Thomas Nordahl,
Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl

Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer

En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 3 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (http://www.hihm.no/)

Rapport nr. 3 – 2009
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-730-3
ISSN: 1501-8563

Høgskolen i **Hedmark**

Tittel: Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene.

Forfattere: Thomas Nordahl, Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl

Nummer: 3	**År:** 2009	**Sider:** 119	**ISBN:** 978-82-7671-730-3 **ISSN:** 1501-8563

Oppdragsgiver: Kunnskapsdepartementet

Emneord: Atferdsproblemer, organiseringsprinsipper, klasseledelse, skoleledelse

Sammendrag: Atferdsproblematikk har i mange sammenhenger framstått og framstår fortsatt som en av de største utfordringene lærere møter i både grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). I denne rapporten presenteres resultatene fra et forskningsprosjekt der det er identifisert organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn ved skoler med lav forekomst av atferdsproblemer. Forskningsarbeidet er basert på både kvantitative og kvalitative analyser. Gjennom statistiske analyser av en kartleggingsundersøkelse våren 2008 er det identifisert tre skoler med relativt omfattende atferdsproblemer og tre skoler med lite atferdsproblemer. Det er valgt en ungdomsskole og to barneskoler i hver av de to skoletypene. I disse seks skolene er det senere foretatt både en strukturert og mer åpen observasjon av undervisningen og intervjuer av lærere og rektorer. Til sammen er det observert 108 undervisningsøkter og gjennomført 36 intervjuer. Gjennom en vurdering av sammenhengene mellom det kvalitative og kvantitative materialet har vi kunne framstille og dokumentere likheter og forskjeller mellom disse skolene.

Resultatene viser at det er systematiske og tydelige forskjeller mellom skoler med henholdsvis lite og mye atferdsproblemer. Skolene med lite atferdsproblemer har lite bråk og uro i timene, få elever som viser en utagerende atferd, et godt læringsutbytte blant elevene, lite spesialundervisning og god arbeidsinnsats. Det er en klar sammenheng mellom atferden blant elevene på skole og deres arbeidsinnsats og læringsutbytte. Disse positive resultatene ser ut til å ha en klar sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning i disse skolene. På skolenivå er det tydelig ledelse, godt samarbeid mellom lærere, lite bruk av organisatorisk differensiering i nivågrupper eller aldersblanding og et relasjonelt elevsyn der elevens problemer sees i en kontekstuell sammenheng. På klassenivå bærer undervisningen preg av autoritativ klasseledelse, positive relasjoner

mellom elever og lærere, et godt samhold mellom elevene i stabile sosiale felleskap, tydelige forventinger til læring og atferd og aktivt bruk av ros og oppmuntring.

De interne faktorene vi finner i skoler med lite atferdsproblemer er i stor grad de faktorene som forskning beskriver at beskytter mot atferdsproblemer i skolen. Dette understreker at skolene med lite atferdsproblemer vektlegger undervisningsog organiseringsprinsipper både på skole- og klassenivå som vil forebygge atferdsproblemer og som det er dokumenteres at resulterer i en pro-sosial atferd blant elevene, et positivt læringsmiljø og et godt læringsutbytte.

Hedmark University College

Title: Schools with limited and large signs of behavioral problems

Authors: Thomas Nordahl, Sølvi Mausethagen and Anne Kostøl

Number: 3	**Year:** 2009	**Pages:** 119	**ISBN:** 978-82-7671-730-3 **ISSN:** 1501-8563

Financed by: Ministry of Education and Research

Keywords: Behavioral problems, organizational principles, class management, school management

Summary: Social and behavioural problems are amongst the most serious challenges on the learning environment seen in today's schools (Kunnskapsdepartementet, 2008; Ogden, 2001; Sørlie, 2000; Nordahl, 2000; Kjærnslie et al., 2004). This project has aimed to identify organisational and contextual features in schools and classrooms with limited signs of social and behavioural problems in particular, based on both quantitative and qualitative analysis. Based on a large survey investigation (Nordahl and Sunnevåg, 2008), three schools with limited signs and three schools with large signs were selected. There were performed classroom observations and interviews, and there was an aim to analyze on classroom level as well as school level. Thus, through the quantitative and qualitative analysis we are able to say something about differences and similarities amongst these six schools.

Contextual features in the plus-schools are, amongst others, good classroom management, good relationships between teacher and students, engaging teaching, adapted education within the classroom environment, high emphasis on learning and less use of individual and differentiated organisational forms and working methods. On the school organisation level, prominent features are a school culture marked by cooperation and educational reflection. Professional freedom, trust and loyalty are emphasized, but within common standards and values. Further, there are explicit expectations from the school management, both towards the teachers and the students. The schools are focused on development, but prioritizing just a few projects. The plus-schools impart a contextual and social perspective on behavioural problems. Lastly, the students are organised in stabile classroom environment.

FORORD

I denne rapporten presenteres kvantitative og kvalitative resultater tilknyttet atferdsproblemer i skolen. På bakgrunn av en kartleggingsundersøkelse blant 78 grunnskoler våren 2008 er det foretatt statistiske analyser og valgt ut tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med relativt mye atferdsproblemer. I disse skolene er det høsten 2008 gjennomført både observasjon av undervisning og intervjuer av lærere og skoleledere. Hensikten med rapporten er å finne fram til eventuelle kjennetegn på skoler med lite atferdsproblemer både på skole- og klassenivå.

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget). Dette er et offentlig utvalg som blant annet har fått i mandat å vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig intervensjon for barn med særlige behov, og vurdere tiltak som kan sikre tidlig innsats og livslang læring. De skal også gjøre en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole. Videre skal de også vurdere innsatsen fra PP-tjenesten og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.

Vi vil takke de seks skolene som har gitt oss mulighet til å observere undervisningen og samtidig stilt opp i intervjuer. Uten denne hjelpsomheten ville ikke denne rapporten kunne blitt skrevet.

Hamar, februar 2009

INNHOLD

1. Innledning **11**
1.1 Problemstilling 12
1.2 Oppbygging av rapporten 13

2. Forståelse av atferdsproblemer i skolen **15**
2.1 Ulike former for problematferd 16
2.2 Atferdsproblemer og diagnoser 18
2.3 Omfang av atferdsproblemer 18
2.4 Forklaringer på problematferd i skolen 20
2.5 To oppsummerende hovedpunkter i forståelsen av atferdsproblemer 21

3. Metode **23**
3.1 Kartleggingsundersøkelsen 23
3.1.1 Gjennomføring av undersøkelsen 24
3.2 Utvalg av skoler 25
3.3 Klasseromsobservasjon 25
3.4 Intervju 28
3.5 Gjennomføring av analysen 29
3.5.1 Bruk av statistiske analyser 30
3.5.2 Intervju og observasjoner 31
3.6 Validitet 32

4. Forskjeller og likheter mellom skolene 35
4.1 Framstilling av forskjeller mellom skolene 35
4.2 Problematferd 36
4.2.1 Sumskåre problematferd 36
4.2.2 Undervisningens og læringshemmende atferd 38
4.2.3 Utagerende atferd 39
4.3 Motivasjon og arbeidsinnsats 40
4.4 Andel elever med atferdsproblemer 42
4.5 Bakgrunnsvariabler 43
4.5.1 Andel elever som mottar spesialundervisning 43
4.5.2 Andel elever med diagnose eller vansker 44
4.5.3 Andel minoritetsspråklige elever 45
4.5.4 Gjennomsnittskårer på nasjonale prøver 45
4.5.5 Sosioøkonomisk bakgrunn 46
4.6 Beskrivelse av skolene 47
4.6.1 Skole A 47
4.6.2 Skole B 47
4.6.3 Skole C 48
4.6.4 Skole X 48
4.6.5 Skole Y 49
4.6.6 Skole Z 49

5. Presentasjon og analyse av funn 51
5.1 Observasjon av undervisningstimer 52
5.1.1 Svake og solide timer 52
5.1.2 Observasjon av klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elev 55
5.1.3 Observasjon av organisering og arbeidsmåter 62
5.1.4. Observasjon av engasjerende og motiverende undervisning 64
5.1.5 Oppsummering 65
5.2 Intervju; elevsyn, klasseledelse og læringsmiljø 66
5.2.1 Klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever 66
5.2.2 Høye forventninger og stort faglig fokus 69
5.2.3 Forståelse av atferdsproblemer 70
5.2.4 Oppsummering 74
5.3 Intervju; organisering og differensiering 75
5.3.1 Valg av arbeidsmåter 75

5.3.2 Organisering av elever i ulike grupper 77
5.3.3 Differensiering og tilpasset opplæring 80
5.3.4 Oppsummering 82
5.4 Intervju; skolekultur og skoleledelse 83
5.4.1 Strategier og handlingsplaner 84
5.4.2 Regler og regelhåndhevelse 85
5.4.3 Samarbeid skole–hjem 87
5.4.4 Ulike skolekulturer 89
5.4.5 Rektor som leder 92
5.4.6 Oppsummering 95

6. Drøfting og konklusjon 97
6.1 Resultatene i det kvantitative materialet 97
6.2 Resultatene i det kvalitative materialet 98
6.3 Kjennetegn ved skoler med lav forekomst av atferdsproblemer 100
6.4 Avsluttende drøfting 102

Litteratur 105

Vedlegg 113
Vedlegg 1 Observasjonsskjema 114
Vedlegg 2 Intervjuguide 116

1. INNLEDNING

Atferdsproblematikk har i mange sammenhenger framstått og framstår fortsatt som en av de største utfordringene lærere møter i både grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). I møte med elever som viser en problematisk atferd får mange lærere problemer med å gjennomføre sin undervisning, og lærerne blir også sterkt utfordret både som yrkesutøvere og i forhold til sine mer private verdier og oppfatninger. Elevene som viser denne type atferd vil også lett forstyrre og ødelegge for medelevers læring og utvikling i skolen ved å bidra til uro, utrygghet og mistrivsel i skolen.

Samtidig vil også elevene som viser en problematisk atferd selvsagt også redusere og hemme sitt eget sosiale og faglige læringsutbytte. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at det i mange undersøkelser er en klar sammenheng mellom atferdproblemer og skolefaglige prestasjoner (Sørlie, 2000; Nordahl, 2000). Videre ser vi også at elever som viser problematferd i skolen skårer langt dårligere enn andre elever med vansker og problemer i skolen. Dette gjelder områder som motivasjon og arbeidsinnsats, sosial kompetanse, trivsel, relasjoner til medelever og skolefaglige prestasjoner (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Dette gjelder både elever som har diagnosen ADHD eller eventuelt andre diagnoser og de elever som viser problematferd og ikke har noen diagnose. Disse to elevgruppene er i en svært vanskelig situasjon i skolen og den ordinære skolen ser ut til å ha relativt store problemer med å håndtere dem.

De utfordringer som problematisk atferd gir både skoleledere, lærere og elever i skolen viser at det er behov i den praktiske skolehverdagen for å komme fram til noen kjennetegn ved hva som ser ut til å kunne forebygge og redusere atferdsproblemene. Det eksisterer imidlertid en god del kunnskap om hvordan vi kan møte atferdsproblemer både ut fra nasjonal og internasjonal forskning (Nordahl et al., 2005). Men denne kunnskapen er i hovedsak knyttet til enkelte ferdig program for å redusere problematferd og til en mer empirisk og teorietisk kunnskap som ikke er dokumentert gjennom evidensbaserte evalueringer. I norsk sammenheng ser det ut til å være både et forskningsmessig og praktisk behov for å finne fram til eventuelle kjennetegn ved skoler som forebygger og møter atferdsproblematikk bedre enn andre skoler.

Denne rapporten er et forsøk på å utvikle noe kunnskap om hva som kjennetegner skoler og lærere som opplever lite problematisk atferd. Oppdraget kommer fra Kunnskapsdepartementet gjennom det såkalte Midtlyngutvalget. Dette er et offentlig utvalg som blant annet har fått i mandat å vurdere i hvilken grad vi har et system som sikrer tidlig intervensjon for barn med særlige behov, og vurdere tiltak som kan sikre tidlig innsats og livslang læring. De skal også gjøre en grundig gjennomgang av spesialundervisningens plass i norsk skole. Videre skal de også vurdere innsatsen fra PP-tjenesten og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. I den forbindelse ønsket utvalget en rapport om hva som kjennetegner skoler som møter atferdsproblematikk på en hensiktsmessig måte.

1.1 Problemstilling

Den empirisk baserte forskningen og kunnskapen omkring atferdsproblemer gir all mulig grunn til å hevde at det eksisterer en rekke kontekstuelle betingelser i enhver skole som både kan redusere og forebygge atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Men samtidig vil det også kunne eksistere betingelser som kan utvikle, opprettholde og forsterke atferdsproblematikk i skolen. Det vil si at skolen både kan hemme, opprettholde, utvikle og forsterke problematisk atferd. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert for denne studien:

Hvilke organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn har skoler og klasserom der det er liten forekomst av atferdsproblemer både knyttet til omfang, hyppighet og alvorlighetsgrad?

Med omfang av atferdsproblemer menes her hvor mange elever som viser denne atferden i den enkelte skole, mens hyppighet relateres til hvor ofte den enkelte elev viser problematferd. Alvorlighetsgrad er knyttet til hvilken type av atferd som vises relatert til alvorlighet der vold, tyveri, hærverk og mobbing regnes som de meste alvorlige atferdsproblemene. De organisatoriske og kontekstuelle kjennetegnene kan være de faktorer som forskning viser at har sammenheng med atferdsproblematikk i skolen.

Med organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn menes både betingelser på skole- og klassenivå. Dette kan på skolenivå dreie seg om ledelse i skolen, bruk av handlingsplaner, kulturen i skolen, bruk av organisatorisk differensiering, regler i skolen, samarbeid med foreldre og lignende. På klassenivå vil de kontekstuelle kjennetegnene dreie seg om lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, bruk av ulike arbeidsmåter, relasjoner til elevene, tilbakemeldinger til elevene, relasjoner mellom elever og lignende.

Problemstillingen innebærer også at vi i liten grad vil studere og drøfte elevenes individuelle vansker og problemer tilknyttet sin atferd. Vi er ikke her opptatt av å studere elevenes bakgrunn, forutsetninger, diagnoser eller hjemmeforhold. Det er atferden slik den framstår i skolen vi vil studere, og ikke minst hva som kjennetegner kontekstuelle og organisatoriske betingelser der denne problematiske atferden vises.

1.2 Oppbygging av rapporten

I kapittel 2 gis det en sammenfattet oversikt over relevant forskning og kunnskap tilknyttet atferdsproblemer. Dette er ingen kunnskapsstatus, men kun en kort begrunnelse av den forståelsen av atferdsproblematisk atferd som denne rapporten bygger på. De metodiske tilnærmingene som er anvendt i dette forskningsarbeidet er det redegjort for i kapittel 3 i rapporten. I kapittel 4 presenteres forskjeller og likheter mellom skolene ut fra det kvanitative materialet. Her vektleges det særlig å analysere forskjeller i forekomst av

atferdsproblematikk. I kapittel 5 presenteres det kvalitative matierialet som er framkommet ut fra observasjoner og intervjuer i de seks forskjellige skolene. Kapittel 6 innholder en avsluttende drøfting av resultatene.

2. FORSTÅELSE AV ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN

Atferdsproblemer i skolen dreier seg om i hvilken grad barn og unge sin atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventinger i skolen. Videre vil atferdsproblemer også dreie seg om i hvilken grad atferden bryter med det som er aldersadekvat oppførsel på en slik måte at det hemmer barnets utvikling og læring. Atferdsproblemer vil også dreie seg om i hvilken grad atferden skaper problemer for andre medelever og voksne i skolen og om den hemmer positiv samhandling (Ogden, 1998).

Denne innledende beskrivelsen av hva som kan betraktes som atferdsproblemer vil innebære at problematisk atferd vil forekomme hos nesten alle barn og unge uavhengig av alder, kjønn, sosial bakgrunn og kognitive forutsetninger. Noe av det som betraktes som problematisk atferd kan også betraktes som normalatferd. Men det er når problematiske atferden vises regelmessig og over tid i bestemte situasjoner at vi kan betrakte det som atferdsproblemer. Enkelthendelser vil ofte være situasjonsbetinget og ikke gjenoppstå. Dette vil da heller ikke være et atferdsproblem i skolen. Det er derfor ikke nødvendigvis bekymringsfullt at enkeltelever viser problematisk atferd i skolen, men det er problematisk om det er regelmessig, hemmer egen og andres utvikling og/eller er til plage eller krenkelse for andre.

2.1 Ulike former for problematferd

Til vanlig skilles det ofte mellom eksternalisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd. Den største oppmerksomheten har imidlertid vært rettet mot eksternaliserte atferdsproblemer, mens de internaliserte atferdsproblemene har vært mindre i fokus. Det er de utagerende barna som i størst grad provoserer og utfordrer omgivelsene sterkest og dessuten er konsekvensene i et livsperspektiv for de det gjelder gjerne mer dramatiske.

Denne inndelingen er på flere måter utilstrekkelig. Det finnes barn som er både innagerende og utagerende ved at de for eksempel både er ensomme og sinte eller både utagerende og såbare. For det andre er dette en differensiering som har sitt utspring i studier mer alvorlige atferdsproblemer, og som derfor kanskje ikke er like egnet når vi skal forholde oss til problematferd i normalutvalg av barn og unge.

