunnskap om hvordan elevene utvikler ulike måter å forholde seg til skolen og skolekunnskap på, og vurdere hvordan det får konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. Disse ulike elevrollene, som de kan kalles, utvikles på basis av erfaringer elevene har i forhold til skolen og de betydninger skolen og skolekunnskapene har i elevenes miljøer. Ulike miljøer kan ofte ha ulike oppfatninger av skolen; hjemmemiljøet kan representere en oppfatning, venne- og ungdomsmiljøet en annen, skolens lærere en tredje, mediene en fjerde osv. Undersøkelsen ønsker å avdekke hvilke ulike oppfatninger elevene forholder seg til og hvordan de sjøl forhandler eller kompromisser mellom ulike oppfatninger når de utvikler sine egne elevroller. Særlig vil det være interessant å sammenligne hvordan elever med gode skoleprestasjoner oppfatter elevrollen, sammenlignet med elever som ikke presterer fullt så godt.

Prosjektet er et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Agder, fakultet for pedagogikk, og finansiert av fakultetets forskningsmidler. Prosjektleder og ansvarlig for undersøkelsen er førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø, som sammen med en mastergradsstudent i pedagogikk, Riborg Anne Ringereide, vil stå for innsamlingen og analysene av dataene. Resultatene fra undersøkelsen vil først og fremst bli belyst i forskningsrapporter, forskningsartikler og forskningsseminarer, samt en

mastergradsoppgave. Resultatene kan også gi innspill til pågående offentlige debatter om utviklingen av den videregående skolen.

Undersøkelsen gjennomføres først i form av observasjoner av elevatferd i fagene naturfag og engelsk. Observasjonene skjer over en to-måneders periode. Hensikten er å få kjennskap til ulike typer av elevatferd i klasserommet.

På basis av observasjonene i klasserommet vil deretter 8-12 elever i klassen bli bedt om å delta i intervjuer, enkeltvis og i grupper. Intervjuene vil ha fokus på elevenes

- vurderinger av egne muligheter og begrensninger i skolen
- tidligere erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner
- framtidsperspektiver og i hvilken grad de har bruk for skolen
- beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene de deltar i
- beskrivelser av oppvekstmiljø og foreldres utdannings- og yrkesbakgrunn
- beskrivelser av de ulike oppfatningene av skolens betydning som eksisterer i elevenes ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse ulike betydningene brytes og forhandles i elevenes valg av kunnskapsstrategier
- oppfatninger av hva en god elev innebærer, samt hvordan de oppfatter seg selv som elever

Det kan også være aktuelt også å foreta noen gruppeintervjuer, hvor en inviterer den enkelte elev med venner til en diskusjon om skolen som kan gi mer innsikt i ulike ungdomsmiljøers holdninger til skolen.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Dette innebærer også at den enkelte elev har mulighet for å trekke seg ut av undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det får noen konsekvenser. Alle data vil bli anonymisert, ingen identifiserbare opplysninger skal kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Dersom data fra prosjektet blir oppbevart utover prosjektets avslutning 31.12.2007, vil dataene oppbevares uten muligheter for personlig identifikasjon. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Opplysninger som kommer fram i intervjuene, vil være konfidensielle, de skal ikke behandles av andre enn prosjektets medarbeidere, som alle har taushetsplikt.

For at undersøkelsen skal ha noe verdi, håper vi at mange sier seg villig til å delta i intervjuene i undersøkelsen. I og med at elevene i denne undersøkelsen er under 18 år (dvs født etter 1. september 1987), vil foreldrenes samtykke være en forutsetning for at elevene kan delta. Vi vil dermed spørre om du som elev vil delta som informant i intervjuene i tilknytning til denne undersøkelsen, og om dere som foreldre/foresatte til eleven, gir deres samtykke i at eleven kan delta.

Dersom dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan prosjektleder kontaktes pr telefon eller på mail.

Hilsen

Turid Skarre Aasebø  
prosjektleder  
mailadresse: [Turid.S.Aasebø@hia.no](mailto:Turid.S.Aasebø@hia.no)



## **SAMTYKKE FRA FORELDRE/FORESATTE**

Vennligst, returner denne slippen til skolen, dersom dere gir samtykke om deltakelse

Jeg/vi samtykker i at

-----  
(elevens navn)

kan delta i intervjuer i forbindelse med forskningsprosjektet *'Skoleprestasjoner: Hvordan sosiale forhold og kulturelle diskurser omsettes i ulike kunnskapsstrategier'*.

-----  
(dato)

-----  
(foreldres/foresattes underskrift)