Sørlie og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie av problematferd i skolen i siste halvdel av 1990-tallet. Studien omfattet både barne-, ungdoms- og videregående trinn. Den gir et godt eksempel på hvordan problematferd i normalutvalg og i en bestemt kontekst kommer til uttrykk og kan operasjonaliseres på andre måter enn i internalisert og eksternalisert atferd. De fant fire hovedtyper av problematferd, en inndeling som for øvrig har fått støtte i flere andre studier (Ogden, 1998; Lindberg og Ogden, 2001; Jahnsen, 2000; Nordahl, 2005).

Lærings- og undervisningshemmende atferd omfatter atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distrahert, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timene. Dette kan betraktes som disiplinproblemer og er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen. Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som først og fremst forekommer i undervisningssituasjonen. Slik problematferd er også klart skolekontekstuelt betinget. Det vil si at omfanget (hvor mye eller lite) i særlig grad ser ut til være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen. Klasseromsrelatert problematferd forekommer like ofte blant jentene som blant guttene, og like gjerne blant skoleflinke som skolesvake elever.

Utagerende atferd innbefatter handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krangling og slåssing med andre elever; dvs. om fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Omfanget av fysisk utagering i norske skoler (eks. lugging, spark, slag) er høyest på barnetrinnet, men har deretter en synkende tendens med stigende klassetrinn. Omfanget av verbal utagering viser derimot en klar stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen, for siden å synke noe i videregående skole. Utagerende atferd forekommer gjennomgående oftere blant gutter enn blant jenter. Slik atferd synes for øvrig å være like vanlig i store som små skoler.

Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og å være alene i friminuttene. Dette er ikke atferd som nødvendigvis går utover andre, men som kan være meget belastende for de eleven det gjelder. Sosial isolasjon viser seg noe overraskende å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Omfanget av slik internalisert problematferd har en svakt økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse. Sosial isolasjon forekommer like ofte blant jenter som blant gutter.

Alvorlige atferdsproblemer referer til handlinger som klart er i strid med aksepterte sosiale normer og regler i det samfunn og kontekst handlingen forekommer i (Ogden, 2002). Atferden innbefatter handlinger som fremsetting av trusler om vold eller overgrep, tyveri, innbrudd, hærverk, omfattende mobbing eller trakassering, omfattende skulking eller rusmisbruk. Alvorlige atferdsproblemer innbefatter både åpent fiendtlige handlinger overfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet. Ulike antisosiale handlinger er for øvrig relativt strekt interkorrelerte (eks. Olweus, 1992; Sørlie og Nordahl, 1998). Dette er den klart mest sjeldne formen for problematferd blant norske elever. På alle klassetrinn er det omlag en til to prosent av elevene som av og til viser slike antisosiale handlinger. Antisosial atferd forekommer cirka fire ganger så ofte blant gutter som blant jenter (Ogden, 1998).

Lærings- og undervisningshemmende atferd er høyfrekvent (forekommer ofte og omfatter mange elever), mens antisosial atferd er lavfrekvent (forekommer sjelden og omfatter få elever). Det er likevel rimelig å anta at det i et miljø er en viss sammenheng mellom høyfrekvente og lavfrekvente atferdsproblemer. I for eksempel skoler med mye disiplinproblemer skapes det lett

et miljø som også gir grobunn og aksept for mer alvorlig problematferd (Nordahl et al., 2005). Lærernes oppmerksomhet og tid bindes i slike situasjoner lett opp i konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd og fokus trekkes bort fra undervisning og læring.

2.2 Atferdsproblemer og diagnoser

Det har i de senere årene vært en betydelig vekst i bruken av diagnoser tilknyttet elever som viser en problematisk atferd i skolen. I det psykiatriske fagfeltet fagfeltet anvendes det diagnostiske termer og standardiserte kriterier utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag, og disse diagnostiske termene anvendes ofte av både elever, lærere og foreldre. Det finnes to diagnostiske systemer som legges til grunn i kliniske utredninger og behandling; «Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders» (DSM-IV), utarbeidet av American Psychiatric Association i 1994 og «International Classification of Diseases» (ICD-10), utarbeidet av Verdens helseorganisasjon. Vurderingskriteriene og termene som brukes i de to systemene varierer noe.

De diagnosene som anvendes mest i forhold til atferdsproblemer er; «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» (ADHD), «Conduct Disorder» (CD, alvorlig atferdsforstyrrelse), «Oppositional Defiant Disorder» (ODD, opposisjonell atferdsforstyrrelse). Videre knyttes også diagnosene «Aspergers Syndrom» og «Tourettes Syndrom» ofte til atferdsproblematikk. I denne rapporten vil vi i liten grad knytte elevenes diagnoser opp mot de atferdsproblemene som kartlegges og observeres fordi hovedfokuset er rettet mot kontekstuelle betingelser og ikke mot individet.

2.3 Omfang av atferdsproblemer

Det er vanskelig å fastslå et nøyaktig omfang av atferdsproblemer i norske skoler. Dette skyldes at ulike undersøkelser anvender forskjellige definisjoner og kartleggingsmetoder, og det er dessuten gjennomført relativt få kartleggingsstudier i Norge. Flere studier gir grunnlag for å anslå at i store deler av den vestlige verden viser opp mot 30 prosent av alle barn og unge en eller

annen form for utfordrende eller problematisk atferd i løpet av skolealderen. I de fleste tilfeller er det imidlertid snakk om mindre alvorlig og forbigående problematikk (Sørlie, 2000).

Undersøkelser i norske og danske skoler konkluderer med at mellom syv og tolv prosent av elevpopulasjonen i alderen 10–17 år viser et såpass høyt omfang av uønsket atferd på skolen at det er rimelig å bruke betegnelsen atferdsproblem (Ogden, 1995, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Sørlie og Nordahl, 1998; Lindeberg og Ogden, 2001; Nordahl, 2005). Tallene fra skolestudier i Norden ligger generelt noe lavere enn i tilsvarende studier fra Storbritannia, USA og andre OECD-land (Sørlie, 2000). Når det gjelder anslag om forekomst av ADHD, varierer disse med hvor strenge definisjonskriterier som er benyttet. I følge The American Psychiatric Association (APA) har trolig opp til tre prosent av amerikanske skolebarn en slik forstyrrelse. Det mest vanlige er å regne med en forekomst av tre til fem prosent (Øgrim og Gjærum, 2002). I en norsk undersøkelse fra 2007 har 1,8 % av elevene diagnosen ADHD (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Det er viktig å understreke at det bare et lite fåtall barn og unge som viser et alvorlig atferdsmønster preget av vold, alvorlig mobbing, skadeverk og kriminelle handlinger. De aller fleste barn og unge viser noe problematferd, uten at dette er bekymringsfullt eller noe som fordrer spesielle tiltak. Men i skolen vil særlig omfanget av bråk og uro kunne ødelegge både for egen og andres læring og utvikling.

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at atferdsproblemer gjennomgående forekommer klart hyppigere blant gutter enn blant jenter. Gutter viser mer konfronterende og utagerende atferd, mens jenter oftere viser mer internaliserte atferdsproblemer (Sørlie, 2000). I de siste årene er det i noen grad vist at atferdsproblemer blant jenter i vestlige land har en økende tendens, selv om guttedominansen fortsatt gjelder (Storvoll, 2004).

Det har lenge vært diskutert om omfanget av atferdsproblemer er økende. Det er det ut fra tilgjengelig forskning liten grunn til å tro (Nordahl et al., 2005). Dette gjelder for alle typer av atferdsproblemer. I en nyere studie der det er sett på omfang av atferdsproblemer målt med de samme spørsmålene til elever på ungdomstrinnet fra 1995 til 2008 ser det ikke ut til å vært noen økning.

2.4 Forklaringer på problematferd i skolen

Med bakgrunn i hvordan både elevene selv og lærerne vurderer atferdsproblemer er det i flere sammenhenger gjort en rekke analyser for å finne fram til hvilke faktorer som forklarer variasjonen i atferd. I disse analysene (regresjonsanalyser) framkommer i hovedsak de samme settene av variabler med forklaringsbidrag (Nordahl et al., 2005). Analysene er her brukt for å finne fram til hvilke variabler som har signifikante forklaringsbidrag i forhold til problematferd i skolen. De mest vanlige variablene med forklaringsbidrag (risikofaktorer) er:

- Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse
- Dårlig klasseledelse og lite struktur i undervisningen
- Lite engasjerende undervisning
- Dårlig klassemiljø i form av negative relasjoner mellom elever i klassen/gruppa
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Lite oppmuntring av elevers atferd og arbeidsinnsats
- Mangel på skoleomfattende planer eller policy
- Segregerte opplæringstilbud

Disse analysene viser at problematferd må forstås i sammenheng med hvordan elevene selv opplever opplæringsituasjonen. Elevenes opplevelse av sin egen og lærernes engasjement i undervisningen og deres relasjon til lærere er to variabler som forklarer mye av variasjonen i problematferd i disse analysene. Dette kan betraktes som kontekstuelle variabler fordi elevene her har vurdert hvordan de opplever visse sider ved skolen og den pedagogiske praksis som foregår der. Videre gir variablene knyttet til den enkelte elevs forhold eller relasjon til henholdsvis medelever og til lærere også viktige bidrag til å kunne forklare omfanget og typer av problematferd. Dette kan også til en viss grad sees på som et kontekstuelt betinget fenomen i kraft av at variablene er knyttet til elevenes forhold til omgivelsene eller fellesskapet i skolen.

Samlet uttrykker disse forklaringsbidragene at når elevene opplever undervisningen som lite engasjerende, lite tydelig klasseledelse og har dårlige relasjoner til medelever og til lærerne så vises det relativt mye problemat-

ferd. Omfanget av atferdsproblemer viser slik sammenheng med både den pedagogiske praksis og miljøet i skolen. Det er her vesentlig å påpeke at det er langt mer viktig hvordan elevene selv opplever undervisningen og skoletilbudet enn hvordan lærerne selv mener de underviser.

Samlet sett gir de kontekstuelle betingelsene i skolen slik de her er kartlagt viktige forklaringsbidrag til atferdsproblemer. Det ser ut til at under bestemte kontekstuelle og relasjonelle betingelser i skolen vises det av elevene mer problematferd enn under andre pedagogiske betingelser eller situasjoner. Men det kan ikke nødvendigvis trekkes den slutning at det er de kontekstuelle betingelsene som er årsak til problematferden i skolen, selv om problematferd viser sammenheng med disse betingelsene.

Det eksisterer en rekke individuelle variabler tilknyttet elevenes individuelle forutsetninger og bakgrunn som ikke går inn i disse analysene på skolenivå. Dette dreier seg først og fremst om risikofaktorer tilknyttet individet, familien og jevnalderrelasjoner. Forskningsbasert kunnskap viser at disse typene av risikofaktorer også forklarer atferdsproblemer, men at de i skolesammenheng ikke nødvendigvis er sterkere enn de kontekstuelle faktorene som har et forklaringsbidrag der (Nordahl et al., 2005).

2.5 To oppsummerende hovedpunkter i forståelsen av atferdsproblemer

Det er ovenfor gjort rede for noen hovedfunn om problematferd i skolen knyttet til omfang, atferdstyper, forskjeller og likheter mellom elevgrupper og hva som forklarer problematferd. Ut fra disse empiriske resultatene kan det settes opp to hovedpunkter for å gi en forståelse av problematikken i skolen.

1. Et kontekstuelt perspektiv på atferdsproblemer er vesentlig. Problematferd blir forklart av og viser sammenhenger med kontekstuelle forhold i skolen som undervisning, klasseledelse, normer og relasjoner til medelever og lærere. Individuelle forklaringer på problematferd kan ut fra dette ikke alene ansees som tilstrekkelig for kunne forstå atferdsproblemer i skolen.

2. Atferdsproblemer kan ikke forstås gjennom ensidig bruk av årsaksforklaringer enten disse er knyttet til individet eller konteksten som årsak. Problematferd kan også være intensjonal, rasjonell og aktørorientert (Nordahl, 2000). Dette innebærer at elevens egne erfaringer og opplevelser i skolen er vesentlig for omfanget av atferdsproblemer. Det subjektive elementet i forståelse av problematferd ser slik ut til å være vesentlig.

Ut fra dette kan det se ut til at individuelle årsaksforklaringer har vært for framtredende og delvis enerådende i forhold til atferdsproblemer i skolen. Det vil si at patologiske individforklaringer[1] har hatt for stor forklaringskraft i forhold til det ser ut til å være empirisk grunnlag for. Det ser ikke til å eksistere enkle og entydige årsaker til atferdsproblemer, og det ser ut til å være nødvendig å trekke inn elevens egne vurderinger for å kunne forstå atferdsproblemer i skolen.

1 Med patologiske individforklaringer menes her forklaringer på atferdsproblemer der den enkelte elev ved blir beskrevet som en elev med en bestemt vanske. Disse vanskene kan være knyttet til et medisinsk eller psykologisk forhold eller diagnose, eller elevens vansker kan bli beskrevet ut fra sosiale problemer som vanskelige oppvekstvilkår. Dette har vært dominerende forklaringsmodeller i forhold til atferdsproblematikk (Aasen, 1987; Patton et. al., 1991; Skrtic, 1991; Zins, 1988).

3. METODE

Forskningsdesignet i dette prosjektet er knyttet til bruk av både kvantitative og kvalitative metoder og vil dermed være preget av metodetriangulering der dataene utfyller hverandre. Studiet består av to kvantitative og en kvalitativ undersøkelse.

3.1 Kartleggingsundersøkelsen

Utvalget i kartleggingsundersøkelsen er alle elever fra 5. til og med 10. klassetrinn ved 78 skoler som arbeider med LP-modellen. Disse 78 skolene er fordelt på 13 fylker i Norge. 51 av skolene er skoler i kommuner der alle skolene i kommunen deltar i LP-prosjektet. Det betyr at flertallet av skolene i materialet ikke kan være spesielt utviklingsorienterte eller på annen måte skille spesielt ut fra andre grunnskoler. Det er en jevn spredning i små og store skoler med fra 20 til 800 elever, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert, andel elever som mottar spesialundervisning er som landsgjennomsnittet, andel minoritetsspråklige elever er som landsnittet og det finnes også skoler med egne forsterkede avdelinger for elever med store funksjonshemminger. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler.

Videre er alle elever med i kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller

internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler (Kjærnslie et al., 2007). Det er liten sannsynlighet forskjeller og ulikheter mellom elevgrupper samlet i disse 78 skolene skulle skille seg vesentlig fra forskjeller og likheter mellom disse elevgruppene i andre skoler i Norge. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget på 78 skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for norske grunnskoler.

Svarprosenten i forhold til elever er avhengig av hvor mange foreldre som har gitt skriftlig samtykke til at deres barn kan være med i undersøkelsen, og at elevene faktisk har gjennomført undersøkelsen. Lærerne har også gitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og det er understreket at deltagelse er frivillig. I tabellen nedenfor er utvalgene og svarprosent gjengitt:

	Totalutvalg	Samtykke og besvart	Svarprosent
Elever på barnetrinnet	6647	5305	79,8 %
Elever på ungdomstrinnet	5350	4125	77,1 %
Sum	11997	9430	78,6 %

Tabell 3.1: Svarprosent.

Denne svarprosenten er relativt tilfredsstillende, men kunne med fordel vært noe høyere. Dette skyldes primært at vi ikke fikk tillatelse fra Datatilsynet til å purre på samtykkeerklæringer fra foreldre.

3.1.1 Gjennomføring av undersøkelsen

Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til alle elever som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. Videre har alle lærere også gitt et samtykke til å svare på de ulike spørsmålene. Kartleggingsundersøkelsen er i sin helhet gjennomført som en nettbasert undersøkelse. Dette har skjedd ved at alle elever og lærere har fått et brukernavn og passord som de har anvendt for å komme inn på det aktuelle nettstedet. Deretter har de fylt ut spørreskjemaene hver for seg. Det har ikke vært mulig for andre å gå inn på nettstedet for å se hva hver enkelt har svart. Den tekniske løsningen for dette opplegget er det Conexus som har stått for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i perioden april og mai 2008.

3.2 Utvalg av skoler

I det kvantitative datamaterialet ble det foretatt statistiske analyser for å finne fram til skoler med lav og høy forekomst av problematferd. Det ble valgt ut tre skoler som kan betraktes som skoler med lav forekomst av problematferd og tre skoler med høy forekomst av problematferd, to ungdomsskoler og fire barneskoler.

Det var i hovedsak tre kriterier som dannet grunnlaget for utvalget av skolene. For det første har elevene selv vurdert sin egen atferd på skolen i en skala med 27 utsagn om atferd. I denne skalaen er det fire underliggende faktorer tilknyttet atferdsproblem som er i samsvar med de fire typene av atferdsproblematikk i skolen som er presentert i kapittel 2. Dette utvalgskriteriet gir derfor et godt grunnlag for å vurdere omfang av både atferdsproblemer, atferdstyper og alvorlighetsgrad, og det er i tidligere undersøkelser vist at elevene har en god vurdering av den atferden de viser i skolen (Nordahl, 2000). Videre har det blitt vurdert den andel elever ved skolene som er kategorisert som elever med atferdsproblemer uten ADHD-diagnose eller som har diagnosen ADHD. Denne kategoriseringen er foretatt av kontaktlærerne i de ulike skolene. I gjennomsnitt er det 1,8 % av elevene som har ADHD-diagnose og 2,3 % som er kategorisert som elever med atferdsproblemer. Dette utvalgskriteriet kan være et problem i forhold til å vurdere de kontekstuelle forholdene som ligger i prosjektets problemstilling, men ved ta ta med elevenes vurderinger av atferd vil det kompenseres noe for denne svakheten. Til slutt ble også lærervurderinger av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats brukt for å vurdere skolene. Dette er vurdert av elevenes kontaktlærere. Kriteriene knyttet til elevvurdering av problematferd og arbeidsinnsats og motivasjon, fører til at kategorisering av elevene i mindre grad vil påvirke resultatene i studien.

3.3 Klasseromsobservasjon

Studien er rettet mot klasseromsmiljøet, undervisningsledelse og læringsmiljøet i de seks skolene som deltar, og baserer seg blant annet på et lukket og strukturert observasjonsskjema til bruk i klasserommet. Slike observasjoner egner seg godt for å studere handlinger og interaksjon mellom elever

og mellom lærer og elever og i denne sammenheng spesielt lærerens ledelse av det som foregår i klasserommet. På bakgrunn av problemstillingen er det videre sentralt at vi som observatører har en ikke-deltakende rolle i så stor grad som mulig. Vi har sittet bakerst i klasserommene og har tilstrebet å være en «flue på veggen». En slik posisjon tar lite oppmerksomhet og er en forutsetning for bruk av etnografiske teknikker (Woods, 1999). Det er også vår erfaring at både elever og lærere i liten grad har syntes å bli påvirket av vår tilstedeværelse.

I tillegg til observasjonsskjemaet førte vi fortløpende notater på et mer åpent skjema. De observerte timene ble på bakgrunn av dette gitt en karakter mellom 0 og 6 som igjen har lagt grunnlaget for å beskrive timene eller undervisningsøktene som henholdsvis *svake* (1–3) og *solide* (4–6). Det totale antall observerte timer er 108 timer. På hver av de seks skolene har vi observert 18 undervisningstimer. På grunn av at timer er av ulik varighet fra skole til skole og at det kan ha vært spesielle opplegg som strekker seg over lengre tid, har det vært mest hensiktsmessig å benytte ett observasjonsskjema selv om undervisningsøktene kunne være av ulik varighet. Det totale antall observasjonsskjema er derfor lavere, 84. På barneskolene er det 3.trinn og 6. trinn og/eller 7. trinn som har blitt observert, på ungdomstrinnet 9.trinn.

Det strukturerte observasjonsskjemaet har blitt benyttet i tidligere observasjonsstudier utført ved Høgskolen i Hedmark. Utgangspunktet for innhenting av observasjonsdata fra læringsmiljøet i en gruppe /klasse er hentet fra observasjonsskjemaet «Student Membership Snapshot» (Rivers, 1995). Dette skjemaet er utarbeidet for å skaffe informasjon over opplæringssituasjonen, der både generelle aktiviteter i klasserommet, interaksjon mellom elever og lærer og enkelt elevers prestasjoner blir kartlagt. Formålet med observasjonsskjemaet er raskt å skaffe en oversikt over opplæringssituasjonen, slik at læreren kan løse sine utfordringer ved å hjelpe en elev til deltakelse og læring i et fellesskap. Observatørens fokus ved bruk av observasjonsskjemaet «Student Membership Snapshot» er en elev, hva denne eleven gjør og mestrer av faglige oppgaver, samt elevens samarbeid og relasjonen til medelever og lærer. Derimot var formålet for nye studier å sette søkelyset på lærerens undervisningshandlinger og responsen dette fremkalte hos elevene for slik å kartlegge læringsmiljøet. For å finne observerbare kriterier av det som faktisk skjer av undervisningshandlinger ble skjemaet omarbeidet

gjennom en 30 timers pilotstudie av ulike lærere og grupper fra 1.–7. trinn våren 2008.

Observasjonsskjemaet omtales nå som «Øyeblikksbilde over elever og lærer i en gruppesituasjon» (vedlegg 1), og inneholder kategorier etter observerbare kriterier fremkommet under pilotstudiet. Dette innebærer at enkelte indikatorer er fjernet fra det opprinnelige skjemaet, samt at andre er lagt til under benevnelse av andre kategorier. Skjemaet ble igjen noe bearbeidet i forkant av denne studien og er tilpasset problemstillingen i dette prosjektet. Ved siden av å beskrive fag, tidsrom, antall elever, plassering og ressurser, inneholder skjemaene hovedkategoriene *«undervisning og interaksjon»* og *«deltakelse og samhandling».* Førstnevnte kategori omhandler først og fremst organisering, arbeidsmåter og eventuell differensiering, mens sistnevnte kategori omhandler hva som skjer i samhandlingen mellom elever, samhandlingen mellom lærer og elever, bevegelse i klasserommet og ikke minst også elevene i arbeid med skolefagene. Hver observasjon i denne kategorien blir markert og derfor også summert tilslutt.

Observasjonsskjemaet er delt i fem kolonner, en for oppstart, tre kolonner for ulike deler av undervisningsøkten og tilslutt en for avslutning. Skifte av aktivitet og/eller tema tilsa at en ny kolonne ble tatt i bruk, og antall kolonner som tatt i bruk på skjemaene var derfor avhengig av skifte av aktiviteter og tema gjennom timen.

Under gjennomføringen av klasseromsobservasjonene har de mer ustrukturerte notatene vært viktig med hensyn til å utfylle det strukturerte skjemaet. Det strukturerte skjemaet fungerte veldig godt med hensyn til å få et helhetsbilde over undervisningsøkten og ikke minst synliggjøre fremtredende handlings- og atferdsmønstre. Samtidig har de ustrukturerte observasjonene vært avgjørende viktig for å utfylle og skape et mer helhetlig bilde av timene.

Det har blitt vektlagt å observere flere timer i samme klasse for å styrke grunnlaget vårt, noe som også har ført til at studien har observasjoner fra samme klasse, men med forskjellige lærere. Videre har vi gjort observasjoner i de samme klassene eller gruppene, noe som også har gjort det mulig å diskutere observasjoner og inntrykk med hverandre. Disse diskusjonene

styrker analysene av klasseromsobservasjonene, spesielt med hensyn til bevissthet om egen forforståelse og at vi forholder oss kritisk både til egne forståelser og til det som foregår i klasserommet.

Til slutt er det viktig å bemerke at observasjonsskjemaene både ble behandlet som kvantitative registreringer og som kvalitative beskrivelser og vurderinger.

3.4 Intervju

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsbasert teoretisk og empirisk kunnskap og erfaringer om hvilke faktorer som påvirker atferdsproblemer i skolen (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2005; Ogden, 2004). Intervjuguiden er semistrukturert, og tar for seg med temaer og spørsmål relatert til både forebyggende og reaktive tiltak i skolen. I tillegg rettet intervjuguiden seg mot de ulike nivåene innen skolen slik som skole og klassen og relasjoner til elevene i generell form (vedlegg 2).

Lærerne har svart på spørsmål knyttet til alle nivåer, mens rektorene svarte på spørsmål primært knyttet til skolenivå. Det var viktig å gi informantene mulighet til å uttale seg om de ulike temaene fra en rekke perspektiver, og intervjuene er derfor klart preget av at informantene fikk utdype sine holdninger og meninger i den grad de følte behov for det. Intervjuguiden inneholder følgende nivå:

Skolenivå:

- Stabilitet i personalet
- Skoleomfattende handlingsplan
- Regler og håndhevelse av regler
- Undervisningspraksis og klasseledelse
- Skolekulturen
- Atferdsproblemer/ utfordrende atferd

Klassenivå/ egen praksis/ relasjoner:

- Sosial kompetanse
- Forebygging av negativ atferd og atferdskorreksjon
- Spesialundervisning
- Samarbeid med foreldre
- Lærerens opplevelse av egen praksis

Det ble intervjuet 5 lærere og 1 rektor ved hver skole, til sammen 30 lærere og 6 rektorer. På en skole ble det intervjuet 4 lærere og en sosiallærer i stedet for 5 lærere. Intervjuene ble foretatt i arbeidstiden på et egnet kontor eller rom på den aktuelle skolen, og intervjuene varte i underkant av en time. Enkelte intervjuer ble kortet noe ned som følge av spesielle omstendigheter.

Validiteten på intervjuet ble sikret gjennom at det alltid var to forskere til stede ved intervjuene. Den ene forskeren foretok intervjuet mens den andre kontinuerlig skrev svarene direkte inn på pc. Det er tilstrebet å notere ned nøyaktig muntlig tale, slik at tolkninger eller omskrivinger ikke har påvirket innholdet. Informantene fikk i tillegg mulighet til å korrigere funnene eller komme med tilleggsopplysninger da forskernes funn og begynnende analyse ble presentert på skolene i etterkant av intervjuene.

3.5 Gjennomføring av analysen

Analysen av datamaterialet er basert på hermeneutisk vitenskapsfilosofi. Når ny forståelse dannes, kommer man aldri tilbake til samme utgangspunkt. Ved å analysere de enkelte områdene i undersøkelsen, og samtidig sammenlignet funn fra analysene av de andre metodene i undersøkelsen, har ny kunnskap oppstått. Metodetrianguleringen har gjort at vi har hatt tilgang på mye materiale, og dette materialet har kunnet utfylle og utvide forståelsen. Analysen har vært preget av en dynamisk prosess med stadig vekselvirkning mellom helhet og del, der tilnærmingen har vært både induktiv og deduktiv metode. Selv om vi har brukt en intervjuguide der noen kategorier allerede er definert, har vi vektlagt at dataanalyse er induktiv og etablert mønstre og tema underveis i prosessen (Creswell, 2007).

Undersøkelsen har frembrakt et stort datamateriale. Vi har forsøkt å være kritisk til egen forskning ved å la denne rapporten være så gjennomskinnelig og tydelig som mulig. Prosesser, teori og empiri er beskrevet nøye, og alle måleinstrumenter er vedlagt.

3.5.1 Bruk av statistiske analyser

Innenfor alle skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden, 1995; Sørlie og Nordahl, 1998; Nordahl, 2000; Nordahl, 2003). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorerende analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger er det laget delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha. På de ulike faktorene som presenteres i denne artikkelen ligger reliabilitetsskåren på mellom .96 og .84. Disse reliablitetsskårene betraktes i hovedsak som tilfredsstillende, og de uttrykker at de fleste målingene i denne undersøkelsen er pålitelig.

3.5.2 Intervju og observasjoner

Den kvalitative delen av studien har foregått på 3., 6. og 7. trinn i barneskolene, og 9. trinn i ungdomsskolene. Trinnene var på forhånd utvalgt av oss, men skolene valgte selv ut hvilke grupper elever og hvilke lærere som skulle delta i undersøkelsen. Deltakelsen er frivillig, og det ble gitt beskjed om det var mulig å trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser for deltakerne. Alle lærere og rektorer som var med i undersøkelsen fikk tilbud om å delta på en felles tilbakemelding på skolen, der reaksjoner, korreksjoner og tilbakemeldinger fra skolen var ønskelig. Tilbakemeldingene må sees på som funn, og er tatt med i analysen av datamaterialet. Følgende oversikt viser det totale kvalitative datamaterialet:

	Skole A	**Skole B**	**Skole C**	**Skole X**	**Skole Y**	**Skole Z**
Klasseroms-observasjoner	9.trinn	3., 6. trinn	3., 7. trinn	9.trinn	1.–3. og 4.–7. trinn Aldersblandet	3., 6., 7. trinn
Intervju lærere	5 lærere	5 lærere	4 lærere	5 lærere	5 lærere	5 lærere
Intervju rektor	x	x	x	x	x	x
Intervju sosiallærer			x			
Tilbakemeldinger på funn	x	x	x	x	x	x

Tabell 3.2: Oversikt over kvalitativt datamateriale.

Analysen foregår på to nivåer, *skolenivå* og *klassenivå*, og til sammen vil disse analysenivåene utfylle hverandre. Analyser av det kvantitative materialet viser at det er store forskjeller mellom skoler samtidig som det også er forskjeller mellom klasser i den enkelte skole. Vi ser også fellestrekk på tvers av klasser som vi antar mer kan betraktes som et uttrykk for skolekulturen, og begge disse analysenivåene vil derfor være avgjørende å ha med for å kunne si noe om kjennetegn ved skoler med lav forekomst av problematferd. Samtidig gir det også en mulighet for å vurdere om det på klasse- og lærernivå finnes viktig kjennetegn ved lav forekomst av problematferd.

3.6 Validitet

Metodetriangulering er et sentralt aspekt med hensyn til validitetsspørsmålet (Guba og Lincoln, 1985). Bruk av både intervjuer og klasseromsobservasjoner gir et godt utgangspunkt for dette, og møter slik også kritikken som blir ført mot at intervjudata ofte blir brukt uten eller i stedet for observasjon av faktisk handling (Silverman, 2004). Materialet i dette prosjektet må også karakteriseres som bredt, både med bakgrunn i antall skoler, antall gjennomførte intervjuer og antall observerte klasseromssituasjoner.

Validiteten i studien vil være avhengig av at det har blitt gjort et grundig arbeid med intervjuguiden og med observasjonsskjemaene, og at disse er tilpasset målet med undersøkelsen (Lund, 2002). Intervjuguiden og observasjonsskjemaene er utformet med hensyn til nettopp å sikre validitet i studien.

Under gjennomføringen av intervjuene skrev den ene forskeren ned svarene kontinuerlig og så ordrett som mulig. Denne måten å gjennomføre intervjuene på ble valgt med bakgrunn i at det har blitt gjennomført et stort antall intervjuer innenfor tidsrammen av prosjektet. For å sikre kvaliteten på empirien fra intervjuene var det alltid to forskere tilstede under intervjuene, noe som styrker validiteten i studien gjennom muligheten til å diskutere intervjusituasjonen. Slik kan det også i stor grad sikres en kritisk bevissthet rundt det som blir sagt og ikke minst over egne tolkninger over det som blir sagt (Kvale, 1997). I forbindelse med klasseromsobservasjonene har vi derimot ikke vært to tilstede i klasserommene, men det ble tilstrebet at begge forskerne skulle observere i de samme klassene i så stor grad som det har vært praktisk mulig å få til. Dette er også med på å styrke validiteten i studien gjennom at det også her har vært mulig å diskutere observasjonene og funn med hverandre.

Refleksivitet rundt egen rolle i forskningsprosessen vil være med på å styrke validiteten i studien. I den forbindelse er det viktig å understreke at man alltid har med seg en førforståelse inn i arbeidet. Neumann (2001) legger vekt på viktigheten av forskerens kulturelle kompetanse i arbeidet med en analyse, men samtidig hvor nødvendig en kritisk tilnærming til egen analyse vil være. Kjennskap til kunnskapsfeltet i kombinasjon med praktisk kjenn-

skap til skolehverdagen og læreryrket som forskerne har blir med andre ord sett på som en styrke, gitt at man kontinuerlig er åpne for ulike forståelser og ikke minst inntar et kritisk blikk på egne tolkninger.

Ytre validitet angår i hvilken grad funnene i den kvalitative studien kan generaliseres utover det aktuelle materialet (Lund, 2002). De ulike analysene av de seks utvalgte skolene i det kvantitative materialet har nær sammenheng med funnene i den kvalitative studien. Med hensyn til at funnene i det kvalitative materialet nettopp støtter opp under det kvantitative materialet, vil dette styrke studiens generaliserbarhet også utover de seks skolene som har deltatt i studien. Det er også samsvar mellom resultatene fra Elevundersøkelsen og det kvantitative og kvalitative datamaterialet i denne studien.

Når det gjelder det gjennomføringen av kartleggingsundersøkelsen, som redegjort for tidligere, må det kommenteres at de seks skolene har vært gjennom en periode på to år hvor de har jobbet med læringsmiljøet og atferdsproblematikk. En slik intervensjon kan ha påvirket de kvalitative resultatene til en viss grad. Samtidig viser en studie av implementeringen av denne intervensjonen at arbeidet har vært av varierende kvalitet (Nordahl og Sunnevåg, under trykking). Det kan derfor være slik at arbeidet med LP-modellen har endret på selve forskjellene mellom skolene som er med i den kvalitative studien. Men dette har ingen betydning for de forskjellene vi observerer mellom de to typene av skoler i både det kvalitative og kvantitative materialet.

For å sikre validiteten på dataene ytterligere ble informantene på hver skole gitt muligheten til å gi tilbakemeldinger og komme med eventuelle korreksjoner og tilleggsinformasjon på våre funn og begynnende fortolkninger ved avslutningen av den kvalitative datainnsamlingen. Dette gjorde det mulig å innta en ytterligere kritisk holdning til egne analyser. Til slutt kan det sies at trianguleringen som preger studien, både hva gjelder kilder, metoder, teori og forskere, er med på å styrke studiens validitet i sin helhet og at vi dermed også finner svar som må kunne karakteriseres som gyldige og også generaliserbare ut over de seks skolene.

4. FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM SKOLENE

I dette kapittelet fremstilles skårene til de 6 utvalgte skolene innenfor noen sentrale områder tilknyttet atferdsproblemer. Det er disse kvantitative analysene som har ligget til grunn for valgene av skolene til de kvalitative analysene. Det er kjørt en rekke variansanalyser for å studere de ulike 104 skolene, og gjennom det er det kommet fram til tre skolene som skårer dårlig på enkelte sentrale områder tilknyttet elevatferd og tre skolene som skårer relativt bra og der det er klart mindre problematisk atferd.

De tre skolene som har minst atferdsproblemer har får betegnelsene A, B og C der A er ungdomsskolen. Mens de tre skolene med relativt stor atferdsproblematikk har betegnelsene X, Y og Z der X er ungdomsskolen. Skole A, B og C beskrives i det følgende også som plusskoler, skole X, Y og Z som minusskoler.

4.1 Framstilling av forskjeller mellom skolene

På alle skalaer (faktorer og sumskårer) er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittet for alle skoler i undersøkelsene er 500 poeng. Videre er et 1 standardavvik lik 100 poeng på alle skalaer. Det vil si om en skole skårer 400 poeng så betyr det at den skårer 100 poeng eller ett standardavvik dårligere enn gjennomsnittet for alle skolene. Beregningen for en skole sin skåre er gjort på følgende måte (her brukes et eksempel):

- Gjennomsnittelig skåre for alle skoler 32,00
- Skolen A sin reelle skåre 33,50
- Standardavvik (landssnitt) 4,50

Differanse skolens skåre – landsnitt = 33,50 – 32,00 = 1,50

Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 1,50/4,50 = 0,33

Skolens skåre i 500 poeng = 500 + (0,33 * 100) = 500 + 33 = 533 poeng

Denne type beregninger er gjort for hver enkelt skole innen alle de aktuelle variabelområdene. Nedenfor er skolenes skårer på denne 500 poengsskalaen framstilt både grafisk og i tabeller.

4.2 Problematferd

4.2.1 Sumskåre problematferd

Det er i valg av skoler lagt stor vekt på hvordan de skårer innenfor det området i undersøkelsen som kartlegger atferdsproblemer. Kartlegging og vurdering av atferd byr på en rekke utfordringer. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og i tillegg vil den som vurderer ha sine egne standarder og normer slik at vurderingene lett sier like mye om den som vurderer som den som blir vurdert. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative observasjoner og vurderinger.

For å imøtekomme noen av disse problemene er det lagt opp til at atferdsvurderingene skal foretas av elevene selv og ikke av lærerne. Elevene har tatt stilling til utsagn om sin egen atferd og vil i mindre grad være påvirket av normative vurderinger enn det lærerne lett vil ha når de vurderer elevene. Skalaen som benyttes er en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995).

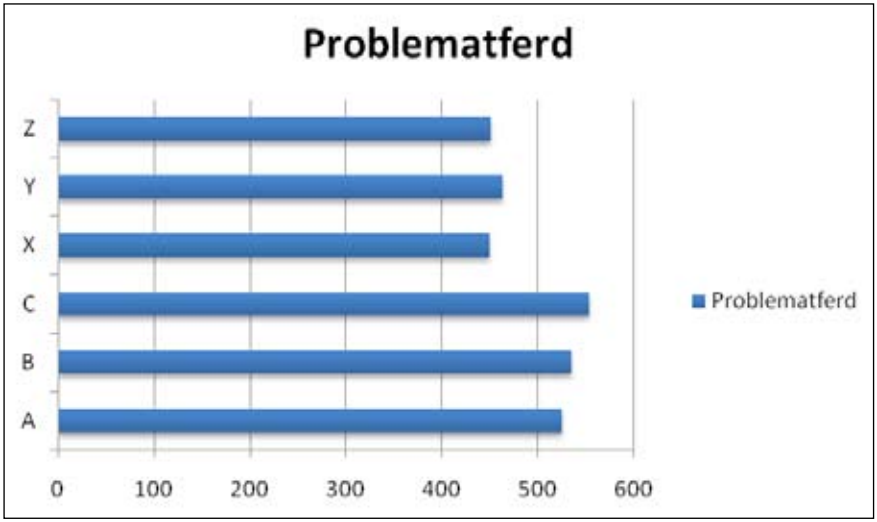
Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995)

Elevene har her tatt stilling til 27 ulike utsagn tilknyttet atferd på skolen. Vurderingsskalaen var femdelt og de ulike svaralternativene er 1= alltid, 2 = ofte, 3 = av og til, 4 = sjelden, 5 = aldri. Nedenfor er det vist gjennomsnitts-resultater for skolene for sumskåren for alle disse 27 utsagnene tilknyttet elevenes atferd på skolen. Lav skåre innebærer mye problematferd i skolen og høy skåre relativt lite atferdsproblematikk.

	A	B	C	X	Y	Z
Problematferd	525	535	553	449	463	451

Tabell 4.1: Gjennomsnitt sumskåre problematferd.

Tabellen viser at det er relativt store forskjeller mellom skolene innen atferdsproblemer. Skole C skårer litt over 100 poeng, det vil si mer enn et standardavvik bedre enn skole X og Z. Det framgår også tydelig at skolene A, B og C skårer klart bedre enn skolene X, Y og Z. Dette kommer også klart fram i den grafiske framstillingen av skolene.



Figur 4.1 Problematferd.

I internasjonal sammenheng betraktes ofte forskjeller mellom skoler som relativt små i Norge (Kjærnslie et al., 2007). Derfor må forskjeller i atferds-problemer på et standardavvik betraktes som relativt mye og et uttrykk for

at disse to typene av skoler har helt ulike utfordringer tilknyttet atferdsproblemer. De tre skolene A, B og C har en gjennomsnittlig skåre på 538 poeng, mens de tre skolene med mye atferdsproblemer X, Y og Z har et gjennomsnitt på 456 poeng. Det er derfor grunn til å hevde at det er markante forskjeller mellom disse to typene av skoler innenfor dette sentrale området for dette arbeidet.

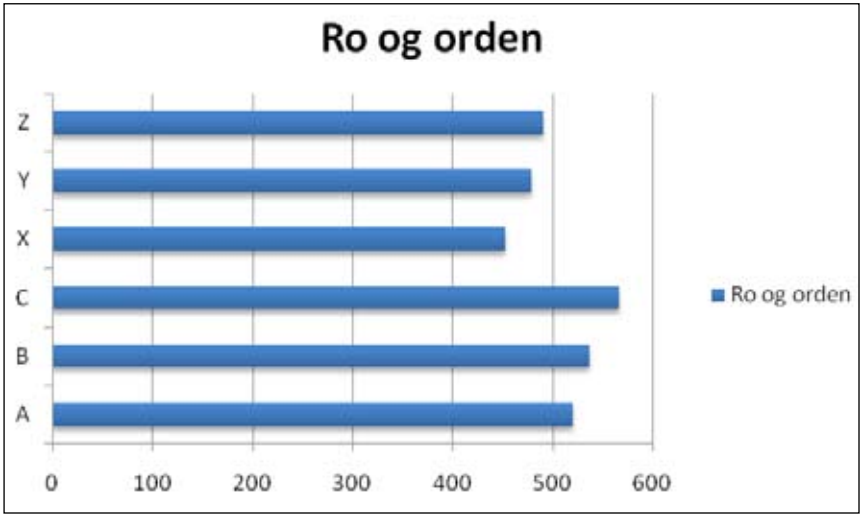
4.2.2 Undervisningens og læringshemmende atferd

Undervisnings og læringshemmende atferd er en faktor innenfor atferdsvurderingene. Denne framkommer gjennom faktoranalyser og inneholder 11 utsagn. Dette er knyttet til atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distrahert, være urolig og bråkete, forstyrre andre elever og forstyrre lærerens undervisning. Fravær av denne type atferd betraktes her som ro og orden i undervisningen. Lav skåre innebærer mye bråk og uro i skolen og høy skåre langt mer av ro og orden i undervisningen og at elevene følger bedre med i undervisningen.

	A	B	C	X	Y	Z
Ro og orden	520	537	566	453	479	491

Tabell 4.2: Gjennomsnitt undervisnings og læringshemmende atferd.

Det er innen denne faktoren også klare forskjeller mellom skolene og hele 1,13 standardavviks forskjell mellom skole C og X. I de tre skolene med lite atferdsproblemer opplever elevene enn langt bedre ro og orden i undervisningen enn i de andre tre skolene. Det er mer uro, bråk og forstyrrelser i disse skolene, og elevene er også i mindre grad mentalt til stede i timene ved at de oftere tenker på andre ting.



Figur 4.2: Ro og orden.

For mange lærere er bråk og uro i timene den mest utfordrende atferden (Nordahl et al., 2005). De opplever da at elevene ikke deltar i opplæring og at det blir liten reell dialog om innholdet i undervisning. Lærere som opplever dette uttrykker også at de føler seg utrygge i klasserommet.

4.2.3 Utagerende atferd

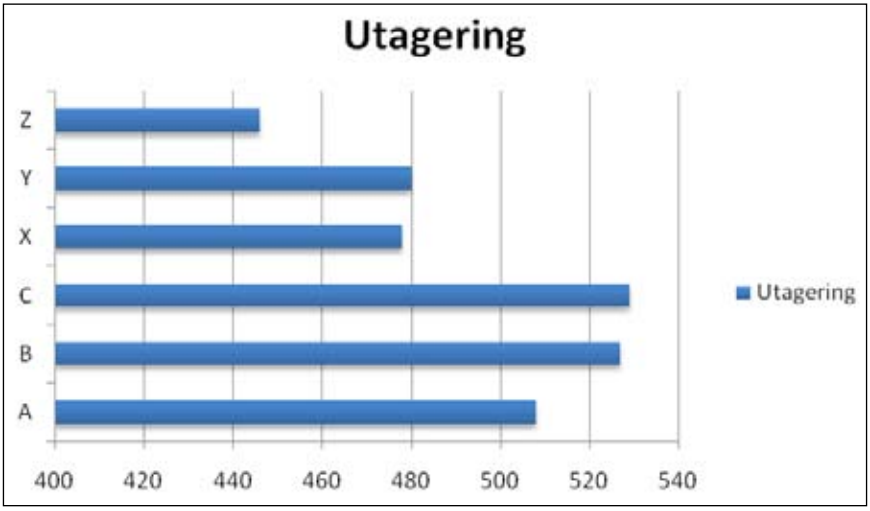
Utagerende atferd handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake når læreren irettesetter eleven, krangle med andre elever og sloss med andre elever. Dette er en faktor innenfor problematferdskalaen med til sammen 5 utsagn.

Elever som viser denne atferden vil i mindre grad enn andre elever være i stand til å vise selvkontroll på skolen, eller det er elever som kommer i situasjoner der denne type utagerende atferd blir brukt en del. Dette er ikke nødvendigvis et individproblem fordi vi ser i andre studier at denne utagerende atferden blir forklart av en rekke faktorer tilknyttet undervisningen og læringsmiljøet i skolen (Nordahl, 2000).

	A	B	C	X	Y	Z
Utagering	508	527	529	478	480	446

Tabell 4.3: Utagerende atferd.

Vi ser at det også her er relativt klare forskjeller mellom skolen, og særlig skole Z skårer lavt. Her er det mange elever som viser utagerende atferd og disse elevene viser også denne atferden relativt hyppig. Systematikken i forskjeller mellom skolene kommer klart til uttrykk i figuren nedenfor der det er skolene X, Y og Z som skårer klart dårligere enn skolene A, B og C. Vi ser at de skolene som har problemer tilknyttet bråk og uro i undervisningen også har problemer tilknyttet utagerende atferd blant elevene.



Figur 4.3 Utagering.

4.3 Motivasjon og arbeidsinnsats

Arbeidsinnsats og motivasjon er avgjørende for læringsutbyttet på skolen. Læring er noe eleven står for selv og det vil alltid kreve engasjement, motivasjon og arbeid. Elever som over tid arbeider mindre med skolearbeid enn andre elever vil få dårligere skolefaglige prestasjoner. Her er motivasjon og arbeidsinnsats vurdert ved at kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elev.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Motivasjon og arbeidsinnsats	«Motivasjon og arbeidsinnsats»	Kontaktlærer	Nordahl (2005)

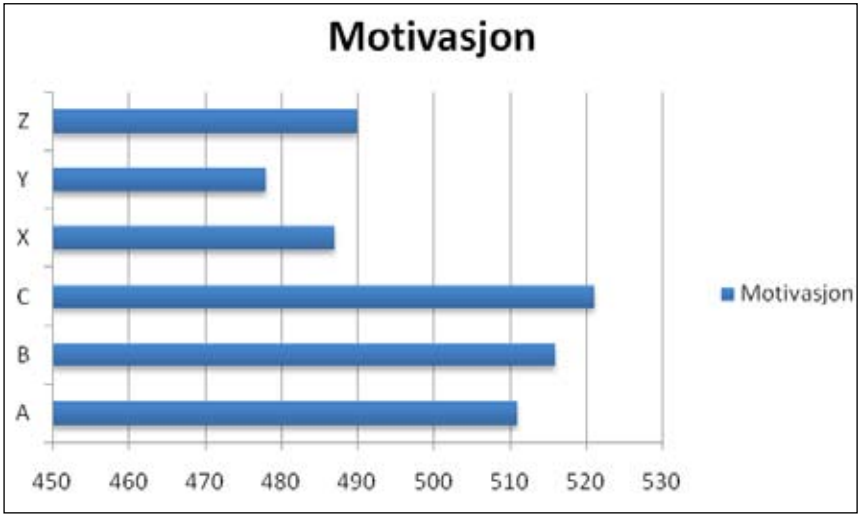
Motivasjon og arbeidsinnsats er her tatt med fordi det er av interesse å se om elever i skoler med lite atferdsproblemer viser bedre arbeidsinnsats enn elever i skoler med mye atferdsproblemer. Det vil si at det ikke bare er fravær av atferdsproblemer, men at disse elevene faktisk også arbeider med skole- og læringsrelaterte aktiviteter i timene.

Innen motivasjon og arbeidsinnsats er det noe mindre forskjeller mellom skolene enn for atferd. Men det er forskjeller og de går systematisk i den samme retning som innenfor atferdsvurderingene. Lærerne vurderer elevene i skole A, B og C til å vise bedre motivasjon og en sterkere arbeidsinnsats enn det elevene i skolene X, Y og Z blir vurdert til.

	A	B	C	X	Y	Z
Motivasjon	511	516	521	487	478	490

Tabell 4.4 Motivasjon og arbeidsinnsats.

De noe mindre forskjellene mellom skolene innen dette området kan ha sammenheng med at det er lærerne som har vurdert elevene her. Det kan være mer problematisk for den enkelte lærer å se all variasjonen i atferd på en så stor gruppe av elever enn det er for den enkelte elev å vurdere seg selv.



Figur 4.4: Motivasjon.

4.4 Andel elever med atferdsproblemer

I denne kartleggingsundersøkelsen har vi også bedt kontaktlærerne krysset av for om den enkelte elev har en eller annen form for vanske eller diagnose. Det er en viss usikkerhet i denne vurderingen fra lærerne, men vi antar at de har oversikt over diagnoser. Videre vil de nok ha en subjektiv vurdering av andre typer problemer og kanskje ha ulike standarder. Men det er grunn til å tro at dette utjevnes mellom lærerne.

Når det gjelder atferdsproblemer har elevene krysses av for om elevene har en ADHD-diagnose eller om de viser atferdsproblemer uten å ha en diagnose. Vi har imidlertid ikke hatt tilgang til journaler som eventuelt kan bekrefte at disse elevene har en ADHD-diagnose. Tabellen nedenfor viserfordelingen mellom skolene.

	A	B	C	X	Y	Z
ADHD	1,4	2,1	0,0	3,1	2,1	7,7
Atferdsproblem	2,6	3,5	0,0	6,3	8,5	2,6
Sum problematferd	4,0	5,6	0,0	9,4	10,6	10,3

Tabell 4.5: Elever med atferdsproblemer.

Denne tabellen viser at lærerne ved skolene X, Y og Z vurderer langt flere av elevene til å ha atferdsproblemer eller ha en ADHD-diagnose enn lærerne i skolene A, B og C. I snitt vurderes 10,1 % av elevene i minusskolene til å ha atferdsproblemer, mens kun 3,2 % av elevene i plusskolene vurderes til å ha atferdsproblematikk. Vi ser her at det er et relativt godt samsvar i lærernes vurdering av elevene og i elevenes vurdering av sin egen atferd på skolen.

4.5 Bakgrunnsvariabler

4.5.1 Andel elever som mottar spesialundervisning

Med elever som mottar spesialundervisning menes her spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Den totale andelen elever som mottar spesialundervisning i de 104 skolene er 7,3 %. Dette er en noe større andel enn landsgjennomsnittet for spesialundervisning i grunnskolen som for skoleåret 2007/2008 var 7,0 %. Dette skyldes først og fremst at vi ikke har data på elever fra 1. til 4. klassetrinn. Det er heller grunn til å tro at disse skolene i totalutvalget har noe mindre spesialundervising enn snittet av norske grunnskoler

I tabellen nedenfor er andelen elever som mottar spesialundervisning i de 6 skolene tilknyttet atferdsproblemer satt opp:

	A	B	C	X	Y	Z
Andel spesialundervisning	5,9	5,1	2,1	19,6	5,3	7,7

Tabell 4.6 Andel elever med spesialundervisning.

De tre minusskolene har en relativt klart større andel elever som mottar spesialundervisning. I snitt 4,4 % i skolene A, B og C, mens det i snitt er 11,9 % i skolene X, Y og Z. Men det er variasjon mellom disse skolene og det er særlig ungdomsskolen med 19,6 % av elevene i spesialundervisning som skiller seg ut.

Det er i flere studier påpekt at omfanget av spesialundervisning har sammenheng med kvaliteten på den ordinære opplæringen, og at spesialundervisning kan fungere som en avlastningsordning for lærerne og skolen som organisasjon (Skrtic, 1991). Derfor kan den store andelen elever som mottar

spesialundervisning i minusskolene være et uttrykk for at det der er relativt store atferdsproblemer, og at spesialundervisning er en måte å håndtere disse problemene på. Spesialundervisningen bidrar til både mer hjelp i klasserommet og til at enkelte elever kan tas ut av klasserommet i mer segregerte tilbud på den enkelte skole.

4.5.2 Andel elever med diagnose eller vansker

I undersøkelsen var det skilt mellom følgende 7 grupper av elever; hørselhemming, synsvansker, ADHD-diagnose, atferdsproblemer men ingen diagnose, fagvansker (dysleksi, dyskalkuli), generelle lærevansker, andre vansker og ikke vansker. I tabellen nedenfor vises den totale andelen elever i den enkelte skolene som har en eller annen form for vanske eller diagnose i de 6 skolene. I det totale materialet har 20,1 % av elevene en vanske eller en diagnose ut fra lærernes vurderinger.

	A	B	C	X	Y	Z
Andel elever med vansker	10,3	16,0	4,7	30,9	14,9	23,1

Tabell 4.7: Andel elever med vansker.

Det er også her relativt klare forskjeller mellom skolene selv om det er noe variasjon. I snitt blir 10,3 % av elevene i plusskolene vurdert til å ha vansker, mens i minusskolene blir 23,0 % av elevene vurdert til å ha vansker. Det er altså ikke bare i atferdsproblematikk at det er store forskjeller mellom de to typene av skoler, også innenfor vansker som særlig fagvansker, generelle lærevansker og andre vansker er det langt flere elever i skolene med omfattende atferdsproblem.

Disse forskjellene kan tolkes i den retning at individperspektivet lettere kommer til uttrykk og anvendelse i skolene med store atferdsproblemer. I disse skolene viser elevene mer problematisk atferd og mindre arbeidsinnsats, og dette ser ut til å bli vurdert av lærerne i retning av at det er elevenes som har problemer og vansker. Dette er også samsvar med at det er flere elever i disse skolene som mottar spesialundervisning.

Vi har i dag god kunnskap om at både problemer tilknyttet læring og atferd har en nær sammenheng med læringsmiljøet og undervisningen i skolen (Nordahl et al., 2005). Derfor kan disse vurderingene av elevene være et uttrykk for at skolene med problemer i større grad retter søkelys på elevene enn på sin egen undervisning.

4.5.3 Andel minoritetsspråklige elever

Kontaktlærerne i undersøkelsen er også bedt om å krysse av for hvilken språklig og kulturell bakgrunn de enkelte elevene har. De skulle her krysse av for norskspråklig, vestlig minoritet og ikke vestlig minoritet. I tabellen nedenfor er dette vist for de enkelte skolene:

	A	B	C	X	Y	Z
Norsk-språklig	96,2	89,4	98,4	94,8	95,7	97,4
Vestlig minoritet	1,5	2,0	1,6	3,1	-	-
Ikke vestlig minoritet	2,3	8,6	-	2,1	4,3	2,6

Tabell 4.8: Språklig og kulturell bakgrunn.

Tabellen viser at andelen minoritetsspråklige elever er relativt lik på de 6 skolene, og det er ikke slik at skoler med store atferdsproblemer har en større andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det er en av skolene med minst atferdsproblemer som har den klart største andelen med minoritetsspråklige.

4.5.4 Gjennomsnittskårer på nasjonale prøver

Nedenfor er det satt opp en tabell der vi har slått sammen og beregnet gjennomsnittsresultatene for de to gruppene av skoler på nasjonale prøver. Skalane for barneskoler er tredelt mens skalaene for ungdomsskolene er femdelt. Vi har her slått dette sammen fordi det er det samme antall barneskoler og ungdomsskoler i de to gruppene av skoler.

	Plusskoler	Minusskoler
Engelsk	2,57	2,27
Lesing	2,70	2,60
Matematikk	2,57	2,37

Tabell 4.9: Gjennomsnittsresultater på nasjonale prøver.

Vi ser her at skolene med lite atferdsproblemer i gjennomsnitt har bedre resultater på nasjonale prøver enn skolene med mer omfattende atferdsproblem. Dette gjelder i alle fagene der forskjellene varierer mellom 0,10 og 0,30. Disse resultatene knyttet til læringsutbytte er i samsvar med at flere undersøkelser har vist klare sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner og atferdsproblemer blant elevene (Nordahl et al., 2005).

4.5.5 Sosioøkonomisk bakgrunn

I kartleggingsundersøkelsen har vi ingen opplysninger om utdanningsnivået til elevene eller andre variabler som kan gi en beskrivelse av elevenes sosiale bakgrunn. Etter samtaler med rektorene på de enkelte skolene har vi foretatt en svært skjønnsmessig vurdering. Vi har her satt opp en tabell der nivå 1 er høyt sosialt nivå med foreldre med høyt utdanningsnivå og gode sosiale forhold i nærmiljøet, 2 er å forstå som middels eller et gjennomsnittelig sosioøkonomisk bakgrunn hos foreldrene og nivå 3 er lavt sosioøkonomisk nivå med lav utdanningsbakgrunn hos foreldrene.

	A	B	C	X	Y	Z
Nivå	1	3	1	2	2	2

Tabell 4.10: Sosioøkonomisk bakgrunn.

Tabellen viser at det sannsynligvis er et noe høyere utdanningsnivå og en noe bedre generelle sosial og økonomisk situasjon hos foreldrene i skolene med lite atferdsproblemer. Men samtidig er det viktig å understreke at en av disse skolene har det laveste sosioøkonomiske nivået blant foreldrene, også lavere enn de tre skolene med omfattende atferdsproblemer.

4.6 Beskrivelse av skolene

4.6.1 Skole A

Skolen er en ungdomsskole og ligger i et byområde. Den har om lag 250 elever og 30 lærere. En relativt stor andel av elevene kommer fra hjem med middels og høy sosioøkonomisk status. Skolen er forholdsvis ny, lys, ryddig og åpen med et hyggelig fellesområde midt i bygningen for elevene. Skolen er inndelt i avdelinger på hvert årstrinn, hvor avdelingslederen jobber tett på lærerne. Det er et forholdsvis stabilt personale på skolen, med det har vært endel utskiftninger de siste årene. Rektor på skolen er ny og tiltredte stillingen ved oppstarten av dette skoleåret.

Dataene fra elevundersøkelsen viser at skolen ligger litt over landsgjennomsnittet hva gjelder motivasjon og fysisk læringsmiljø, men litt under når det gjelder elevmedvirkning, medbestemmelse, faglig veiledning og mobbing. Resultatene på de nasjonale prøvene fra 2008 viser at skolen ligger over landsgjennomsnittet både i engelsk, lesing og matematikk.

Skolen har en sosial handlingsplan og en antimobbeplan. Videre har skolen noen få felles regler, samværsregler, hvorav noen er positivt formulert og går på forventninger mens andre er av formen «skal ikke». Ellers har avdelingene ulike regler og har utarbeidet til dels egne systemer for regler og regelhåndhevelse.

4.6.2 Skole B

Skolen er en stor barneskole og ligger i et tettbebygd strøk i et landlig område. Den har om lag 450 elever og 30 lærere. Elevgrunnlaget er sammensatt, og området er preget av å ha en del sosiale problemer, lav inntekt og lav utdannelse blant foreldrene. Skolen er organisert i klasser med en kontaktlærer, og lærerne er organisert i team. Gode spesialrom har blitt prioritert. Skolens ledelse består av rektor og to inspektører, som alle har noe undervisning. Det er et stabilt personale ved skolen, og rektor har vært ansatt ved skolen i mange år.

Skolen har gode resultater på elevundersøkelsen og ligger over gjennomsnittet i alle kategorier. De har mindre mobbing enn landsgjennomsnittet, og skå-

rer videre spesielt høyt på fysisk læringsmiljø, elevdemokrati og motivasjon. Resultatene fra nasjonale prøver viser at skolen ligger på landsgjennomsnittet i matematikk og så vidt over landsgjennomsnittet i engelsk og lesing.

Skolen har en sosial læreplan som er basert på trinn, i tillegg til en plan for rutiner ved eventuelle mobbesaker. Skolen har noen felles regler, 4–5 «absolutter», i tillegg til egne regler i klassene. Etter prosjektperioden med LP-modellen har skolen satt av mye fellestid til dette arbeidet.

4.6.3 Skole C

Skolen er en lys og trivelig barneskole som ligger i et byområde. Elevene har forholdsvis lik sosioøkonomisk bakgrunn og foreldrene med relativt høyt utdanningsnivå. Det er om lag 250 elever og 30 lærere ved skolen. Skolen er organisert med klassetrinn og kontaktlærere som er fordelt på to team. Klassene er store, og kontaktlærer er alene lærer i de fleste timene. Skolens rektor har vært ved skolen noen år, og opplever at personalet er stabilt. Skolen har ansatt en sosiallærer, som har en timeressurs på ca 60 %, og der arbeidet i stor grad rettet mot læringsmiljøet.

Resultatene fra elevundersøkelsen viser at denne skolen har gode resultater, og ligger over gjennomsnittet i alle kategorier. Når det gjelder mobbing, er resultatet 0. De nasjonale prøver viser at skolen ligger godt over landsgjennomsnittet i både engelsk, lesing og matematikk.

Skolen har en sosial handlingsplan og en anti mobbeplan. De har noen få felles kjøreregler, men rektor påpeker at de ikke er en sanksjonsskole, de veileder og forklarer når det er behov for det. Skolen har vektlagt elevmedvirkning.

4.6.4 Skole X

Skolen er en ungdomsskole som ligger i et byområde i nærhet av vakker natur. Det er om lag 150 elever og 20 lærere ved skolen, og elevgrunnlaget representerer et sammensatt sosioøkonomisk miljø. Skolen er organisert med team på hvert trinn. Rektor har arbeidet ved skolen i flere år, men mange av lærerne er relativt nye i denne skolen pga. at flere har gått av med pensjon de siste årene.

Dataene fra elevundersøkelsen viser at skolen ligger under landsgjennomsnittet på motivasjon, faglig veiledning, medbestemmelse og karriereveiledning. De ligger godt under landsgjennomsnittet i elevdemokrati og fysisk læringsmiljø. Når det gjelder mobbing, ligger skolen relativt høyt over snittet, mens den ligger noe over landsgjennomsnittet når det gjelder trivsel. De nasjonale prøvene viser at skolen ligger noe under landsgjennomsnittet i engelsk og matematikk, men skårer gjennomsnittlig i lesing.

Skolen har ingen sosial handlingsplan, men praktiserer leveregler, som er positivt formulert, og som er plassert i klasserom/ganger.

4.6.5 Skole Y

Skolen ligger i et tettbygd område, og er en barneskole med god plass. Det er om lag 100 elever og 10 lærere ved skolen. Elevgrunnlaget representerer elever med variert sosioøkonomisk bakgrunn, men de fleste foreldrene har ikke veldig høy utdanning. Skolen er organisert i to team og vektlegger på aldersblanding, stasjonsundervisning og bruk av planbok. Undervisning og arbeid foregår på tvers av trinn og alder, og gruppesammensetning veksler stadig. Rektor har arbeidet ved skolen i 8 år, lærerne har noe varierende lengde på ansettelsesforhold.

I elevundersøkelsen skårer skolen under landsgjennomsnittet på trivsel og motivasjon. Den skårer over snittet i elevdemokrati, fysisk læringsmiljø og faglig veiledning. Når det gjelder mobbing, ligger resultatene under gjennomsnittet. De nasjonale prøvene viser at skolen ligger noe under landsgjennomsnittet i engelsk, men over i lesing og matematikk.

Skolen har en sosial handlingsplan, en mobbeplan og enkelte lærere nevner både zero-plan og arbeid med LP-modellen.

4.6.6 Skole Z

Skolen er en barneskole som ligger i landlige omgivelser. Den har om lag 100 elever og 10 lærere. Utdannelsesnivået i kommunen er relativt høyt, men elevgrunnlaget for denne skolen er mer sammensatt og har elever med ulik sosio-økonomisk bakgrunn. Skolen er organisert på klassetrinn, men i

noen timer slås klasser sammen. Lærerne er organisert på team, 1–4 og 5–7. Rektor ved skolen er ny og har vært ved skolen siden starten på skoleåret. Det er ellers et stabilt personale på skolen.

Resultatene fra elevundersøkelsen viser at skolen på de fleste områder ligger tett opp mot landsgjennomsnittet. Den ligger litt under hva gjelder mobbing og har bedre resultater på fysisk læringsmiljø og faglige tilbakemeldinger. Skolen ligger under landsgjennomsnittet på elevdemokrati og motivasjon. På de nasjonale prøvene ligger skolen på landsgjennomsnittet i matematikk, men over landsgjennomsnittet i både lesing og engelsk.

Skolen har en handlingsplan mot mobbing. Lærerne at de har ordensregler, men at mange av disse er uskrevne regler. Arbeid med LP-modellen trekkes fram som et viktig verktøy for å ta opp utfordringer og for å finne de gode løsningene i fellesskap.

5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

Erfaringene og resultatene fra skoler som har gode resultater med hensyn til elevenes læringsmiljø må kunne sies å være av stor relevans og nytteverdi, både forskningsmessig og praktisk. Trianguleringen med det kvantitative datamaterialet i denne studien gir et større grunnlag for å kunne generalisere også ut over det kvalitative datamaterialet. Hva kan forklare problematferd i skolen, og hvordan kan vi bruke denne kunnskapen til å forebygge og redusere disse problemene? Denne type spørsmål har ingen enkle svar, men kapitlet har som mål å presentere kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn funnet på skoler med lav forekomst av problematferd, både på skolenivå og på klasse- og lærernivå.

I dette kapittelet presenteres og analyseres funnene både på klasse- og lærernivå og på skolenivå. Analysenivåene vil naturlig nok også gå over i hverandre, blant annet vil fellestrekk mellom klasser kunne være et uttrykk for skolekulturen. Begge analysenivåene vil derfor også være nødvendig å ha med for å kunne si noe om kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn.

5.1 Observasjon av undervisningstimer

Finnes det på klasse- og lærernivå viktige kjennetegn på skolene med lav forekomst av problematferd? Klasseromsobservasjonene og operasjonaliseringen av undervisningstimene i *svake* og *solide* timer danner utgangspunkt for presentasjonen av funnene på dette nivået, sammen med funn fra intervjuer av lærere og rektor ved skolene.

5.1.1 Svake og solide timer

De observerte undervisningstimene ble på bakgrunn av klasseromsobservasjonene gitt en «karakter» mellom 1 og 6. Denne inndelingen har gitt grunnlag for å kategorisere timer som *svake,* 1–3, og *solide,* 4–6. Basert på klasseromsobservasjonene, både de strukturerte og de ustrukturerte, og en 'screening' av noen av kategoriene i observasjonsskjemaet, kan svake og solide timer karakteriseres med følgende beskrivelser og kjennetegn:

Svake timer	*Solide timer*
Klasseledelse og relasjoner • Ettergivende ledelse • Utydelige beskjeder • Svak fagdidaktisk kompetanse • Dårlig relasjon lærer–elev	**Klasseledelse og relasjoner** • Gode relasjoner • Autoritativ ledelse • Mange positive tilbakemeldinger • Høye forventninger til elevene • Tydelige grenser og håndhevelse av regler
Organisering og arbeidsmåter • Svak fagdidaktisk kompetanse • Mer ansvar for egen læring • Ikke planlagt undervisning • Mye bevegelse (elever og lærere) • Læreren ikke tilstede	**Organisering og arbeidsmåter** • Alle elever er aktive • Lærer har oversikt • Variasjon, men framdrift • Høyt læringstrykk • Tilpasset undervisning innenfor fellesskapet
Lærings- og undervisnings-hemmende atferd • Passive elever • Elever som bedriver annen aktivitet • Elever som vandrer • Diskusjoner lærer–elev • Utagerende atferd	**Lærings- og undervisnings-hemmende atferd** • Fravær av problematferd • Positiv og hyggelig stemning

Tabell 5.1: Kjennetegn på svake og solide timer.

På bakgrunn av totalt 84 klasseromsobservasjoner kan 64 timer, 76 %, karakteriseres som solide timer. 20 timer, 24 %, kan karakteriseres som svake. Fordelt på skolene, A–C og X–Y, representeres her undervisningstimene gjennom «karakterene» 1–6 og som illustrert i følgende tabell:

	1	2	3	4	5	6
A			3	3	7	1
B			3	3	7	4
C				3	5	3
X	2	2	2	7	1	
Y	2	1	1	5	2	3
Z	2	1	1	4	3	3

Tabell 5.2: Antall undervisningstimer karakterisert fra 1–6 på skole A–C og X–Y.

Følgende oversikt viser snittet på den enkelte skole, samtidig som vi ser gjennomsnittet for plusskolene og snittet for minusskolene. Oversikten viser hvordan det er en relativt stor forskjell på undervisningstimene:

	Plusskoler		**Minusskoler**
Skole A	4,4	**Skole X**	3,2
Skole B	4,7	**Skole Y**	3,9
Skole C	5	**Skole Z**	4
Snitt	4,7	**Snitt**	3,7

Tabell 5.3: «Snittkarakter» på hver skole og på plusskoler og minusskoler.

Plusskolene har en klart mindre frekvens av svake timer, og i tillegg er det ved disse tre skolene ingen timer som har fått karakteren 1–2. På den ene barneskolen (skole C) observeres ingen timer som kan karakteriseres som svake, og på denne skolen gjøres det heller ingen observasjoner av undervisnings- og læringshemmende atferd. Som vist i tabellen ovenfor kjennetegnes plusskolene av mindre forskjeller mellom klasser og mellom lærere på skolene. I tillegg har disse skolene også langt flere meget solide timer.

Minusskolene kjennetegnes først og fremst av en stor spredning på nevnte karakterskala. På disse skolene observeres flere solide timer, men også svært svake timer. I de meget svake timene er det mye undervisnings- og læringshemmende atferd og også utagerende atferd. På den ene ungdomsskolen (skole X) observeres kun en time som kan karakteriseres som meget solid. Derimot viser klasseromsobservasjonene flere svake timer hvor mange elever er passive eller driver annen aktivitet i timene. For mange elever er læringsutbyttet i flere timer svært lite. På den andre ungdomsskolen (skole A) erfarer vi derimot mange solide timer.

Totalt 76 % av timene karakteriseres som solide timer, mens 24 % kan karakteriseres som svake. I de svake timene foregår det lite eller ingen læring for mange elever. Dersom inndelingen i svake og solide timer brukes, blir fordelingen på skolene som følgende:

Timer/skole	A	B	C	X	Y	Z
Svake timer	21 %	18 %	0 %	43 %	29 %	29 %
Solide timer	79 %	82 %	100 %	57 %	71 %	71 %

Tabell 5.4: Prosentvis andel svake og solide timer på skole A–C og X–Z.

Det observeres meget solide timer på alle barneskolene, men på minusskolene kan det være til dels store forskjeller på klasse- og lærernivå. Disse forskjellene innad på minusskolene gir grunn til å se nærmere på faktorer på skolenivå. Plusskolene kan synes å ha lykkes med å skape et mer helhetlig tilbud til elevene på skolen.

5.1.2 Observasjon av klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elev

Klasseromsobservasjonene viser at lærerne ved plusskolene i all hovedsak er tydelige og konsekvente klasseledere, og det er en klar sammenheng mellom tydelig klasseledelse og forekomsten av solide timer. Basert på observasjonene finner vi at disse lærerne blant annet gir få eller ingen negative tilbakemeldinger, få korreksjoner (lite behov for), det er få eller ingen diskusjoner mellom lærer og elev og også få eller ingen elever som er passive eller aktivt viser misnøye i timene.

I meget solide timer registreres nærmest fravær av vandring og elever som bedriver annen aktivitet. I disse timene registreres mange positive tilbakemeldinger, både individuelt og kollektivt. I en time observerer vi 18 individuelle tilbakemeldinger og 4 kollektive. Det observeres 5 korreksjoner og 2 konkrete beskjeder (atferd). I en annen time skjer ingen korreksjoner, men 19 positive individuelle tilbakemeldinger, 3 kollektive positive tilbakemeldinger, 5 taktile berøringer og 7 hendelser hvor læreren bruker humor.

De positive utslagene er notert ned i det kvalitative og åpne observasjonsskjemaet i løpet av de enkelte timer. Det observeres at lærerne uttrykker

høye forventinger til elevenes læring og atferd, og at de fleste eller alle elevene er aktive i læringsarbeidet. Det er en gjennomgående rolig, hyggelig og positiv stemning i disse timene, både mellom lærer og elev og mellom elever. Mens det er flere svake timer der elevene blir gitt mer ansvar for sin egen læring, preges de fleste solide timene av mer lærerstyrt undervisning. Timene preges også av mer engasjerende undervisning.

De positive utslagene vil imidlertid ikke komme tilsvarende fram i skjemaet, men først og fremst som fravær av de «negative» kategoriene, det vil si atferd som forstyrrer undervisning og læring. Kategoriene på observasjonsskjemaene viser derfor svært få eller ingen hendelser i de meget solide timene, noe som da er karakteristisk for mange av disse timene med denne karakteristikken og må da også knyttes til hvordan observasjonsskjemaet er utformet. Nedenfor har vi gjengitt observasjoner fra timer av ulik kvalitet:

Kategorier/«karakter»	**1**	**3**	**5**
Noen bedriver annen aktivitet	24	3	
Noen passive i aktivitet	13	1	
Noen viser misnøye aktivt	27	2	
Diskusjon lærer/ elev	14	1	
Utydelig beskjed fra lærer	30		
Henvisning til regler	3	4	
Ikke kommentar regelbrudd	3		
Korreksjon	32	12	
Konkret beskjed (elevatferd)	11	29	
Negativ tilbakemelding, individuelt	32	6	
Positiv tilbakemelding, individuelt	1	19	19
Positiv tilbakemelding, kollektivt	3		3
Taktil berøring	4	4	5
Bruk av humor	1	1	7

Tabell 5.5: Sammenligning av timer av ulik kvalitet med hensyn til kategorier i observasjonsskjemaet.

Observasjonene på minusskolene viser som tidligere forklart til dels store forskjeller når det gjelder kvaliteten på lærernes klasseledelse ved den enkelte skole, og derfor også store forskjeller i det opplæringstilbud elevene får.

Eksempel 1

Ved en av skolene observeres tre timer i samme klasse, med to forskjellige lærere. Klassen består av 17 elever på 7. trinn. I første og andre time observeres 26 individuelle negative tilbakemeldinger, 10 diskusjoner mellom lærer og elev og 25 korreksjoner. Samtidig skjer det i denne timen kun 3 henvisninger til regler og 4 konsekvenser av regelbrudd. Det observeres 11 regelbrudd som ikke kommenteres og det gis 8 beskjeder som kan karakteriseres som utydelige. Det observeres 20 hendelser hvor elever bedriver annen aktivitet og 9 hendelser hvor elever viser misnøye aktivt. Videre blir det registrert 63 bevegelser av elever inne i klasserommet og 34 bevegelser inn og ut av klasserommet. I denne timen gis 3 positive tilbakemeldinger.

Etter denne økta foregår et planlagt lærerskifte. Uro, bråk og en utrygg stemning preger klassen da den nye læreren kom inn. Etter kort tid endres læringsmiljøet, klassen blir rolig og alle elevene arbeider stille, bortsett fra en. Denne eleven får en advarsel, endrer ikke atferd og blir rolig fulgt ut til en annen lærer.

	1. og 2. time	3. time
Noen bedriver annen aktivitet	20	5
Noen viser misnøye aktivt	9	3
Diskusjon lærer/ elev	10	
Vandring	63	18
Bevegelse ut og inn av rommet	34	2
Utydelig beskjed fra lærer	8	
Ikke kommentar regelbrudd	11	
Konsekvens regelbrudd	4	1
Henvisning til regler	3	1
Konkret beskjed		6
Korreksjon	25	6
Positiv tilbakemelding, individuelt	3	4
Positiv tilbakemelding, kollektivt		1
Negativ tilbakemelding individuelt	26	2
Bruk av humor		1

Tabell 5.6: Sammenligning av ulike timer; samme klasse med forskjellig lærer.

Forskjellen mellom disse øktene blir dokumentert i observasjonsskjemaet. De første timene oppleves etter hvert som stadig mer kaotiske. Læreren mister kontrollen, og flere elever blir svært urolige og bråkete. Stemningen er aggressiv, elever er frekke både mot hverandre og mot læreren. Det blir ropt høyt på tvers av klasserommet, elever hermer etter læreren eller kastet ting til hverandre. Læreren forsøker å være hyggelig, men blir møtt med hånlige svar. Læringsbetingelsene er elendige, og læringseffekten sannsynligvis lik null. Som observatør føles det utrygt å sitte bak i klasserommet, man er engstelig for hva som kan skje både med elever, lærer og en selv. Når den andre læreren kommer inn i klasserommet endres ikke elevenes atferd med en gang, men denne læreren tar tilbake kontrollen over gruppa og undervisning og læringsarbeid kan skje.

Observasjon av lærings- og undervisningshemmende atferd og læreres tilbakemeldinger:

	Time 1 og 2	*Time 3*
Klasseroms-observasjoner av lærings- og undervisnings-hemmende atferd	Elev ligger over pulten i 45 minutter. Elev svarer høylytt, frekt og med banneord til lærer. Elev skyter med strikk. Elev roper høyt i klassen og hermer etter det lærer sier flere ganger. Elever løper inne i klasserommet.	Elev leker med saks. Elev lager fly/ spå? Elev lager «ropert» av bok.
Lærers muntlige tilbakemelding	Nå har det gått 15 min. og du har ikke jobbet. Nå har det gått 30 min. og du har ikke jobbet. Sånn snakker du ikke til meg (Jo, det gjør jeg).	Vi jobber! Alle, se på meg, vi skal prate om noe alvorlig: Snøballregelen er helt klar!
Lærers tiltak	Snakker til enkeltelever, forklarer med mange ord, går i diskusjon. Ingen konsekvens på uønsket atferd når elev ikke endrer atferd.	Forlanger blikkontakt. Gir klar beskjed. Konsekvens på uønsket atferd. Vennlig, men bestemt.

Tabell 5.7: Atferd, tilbakemeldinger og tiltak.

Undervisningstimene gir ulike læringsbetingelser for de samme elevene, noe som tilsier at læreren er den avgjørende faktor. Lærer 2 gir elevene beskjed om å flytte pultene fra hverandre når hun kommer inn i klasserommet. Klare beskjeder, konkrete arbeidsoppgaver og individuelt arbeid blir vektlagt. Hun reagerer konsekvent på regelbrudd, og hun utrykker eksplisitte og høye forventninger til atferd og faglig innsats. I tillegg synes hun å ha en god relasjon til elevene. Hun er vennlig, og viser elevene at hun verdsetter dem og liker å være sammen med dem. Hun gir dem anerkjennelse for det som er positivt. I etterkant forteller denne læreren at hun følte stemningen med en gang hun kom inn i klasserommet og raskt gjorde om på de planene hun hadde. Hun evner å tilpasse undervisningen etter forholdene.

Klasseromsobservasjonene viser at relasjonen mellom lærer og elev nesten gjennomgående må karakteriseres som gode på plusskolene. Lærerne med gode relasjoner til elevene gir blant annet mange positive tilbakemeldinger, både individuelt og kollektivt, og de bruker mye humor og taktile berøringer. Videre gir de få negative tilbakemeldinger til elevene, både individuelt og kollektivt. Korreksjoner gis ved behov. Tilsvarende observeres det på minusskolene en langt større variasjon i kvaliteten på denne relasjonen.

Eksempel 2

Observasjonene viser videre at i timer der det er dårligere relasjoner mellom lærer og elev, gis dette utslag i mer undervisnings- og læringshemmende atferd og i enkelte timer også utagerende atferd. Som et eksempel på dette, blir det i en time observert 32 korreksjoner, 32 negative tilbakemeldinger (til enkeltelever) og det er 14 tilfeller av diskusjon mellom lærer og elev. Det registreres 24 tilfeller av at elever bedriver annen aktivitet, 13 tilfeller hvor elever er passive og 27 tilfeller hvor elever aktivt viser misnøye. Samtidig observeres 30 utydelige beskjeder, men bare 3 henvisninger til regler og 11 konkrete beskjeder.

I denne undervisningsøkten organiserer læreren timen slik at klassen må skifte rom i løpet av økta. Dessverre er ikke rommet de kom til gjort klart, slik at elevene må rydde pulter og stoler før de kommer i gang. Når elevene skal arbeide med mapper, viser det seg at om lag ¼ av klassen har glemt mappene hjemme. I denne timen gir læreren mange utydelige beskjeder, korreksjoner og negative tilbakemeldinger til enkeltelever, i tillegg til at han gir til dels utfyllende tilbakemeldinger eller kommentarer på en rekke utsagn fra elevene. I løpet av timen roper enkelte elever høyt både til lærer og medelever, men læreren korrigerer verken innhold eller form. Elevene skal synge, danse og besvare spørsmål i plenum. Det observeres mye uro, og læringsutbyttet blir dårlig for mange elever. Samtidig er også mange elever stille og rolige. I denne timen bruker også læreren ironi i plenum i en tilbakemelding til en elev som strever. Utsagnet fra læreren er tydelig en negativ opplevelse for eleven, som blir rød, blank i øynene, og alvorlig. På slutten av timen roser læreren elevene, og sier at han synes denne timen er roligere enn timene bruker å være.

Eksempel 3

Begge ungdomsskolene prioriterer å sette av egen tid til *leseøkter*, men det er store forskjeller med hensyn til elevenes læringsutbytte i denne tiden. På skole A setter lærerne klare rammer for hvilke regler som gjelder for disse øktene. Elevene blir forventet å ha en bok klar, komme i gang med en gang og sitte på egen plass hele tiden. Her er nesten ingen elever passive eller de bedriver annen aktivitet i leseøktene. Lærerne formidler at denne type struktur i sin tur fører til økt motivasjon for lesing hos elevene. Vi ser stor grad av iver og motivasjon hos elevene i disse øktene, både hos jenter og gutter.

På skole X observeres derimot i en av leseøktene hele 18 tilfeller av elever i annen aktivitet, 11 tilfeller av elever som viser misnøye aktivt, 27 tilfeller av vandring i klasserommet, 17 tilfeller med diskusjon mellom elever, 1 avbrytelse av lærer, lærer går ut og inn av døra 5 ganger, 10 tilfeller av diskusjon mellom lærer og elev, 17 diskusjoner mellom elever, 9 negative tilbakemeldinger og 2 positive. I en annen leseøkt registreres 14 bevegelser av elever som vandrer og 15 tilfeller av at elever bedriver annen aktivitet. Denne type atferd virker forstyrrende på nær sagt alle elever i rommet. I andre leseøkter observeres mange elever som er passive og bedriver annen aktivitet.

Følgende oversikt viser to leseøkter på henholdsvis skole A og X:

Kategorier/skole	**A**	**X**
Noen bedriver annen aktivitet	1	18
Elev inn og ut av klasserommet	6	5
Elev vandrer	6	27
Lærer inn og ut av klasserommet	3	5
Korreksjon	2	2
Konkret beskjed (elevatferd)	2	
Diskusjon lærer–elev		10
Diskusjon elev/elev		17

Tabell 5.8: Sammenligning leseøkt skole A og X (ungdomsskoler).

Tabellen viser at det kan være store forskjeller i elevenes læringsmiljø. I denne studien viser klasseromsobservasjonene at totalt 1/4 av timene er svake og at

det sannsynligvis foregår liten eller ingen læring for mange elever. Funnene viser at dette i stor grad kan knyttes til lærerens klasseledelse, og videre også til valg av organisering og arbeidsmåter.

5.1.3 Observasjon av organisering og arbeidsmåter

Klasseromsobservasjonene viser at det er mer undervisnings- og læringshemmende atferd i timer med prosjektarbeid, stasjonsundervisning, arbeid med arbeidsplaner og studietid enn timer der elevene er samlet om en felles aktivitet styrt av lærer. Disse timene er preget av at organiseringen medfører mer vandring, kontakt mellom elevene som ikke er relatert til temaet, uro, usikkerhet og forstyrrelser. Vi observerer klart flere elever som bedriver annen aktivitet enn de skal, eller som er lite aktive i læringsarbeidet. Det er her viktig å understreke at samme lærer kan ha solide timer med samme klasse avhengig av valg av arbeidsform.

På skole A observeres flere timer der elevene arbeider med *arbeidsplaner*. Selv om det er relativt god arbeidsro og de fleste elevene arbeider godt i disse timene, viser observasjoner fra timene med arbeidsplan at det er mer bevegelse i rommet, både vandring i klasserommet og ut og inn av rommet, og flere elever som er passive og bedriver annen aktivitet i disse øktene enn i mer lærerstyrte timer. I tillegg observerer vi at noen av lærerne blir mer passive i disse timene.

Det observeres også flere timer med *stasjonsundervisning,* både ved en av ungdomsskolene og ved tre barneskoler. Klasseromsobservasjonene viser blant annet elever uten tilsyn av lærer over lengre tid, tre lærere ved tre ulike skoler som i disse timene har eneansvar for stasjonsundervisningen og som ikke selv er til stede i alle rom, en lærer med eneansvar for stasjonsundervisning for en klasse der elevene plasseres i ulike bygninger, en annen lærer ved en annen skole med ansvar for en klasse som blir delt i aktiviteter i to adskilte «rom» i gymsalen, og der det ene rommet er fullt utstyrt med apparater. I løpet av sistnevnte time registreres 24 tilfeller av elever som går ut av gymsalen, og der enkelte av jentene blir borte i svært lang tid. I denne gymtimen skjer en alvorlig hendelse der en elev blir skadet som følge av medelevers handlinger. Dette skjer i det rommet der lærer ikke er til stede. Eleven løper hjem, og hendelsen får et etterspill der rektor tar ansvar. I de

svake timene med bruk av stasjonsundervisning observeres mye vandring og bevegelse, både av lærere og elever. Samtidig observeres elever som ikke vet hvor de skal, elever som ikke kommer i gang med arbeidet og elever som bedriver annen aktivitet enn forventet.

På en av barneskolene observeres en tredjeklasse med 17 elever og en lærer og hvor det foregår stasjonsundervisning i fagene norsk, matematikk og data i samme rom. Dette er en dobbelt økt, dvs. 1 ½ klokketime uten pause. Det observeres 10 avbrytelser av elever, 74 tilfeller av vandring, 27 bevegelser ut av døra og 21 bevegelser inn av døra. Lærer gir 12 korreksjoner og 28 konkrete beskjeder, 6 negative tilbakemeldinger individuelt og 19 positive tilbakemeldinger individuelt. Lærer går i diskusjon med elev 1 gang. Denne læreren skal veilede i forhold til tre ulike fag fordelt på fire aktiviteter og fire stasjoner, hun skal veilede og oppmuntre 17 elever som arbeider individuelt, hun skal sørge for at rotasjon av elever foregår på rett tid og at elevene går til riktig stasjon, hun skal korrigere atferd og hindre konflikter, i tillegg skal hun administrere en assistent som etter hvert kommer inn i klassen for å ta med en elev ut.

Samtidig blir det også observert stasjonsundervisning der mange elever har godt utbytte av undervisningen og hvor timene kjennetegnes av å være solide. Det er observert timer der elevene er motivert for læringsarbeidet, som for eksempel i arbeid med teknisk lego eller data. I tillegg til motiverende oppgaver for elevene, ser tydelig klasseledelse og gode relasjoner mellom lærere og elever ut til å være avgjørende for at dette blir solide timer. I disse timene er det ofte flere enn en lærer til stede.

Det observeres flere timer med *prosjektarbeid* i to klasser på skole X. I disse to klassene observeres ulik grad av problematferd. Vi observerer også at mange elever er passive i arbeidet i timene hvor de skal arbeide med prosjektet. Prosjektarbeidet hadde pågått over en viss tid, men da prosjektarbeidet skulle framføres i plenum den siste dagen, hadde 2 grupper ikke noe å framføre. Disse 2 gruppene, som utgjør ¼ av elevene, har med all sannsynlighet lært lite i perioden. Observatøren noterer at elevene i enkelte av disse timene selv ytrer usikkerhet og misnøye med egen situasjon; «Hvor er lærer'n?» og «Vi går egentlig bare ut og inn, og ingen bryr seg».

Klasseromsobservasjonene viser hvordan valg av organisering og arbeidsmåter får konsekvenser for elevenes læringssituasjon. I tillegg til at elevene får mindre læringsutbytte, vil mange av situasjonene som skapes føre til større grad av undervisnings- og læringshemmende atferd, og også kunne medføre utrygghet hos noen elever.

5.1.4. Observasjon av engasjerende og motiverende undervisning

Observasjonene viser at det er forskjeller på i hvilken grad lærerne engasjerer elevene i undervisningsøktene. Det observeres timer med engasjerende undervisning, og disse karakteriseres gjennomgående som solide. Elevenes arbeidsinnsats er god, og det er videre et fravær av lærings- og undervisningshemmende atferd i disse timene. Timene kjennetegnes av faglig sterke lærere som «brenner for faget sitt». Timene kjennetegnes også av at læreren er en tydelig leder og aktiv i klasserommet. Det er et faglig fokus med en gang i timen, og timene starter med at læringsstoffet gjennomgås i fellesskap. Læreren forklarer begreper i fellesskap og stiller mange spørsmål til elevene. Noen lærere er gode til å bruke denne dialogen med elevene til læring. Det er en forventning om at alle elever må delta, og observasjonene viser at læreren tilpasser spørsmålene til elevene. Selv om gjennomgangen i utgangspunktet er lærerstyrt, er elevene likevel aktive.

I enkelte av disse timene gås leksene gjennom i fellesskap. Observasjonene viser at det i noen tilfeller er stor framdrift i disse timene og at det også kan være mange skifter av aktivitet. Samtidig synes timene å være kjennetegnet av at det er en stor grad av sammenheng og en klar mening bak disse aktivitetsskiftene. Andre timer er derimot preget av at det er lite skifte av aktivitet, der elevene får god tid og ro til å både tenke, lese og skrive etter en felles gjennomgang. Lærerens fagdidaktiske kunnskaper kommer her til syne, og timene bærer preg av å være godt planlagte. Klasseromsobservasjonene i sin helhet viser at det er stor forskjell på hvor høyt det faglige trykket er fra lærer til lærer. Forventning fra lærerens side kombinert med meningsfulle og engasjerende oppgaver hvor det er fokus på at eleven skal være aktiv synes å være sentralt for elevenes læring.

Det at læreren engasjerer elevene, ser ut til å være knyttet opp mot elevenes interesser og verdier. En lærer som evner å vise at han anerkjenner elevenes

verdier, relaterer stoffet til deres virkelighet og det de er opptatt av. Læreren knytter disse verdiene eller interessene til stoffet som skal formidles. Dette observeres både i felles samtaler mellom elever og lærer, men også i rene undervisningsøkter der lærere tydelig gir anerkjennelse til enkeltelever. For eksempel har en lærer med seg en stor, nyfisket fisk en dag. Denne fisken benytter han aktivt i undervisningen, men også for å anerkjenne og synliggjøre interessen til enkeltelever. Den samme læreren relaterer stadig pensum til elevenes egne opplevelser og erfaringer, legger vekt på engasjement og aktive handlinger, samtidig som han har kontroll og ledelse. I den samme klassen har en elev glemt gloseboka til den daglige ordtesten. Læreren uttaler, slik at alle kan høre det, at det er veldig synd. Han har faktisk planlagt å vise hele klassen hvor flink denne eleven har blitt, eleven har mindre feil på forrige prøve enn noen gang tidligere! Reaksjonen fra eleven er som følger; han blir tydelig stolt og glad og vil løpe hjem og hente boka med en gang. Læreren avslår dette i en hyggelig tone.

Videre observeres 15 elever og en lærer i en engelsktime. Læreren starter timen med å skrive mål for timen på tavla, deretter har elevene en skriftlig test. Etter dette gjennomgår læreren nytt stoff fra boka. Hun sørger for at alle er aktive i kjappe spørsmål- og svar-sekvenser, der fokuset er gloser, uttale og grammatikk. Læreren smiler mye og gir positive bekreftelser til både enkeltelever og klassen. Det observeres 30 individuelle positive tilbakemeldinger, 10 kollektive positive tilbakemeldinger og 8 hendelser der læreren bruker humor i denne timen. Arbeidsmåtene er dessuten varierte. Klassen leser dikt i kor mens de tramper takten, de leser høyt en og en, de leser stille, de samtaler og de besvarer oppgaver skriftlig. Klassen, som er aktiv, kan til tider bli veldig krevende. Læreren bruker lav stemme, opptrer rolig og bestemt og holder lydnivået nede. Hun tolererer ikke utenomfaglige kommentarer og sørger for faglig trykk og framdrift. Timen avsluttes med gjennomgang av lekse samt kollektiv ros til klassen.

5.1.5 Oppsummering

Nesten 25 % av undervisningstimene som observeres kan karakteriseres som svake, og dette tallet er høyere i minusskolene. Konsekvensene antas å bli til dels store hva gjelder elevenes læringsutbytte. Klasseromsobservasjonene viser at det er større variasjon i lærernes evne til å bygge relasjoner og til å

lede klasser på minusskolene enn på plusskolene. Plusskolene har klart flere solide timer, blant annet kjennetegnet av god klasseledelse og gode relasjoner. Videre observeres i større grad lærerstyrt undervisning og timer som kan beskrives som engasjerende og motiverende. I minusskolene observeres også mange solide timer, men samtidig ettergivende ledelse og svakere relasjoner. I tillegg viser klasseromsobservasjonene hvordan organisering og valg av arbeidsmåter har betydning for elevenes atferd og læringsmiljø.

5.2 Intervju; elevsyn, klasseledelse og læringsmiljø

Tidligere studier og undersøkelser viser at elevenes opplevelser av de betingelsene de opplever i skolen vil være avgjørende for atferden de viser (Ogden, 1995; Sørlie og Nordahl, 1998). Disse betingelsene finnes både på klasse- og lærernivå og på skolenivå, og de kontekstuelle og organisatoriske betingelsene vil både kunne si noe om hva som kan forebygge og redusere problematferd *og* som kan utvikle, opprettholde og forsterke denne type atferd. Her finner vi i det empiriske materialet til dels store forskjeller mellom skolene.

5.2.1 Klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever

Observasjoner viser at elevene på plusskolene i større grad opplever dyktige og profesjonelle lærere som evner å skape gode læringsmiljøer for elevene. Klasseromsobservasjonene bekrefter hvordan de gode læringsmiljøene etableres av lærere som behersker en rekke forhold ved læreryrket på en god måte, forhold som også kan beskrives som beskyttelsesfaktorer i skolen (Nordahl, 2008). Elever som har en god relasjon til læreren, gode relasjoner til medelever, opplever tydelig normer og klasseledelse samt det å bli verdsatt og opplever mestring, har gode beskyttende betingelser rundt seg. I en metaanalyse av hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læring, foretatt av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, blir relasjonen mellom lærer og elever, evnen til å lede klasser og fagdidaktisk kompetanse trukket fram som avgjørende (Nordenbo et al., 2008). Videre trekker også PISA-undersøkelsen fram de samme faktorene som forklaring på de norske resultatene, i tillegg til å fremheve lærerens evne til å etablere miljøer med tydelige verdier og høye

forventninger om læring (Kjærnsli et al., 2007). Hattie (2003) hevder at om lag 30 % av variasjonen når det gjelder elevenes læringsutbytte kan knyttes til læreren; hva læreren kan, gjør og prioriterer.

Den ideelle formen for klasseledelse kan beskrives som *autoritativ*, en form for ledelse hvor læreren framstår som en tydelig, klar og ansvarlig voksen som har kontroll og struktur i undervisningssituasjonen samtidig som han eller hun viser både omsorg og respekt for elevene (Nordahl, 2004). Vi har observert mange lærere som behersker denne rollen. At god klasseledelse er noe som legges vekt på både på klassenivå og skolenivå, formidles også i intervjuene av lærerne på plusskolene.

> Ja, jeg tror jo veldig på det med tydelighet og grensesetting, men jeg sier ikke at det hjelper mot alle atferdsproblemer.. men når det gjelder vanlig uro i klasser så har det mye med det å gjøre.
>
> (Lærer, skole B)

> Adferdsproblemer har også mye med klasseledelse å gjøre. Vi har holdt kurs hvert år med tema klasseledelse, med ekstern foreleser. Det har vi droppet nå, tenker at LP-modellen dekker dette.
>
> (Rektor, skole B)

Det er læreren som har ansvar for kommunikasjonen i klasserommet og dermed også for å legge til rette for gode læringssituasjoner for elevene (Ogden, 2002; Petterson og Postholm, 2004; Helle, 2004; Nordahl, 2005). Halland (2005) understreker at relasjonen mellom lærer og elev er selv limet i læringsarbeidet i skolen, Dale og Wærness (2006) hvordan en avgjørende faktor i det didaktiske møtet vil være kvaliteten i det mellommenneskelige møtet. I PISA-undersøkelsen fra 2003 nevnes relasjonen mellom lærer og elev som en viktig faktor for prestasjonene i matematikk, naturfag og lesing. Videre finner Sørlie og Nordahl (1998) en klar sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev og omfanget av adferdsproblemer. Dersom eleven har et godt forhold til læreren sin, trives de bedre og opplever også undervisningen på en positiv måte.

Nordahl (2004) beskriver følgende sentrale forhold og prinsipper for etablering av gode relasjoner til elevene; utvikling av et godt tillitsforhold til

elevene, å se den enkelte elev, verdsetting av barns og unges sosiale verden, å være i posisjon til eleven og til slutt å anerkjenne eleven. En lærer uttrykker anerkjennelsen på følgende måte;

> Jeg har forsøkt å skape en raushet i språket. Kommer veldig langt med smil og godt humør. Dette er kolossalt viktig. Har også observert noe jeg ikke liker, at man noen ganger spiller på elevers skyldfølelse, «nå gjorde du meg veldig lei meg» etc. Forsøker å vise elevene at jeg kan se raust på ting og vise forståelse for handlinger. Da har det vist seg at de forsøker å være litt rause igjen. (Lærer, skole C)

Lærerne på plusskolene gir gjennomgående uttrykk for et grunnleggende positivt elevsyn, og knytter videre viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev til arbeidet med elevenes sosiale kompetanse.

> Vi gjør mye for sammen for å bygge relasjoner. Legger veldig mye vekt på dette. (Lærer, skole A)

> Jeg tenker ikke tiltak, men har det med meg hele tiden. Det er alt vi gjør. Felles ting, hyggelige ting. Prøver å skape en trygghet og trivsel. Det er en del av undervisninga, tenker jeg. (Lærer, skole B)

> Jeg tar meg tid til å snakke med dem i timer, i friminutt. Er veldig åpen i samtalene med dem. Fritiden er viktig, hvordan de har det. (Lærer, skole C)

Spesielt fremheves samtalene med elevene som viktig av lærere på skole A og skole C. Limstrand og Sjøbakken (2004) viser gjennom sine studier hvordan samtalene med elevene er svært betydningsfulle med hensyn til både de generelle skolefaglige og de sosiale målene og til positive forandringer i skolehverdagen. Gjennom å bruke tid med elevene og deres personlige utvikling viser læreren forståelse og interesse og styrker naturlig nok også relasjonen til elevene.

Hos enkeltlærere på minuskolene og som har utfordringer knyttet til egen klasseledelse og evne til å bygge relasjoner, uttrykkes mindre grad av pedagogisk refleksjon rundt egen rolle i klasserommet. En av lærerne som hadde

en time som karakteriseres som svak, svarer på spørsmål om han opplever at enkelte elever forstyrrer undervisningen:

> Nei, jeg gjør ikke det. Selv om, he he, ja, du var jo der nede i sted. Det er en balansegang mellom hva man skal gjøre, og å være positiv, å lirke de med.

Læreren reflekterer i mindre grad over egen praksis eller elevenes opplevelse av egen eller andres atferd. På spørsmål som lærerne opplever om de har egnede strategier for å forebygge og begrense atferdsproblemer finner vi ulik grad av «ærlighet», basert på klasseromsobservasjoner med samme lærere. Lærerne og ledelsen på plusskolene synes mer åpne både med hensyn til klasser og lærere vi skulle observere og med hensyn til egne utfordringer enn på minusskolene.

5.2.2 Høye forventninger og stort faglig fokus

PISA-rapporten fra 2004 formidler hvordan «en god skole» kjennetegnes av positive relasjoner mellom elever, støttende lærere, et relativt godt arbeidsmiljø i klassene, god motivasjon hos elevene og klare forventninger til læring (Kjærnsli et al., 2004). Klasseromsobservasjonene viser at de fleste timer på plusskolene er preget av et høyt faglig fokus. Lærerne er godt forberedt, og viser i stor grad gode fagdidaktiske kunnskaper. Det er grunnlag for å si at et kontekstuelt kjennetegn ved skolene med lav forekomst av problematferd er at de har høye forventninger til elevene, både sosialt og faglig. Dette er særlig framtredende på skole C; «vi har høye forventninger til elevene» (rektor, skole C). En av lærerne uttaler:

> Vi har veldig fokus på at elevene skal lære, og at de skal få positive tilbakemeldinger. Vi er flinke til alltid å ta med i en tilbakemelding hva som kan gjøres bedre. Vi kan nok være ganske utmattende noen ganger.
> (Lærer, skole C)

På spørsmål om hvilke utfordringer læreren opplever med hensyn til atferdsproblemer, knyttes utfordringene av en lærer direkte til elevenes læring:

> Da blir det jo i forhold til Kunnskapsløftet, har de lært og har de ikke lært det, det å få med alle. Det er han som forstyrrer læringsprosessen for seg selv og for andre, det er derfor jeg jobber ekstra for å få vekk det. (Lærer, skole C)

Under tilbakemeldingene til lærerne på skole A legger lærerne vekt på at teamet har «faglige dyktige lærere som vil oppnå noe», og at det blant elevene har en «høy status å være flink». På skole C fremhever rektor at klassen han underviser i engelsk skal være «den beste jeg har hatt når de går ut av 7. klasse».

De fleste av lærerne på plusskolene formidler ikke bare tydelige forventninger til elevenes faglige innsats, men også til elevenes atferd. Dette blir også fremhevet i intervjuene både av lærere og rektor på disse skolene. Andre studier viser også at denne type felles holdninger og forventninger har en positiv effekt både på elevenes skoleprestasjoner og på deres atferd (Ogden, 2004).

5.2.3 Forståelse av atferdsproblemer

Klasseromsobservasjonene gir grunnlag for å hevde at det tas mange valg på klasse- og lærernivå som får store implikasjoner for elevenes læringsmiljøer og for forekomsten av problematferd. Systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjonen mellom lærer og elev, samt verdier og forventinger som finner i omgivelsene, er alle viktige for å kunne forklare eventuell problematferd (Sørlie og Nordahl, 1998). Systemperspektivet kan videre belyse hvordan elever kan vise en hensiktsmessig atferd i noen sammenhenger, men en mer omfattende problematferd i andre sammenhenger. Dette kan også gjelde i klasserommet, hvor noen elever viser ulik atferd med ulike lærere. Dette observerer vi også ved to barneskoler. En lærer har svake timer med lærings- og undervisningshemmende og utagerende atferd, en annen lærer har solide timer med nærmest fravær av problematferd med de samme elevene i den samme elevgruppen i neste time. Lærerens evne til tydelige klasseledelse og til å bygge gode relasjoner ser ut til å være avgjørende.

På spørsmål om lærerne vektlegger et individperspektiv eller et kontekstuelt perspektiv når de skal forklare elevenes atferd, vektlegger de fleste lærerne på plusskolene i intervjuene at de ser begge perspektivene som viktige, både når det gjelder å forklare og forstå problematferd og med hensyn til å utvikle tiltak.

> Jeg tenker at det er sammensatt og begge deler. Noen problemer er jo uavhengig av skolen, og det er jo viktig at vi ser dette. I forhold til tiltak, tenker vi på begge deler. (Lærer, skole A)

> Parallelt. Jeg ser nok først og fremst på eleven, men i annen omgang selvsagt på det som er rundt. Jeg prøver å skjønne en elevs verden, men han får jo reaksjoner fra de andre, og så kan det bli skadelig for ham, det han får i retur og derfor må jeg jobbe med de som er rundt, det blir litt vekselspill. (Lærer, skole B)

> Det synes jeg at vi har blitt veldig mye flinkere til å se på det kontekstuelle. Her har LP vært viktig. Dette har jeg med meg, det er naturlig for meg. Lærerne har hatt lett for å se individet. Veileder i forhold til å se opprettholdende faktor, den har jeg alltid med meg.
> (Sosiallærer, skole C)

Ved skole B og C synes det kontekstuelle og relasjonelle perspektivet å bli forsterket av rektorenes utsagn:

> Jeg er ikke opptatt av diagnoser i det hele tatt, det er meg knekkende likegyldig. Jeg er opptatt av sammenhengen, det må sees slik. Det tror jeg de fleste her er inneforstått med nå. Vi må se på tingene rundt.
> (Rektor, skole B)

> Jeg er nok veldig på det kontekstuelle, jeg har jobbet mye innenfor atferdsområdet tidligere. Vi skal tenke vidt. (Rektor, skole C)

> Vi prøver å jobbe ut fra å se at eleven har ulike kontekster å forholde seg til. Men vi har nok lett for å havne i et individperspektiv i hverdagen. Vi sitter sammen i grupper og bruker LP som et verktøy for å kunne si mer om konteksten. Målet er at vi skal bli gode til å reflektere og se eleven i et helhetsperspektiv. Når vi har plassert noe, er det enklere å forklare… Noen har også problemer med å se eleven som aktør og ikke minst seg selv som aktør.. Men tror det er riktig vei å gå for å få til det vi ønsker. Vi har ikke ressurser til å være på individnivå.
>
> (Rektor, skole A)

Rektorenes valg og prioriteringer kan synes å påvirke skolens felles holdning. Det kontekstuelle perspektivet synes ikke å være like uttalt på minusskolene, men også på disse skolene er det kontekstuelle perspektivet framtredende hos flere av lærerne. En lærer på skole Z uttaler at en «må nok se det i forhold til konteksten. Ethvert individ er noe i egenskap av det som skjer rundt. Vi kan gjøre noe med det som er rundt, men i liten grad med enkeltindividet.» Derimot sier andre lærere på minusskolene:

> Det er gjerne hos eleven, tror jeg kanskje … diagnosen.
>
> (Lærer, skole X)

> Vi går i den samme fella som mange, vi tenker automatisk individperspektiv. Vi er blitt flinkere til å se det kontekstuelle perspektivet.
>
> (Lærer, skole Y)

De kvantitative dataene viser at individperspektivet er noe mer fremtredende på minusskolene, og spesielt er dette tydelig på skole X. Rektor på skole Y uttaler at:

> Jeg ser jo at vi veldig fort faller på individperspektiv… fortere enn vi ønsker. Men dette skjer mer i uformelle situasjoner, når vi setter oss ned mer formelt er vi nok mer fokusert på det kontekstuelle. LP-jobbingen har hjulpet oss med å se det kontekstuelle i større grad.
>
> (Rektor, skole Y)

Rektorene på skole B og skole C uttrykker en spesielt klar forståelse og tilnærming til elever med problematferd. Begge skoler synes å ha tatt bevisste og begrunnede valg med hensyn til hvordan de ønsker å organisere arbeidet med elever med problematferd og også organisering av spesialundervisningen.

> Atferd må jo også defineres.. Jeg ser på gutten eller jenta som er og forsøker å få brukbar adferd, diagnoser er uvesentlig.
> (Rektor, skole B)

> Spespedteam fungerte dårlig, vi hadde det for noen år siden. De ble noen slags konger på skolen, og det liker jeg ikke. Vi har oss i ledelsen og vi har alle lærerne. Vår oppgave som ledere er å serve denne skolen på best mulig måte. (Rektor, skole B)

Rektoren ved den andre barneskolen uttaler følgende:

> Jeg er veldig var på dette med atferdsproblemer. Rapporterer til driftsstyret, snakker mye med miljøarbeideren vår, vi har et rimelig tett samarbeid. (Rektor, skole C)

> Vi legger ut alle ressurser som styrking, og bruker det som tolærersystem i utgangspunktet. Læreren får stor frihet til hvor de vil bruke styrkningen. (Rektor, skole C)

Skole C har en miljøterapeut som fyller sosiallærerfunksjonen i en 60 % stilling, og som samarbeider tett med rektor og med lærerne på skolen. Hun har vært ved skolen i ni år, men dette er en ordning som flere av skolene i kommunen nå prøver ut. Hennes rolle er knyttet opp mot å være veileder for lærerne og slik kunne dyktiggjøre dem, og hun vektlegger hvor viktig det er at hun er fleksibel og ikke blir brukt fast på enkeltelever i klassene.

> Ledelsen er utrolig viktig. Slik at jeg ikke blir så styrt, at jeg blir hørt, har en faglig tyngde. Min relasjon til lærerne er alfa omega. Det føler jeg at jeg har. Det har mye med hva slags signaler ledelsen gjør. Vet at andre opplever at de ikke blir sett og får samme posisjon på andre skoler, for eksempel bli brukt mer som assistent. Viktig at vi skal jobbe med skolen som system, og også med enkeltelever. Kan påvirke hele systemet, planer, og det er slik jeg ønsker å jobbe.
>
> (Sosiallærer, skole C)

> Ingen elever som blir tatt veldig mye ut. Vi prøver at vi har spesielle opplegg innenfor rammen, innenfor klassen. Men også at elevene får en forståelse av at ikke alle kan eller skal behandles likt.
>
> (Sosiallærer, skole C)

Sosiallærer formidler at hun også kan veilede i klasseledelse dersom lærerne er åpne for dette, og at hun er med på drøftinger med rektor rundt hvilke lærere som passer i hvilke klasser. Sosiallærer uttrykker at hun opplever at hun fyller en viktig rolle på skolen.

Med hensyn til elevene som viser problematferd, bør flest beslutninger om undervisningstilbudet til disse elevene bli tatt på institusjonsnivå. På denne måten oppfattes elevene som hele skolens ansvar (Nordahl, 2008). På to av plusskolene, barneskolene, formidles dette perspektivet i intervjuene av rektorene. I tillegg formidler rektorene viktigheten av å behandle elever ulikt på den måten at veiledning og tett oppfølging av den enkelte eleven står sentralt, framfor bruk av felles sanksjonssystemer.

5.2.4 Oppsummering

Den kvalitative studien viser hvordan det kan identifiseres kontekstuelle kjennetegn på klasse- og lærernivå. Gode relasjoner til elevene, hensiktsmessig og tydelig klasseledelse og høye forventninger til elevene er alle beskyttende faktorer og fungerer dermed også som strategier for å forebygge problematferd. I disse klassene er det gjennomgående nærmest totalt fravær av problematferd, noe også lærerne selv formidler i intervjuene. I tillegg synes praksis bygget på pedagogisk refleksjon å være et kjennetegn ved plusskolene. Pedagogisk profesjonalitet handler om hvordan vi handler i ulike

pedagogiske sammenhenger, både når det gjelder gjennomføring av undervisning og det å skape gode læringsmiljøer for elevene (Dale, 1997). Videre formidles det kontekstuelle og relasjonelle perspektivet på problematferd som sentralt på plusskolene.

5.3 Intervju; organisering og differensiering

Læreren foretar en rekke valg i løpet av skoledagen, både på undervisningsplanet, det relasjonelle plan og når det gjelder organisering og arbeidsmåter. Tempoet er ofte høyt og beslutninger må tas raskt. Selv om læring foregår på mange arenaer og er planlagt eller ikke, er det i klasserommet at det meste av den planlagte læringen skjer. Det lærene vektlegger i daglig omgang med elevene, i pedagogisk praksis, ledelse av elevgrupper og i relasjonelle sammenhenger, vil kunne gjøre en forskjell for elevenes muligheter til læring, både faglig og sosialt (Nordahl, 2007, 2008). Dette synes også å være aktuelt når det gjelder valgene som tas med hensyn til arbeidsmåter, organisering og undervisningsdifferensiering, valg som på skolene tas både av den enkelte lærer på klassenivå og også på skolenivå.

5.3.1 Valg av arbeidsmåter

Klasseromsobservasjonene dokumenterer at både enkeltelever og elevgrupper viser ulik grad av lærings- og undervisningshemmende atferd som direkte kan knyttes til valg av arbeidsformer og organisering av elevene. Hos lærerne som i intervjuene i stor grad vektlegger elevenes læring og læringsresultater, viser klasseromsobservasjonene nesten gjennomgående bruk av mer lærerstyrte arbeids- og undervisningsformer i felles klasse og med et relativt høyt læringstrykk og faglig fokus. Arbeidsformene kan beskrives som mer lærerstyrte, mer kollektive og bærer i større grad ha preg av å være et læringsfellesskap mellom lærer og elever.

Det er en overvekt av svake timer der arbeidsmåtene er prosjektarbeid, arbeid med egen plan eller stasjonsundervisning. Klasseromsobservasjonene viser at flere elever mister konsentrasjonen og er enten passive i læringsarbeidet eller de bedriver annen aktivitet i timer med mer individualiserte og elevaktive arbeidsformer (Klette, 2008). Dette synes å ha sammenheng med at

elevene i større grad overlates til seg selv, og også kan befinne seg i andre rom enn der læreren er. På barneskolene var dette spesielt gutter, på ungdomstrinnet er ikke kjønnsforskjellene så fremtredende. Einstadblad (2007) finner også i en studie at motorisk urolige og ukonsentrerte gutter ved friere arbeidsformer viser mer ukonsentrasjon, og samtidig at sammenholdte og mer lærerstyrte arbeidsformer i større grad bidrar til at de samme elevene er mer engasjerte i faglig aktivitet og mer fysisk rolige.

> På skole A er det bestemt på skolenivå at elevene skal arbeide etter toukers arbeidsplaner, noe noen av lærerne formidler at de er motstandere av; «blant annet skal vi ha samme arbeidsplan på avdelingen. Vi er i mot det, men har blitt pålagt det.» (Lærer, skole A)

> Vår avdeling har hatt en pedagogikk, en filosofi. Så ble vi tvunget av rektor til å gå over til andre systemer. Felles arbeidsplan. Jeg har sagt at jeg vil slutte. Jeg trives ikke under et hvilket som helst system.
> (Lærer, skole A)

Selv om noen av lærerne viser motstand mot et felles system rundt bruk av arbeidsplan, har bruken generelt på skolen imidlertid blitt mindre enn tidligere:

> Vi har bevisst økt lærerens autoritet. Før hadde vi 50 % arbeidsplan. Læreren fikk en veldig veiledende og distansert funksjon, perifert. Mange ble veldig fort ferdig, andre utsatte og fikk ikke ferdig arbeidet. Vi gikk tilbake til ukeplan med klare fagmål, målprøver. Vi hadde mer kontroll, økt fagfokus, vi hadde mer styring, brukte basisgruppene til å snakke om fagmål. Arbeidsplanen ble da også et mer gyldig dokument. Det ble lettere å differensiere.
> (Lærer, skole A)

Klasseromsobservasjonene viser videre at lærerne i større grad blir mer passive i timene hvor elevene jobber med arbeidsplan, det er mer bevegelse i klasserommet og også ut og inn av rommet. Klette (2008) problematiserer bruk av individualiserte og elevaktive arbeidsformer, og viser til at ansvaret for elevenes læring ved bruk av arbeidsplaner overføres til elevene selv. Hun beskriver hvordan arbeidsplaner i skolen bidrar til at noen elevgrupper får

«ansvar for å forvalte egen ulykke». Individualiserte og elevaktive arbeidsformer setter store krav til den enkelte elev i forhold til selvinnsikt, strukturering og selvdisiplin. Videre reduseres lærerens betydning. Klette peker på at lite læring kan bli resultatet for enkelte elevgrupper (Klette, 2008).

Videre uttrykker en lærer utfordringer i forbindelse med stasjonsundervisning på følgende måte:

> Jeg synes det er mer uro i stasjonsundervisningen enn ellers. Jeg vil vi skal ha en rolig stemning, et rolig arbeidsmiljø. Men med forflytningen hele tiden, og henting av ting, tror jeg det skaper en uro hos elevene. Har sett mye av at de kommer sent i gang og heller ikke får avsluttet arbeidet sitt. (Lærer, skole Y)

Læreren formidler bekymring for elevenes læringsutbytte ved denne arbeidsformen. På skole Y er det bestemt på skolenivå at alle klasser skal ha to økter med stasjonsundervisning i uken, og skolens praksis synes å handle mye om organisering av elevene i ulike grupper.

5.3.2 Organisering av elever i ulike grupper

Elevene på skole Y er både organisert i aldersblandede grupper, på trinn, etter nivå og i tillegg; «har en siste variant, 3. og 4. klasse sammen. Ungene kommer stort sett dit de skal da, likevel» (lærer, skole Y). Skolen praktiserer i tillegg stasjonsundervisning som en felles arbeidsform for skolen, og bruker planbok som arbeidsredskap. De politiske føringene de seneste årene har på mange måter oppfordret skolene til å løse opp klassene og tenke alternative løsninger med hensyn til organisering og arbeidsmåter.

Ulike former for nivådifferensierte undervisnings- og arbeidsformer kan være egnede for å tilpasse og differensiere undervisningen til den enkelte elev, hvorav stasjonsundervisning, arbeidsplaner og mestringsgrupper vil være eksempler på dette. Valgene denne skolen har tatt når det gjelder organisering og arbeidsmåter synes imidlertid ikke å ha gitt elevene bedre læringsmiljøer, noe som bekreftes både i den kvantitative og den kvalitative studien. Dette synes å kunne knyttes til organiseringen av elevene i ulike grupper og at det blir mindre tid og mulighet til å bygge stabile læringsmil-

jøer. Det vil også kunne være utfordringer relatert til at elevene ofte identifiseres på et nivå og at de ofte også blir værende i en slik problematisk diskurs, delvis fordi problemet blir representert som noe eleven mangler og ikke som problemer som har med læringsmiljøet å gjøre (Johnston og Costello, 2005). Til slutt vil organiserings- og arbeidsformene, som vist tidligere, i større grad kunne føre til mer lærings- og undervisningshemmende atferd.

> Sånn som vi har det her, siden vi er blanda, gruppene forandrer karakter for hvert år, samme gruppe er ikke sammen over 7 år, slik det var tidligere. Du får ikke roen, stabilitet til å bygge noe over tid. Skifte av rom, grupper… Du får ikke det forholdet til en klasse og bygge noe over tid. Men det er mye som er bra også. (Lærer, skole Y)

Flere av lærerne på denne skolen gir uttrykk for at de har mistet mye av sin frihet som lærere og at de opplever seg låst i et system hvor det er problematisk å diskutere pedagogiske og organisatoriske valg med skolens ledelse. Deres rett til å gjøre selvstendige vurderinger er på mange måter blitt truet (Hargreaves, 1996). Lærerne uttaler:

> Også en utfordring at jeg har elever som har andre som kontaktlærere. Ansvaret blir oppsmuldret. I fjor var det noen som falt litt i gjennom. Dette kan fort skje med enkeltelever.

> Elevene spør ofte «hvor skal vi nå». For eksempel, vi har dårlige leseresultater, kan ha sammenheng med stasjonsundervisningen.. får ikke tid til å avslutte det de har startet opp.

Lærerne på skole Y etterlyser rom og muligheter til større refleksjon rundt pedagogiske valg. Rektor, på sin side, uttaler at «vi har myndiggjort medarbeidere» og at «teamlederne trives med å få større ansvar». I intervjuene reflekterer flere av lærerne rundt utfordringer knyttet til praksis på egen skole:

> Vi snakker nesten bare om organisering.. Hver lille endring fører til mye tidsbruk. Denne tiden burde vi heller brukt til pedagogisk diskusjon.
>
> I klasserommet ja [trivsel]. Med ungene. Men jeg har et problem med å trives i strukturen. Nesten umenneskelig krevende. Blir strekt til de grader i alle retninger. Skal forholde meg til gruppen min, til trinnet mitt og alle fag, leksebøker, tilpasset undervisning. Klarer ikke gjøre en bra nok jobb, og det er ikke godt.
>
> Jeg er egentlig ikke så glad i gruppearbeid. Det ligger veldig mye i dette med struktur. Strukturene kan legge mye føringer for hvordan man kan legge til rette for å forebygge atferdsvansker. Skulle ønske vi kunne tatt en ordentlig debatt på dette. Hvilke fordeler har vi med denne organiseringen, og hva mister vi? Vi mister det med å bygge en klasse, det at elever er sammen over tid. Jeg tror vi mister mye ved dette (…) Jeg har diskutert elementer, for eksempel stasjonsundervisning, men den store debatten om aldersblandede grupper, den har jeg ikke vært med på, og den er det viktig at vi tar.
>
> Mye skifter av aktivitet og plasser. Elevene er mye i klasserom, men også på tvers av trinn. Vanskelig for ungene å komme inn i det. Det er litt mye sånn som det er nå. Klassen er samlet bare 4 timer i uka, ellers er de spredd. De er sammen når de spiser, 3 dager i uka. Da må felles beskjeder, lekser, ordnes. Det er for mye skifter. Det er både/ og rom for å diskutere dette.

Skole Y skårer lavt når det gjelder både problematferd og motivasjon i den kvantitative studien. Klasseromsobservasjonene viser forskjell på kvaliteten på undervisningstimene på skolen, og sammen med intervjuene dokumenteres det at flere utfordringer er knyttet til valg av arbeidsmåter på skolen. Lærerne formidler samtidig i intervjuene at det har blitt mindre utagerende atferd på skolen de siste to årene. Rektor formidler også at «når vi fikk den nye LP-undersøkelsen, scoret vi veldig svakt på relasjoner. Det bedret seg neste gang. Og vi satte i gang tiltak; elevsamtalen, planbok og økte antall kontaktlærere.» På spørsmål rundt problematferd knyttes imidlertid mange svar opp mot organiseringen på skolen:

> Forrige time hadde jeg en observatør fra PPT, vi må få hjelp med dette. Til å håndtere de som trenger det. Vi har et godt støtteapparat, men ting tar jo tid. Viktig å bygge klassemiljø og relasjoner til elevene, men å sette oss ned og sammen diskutert, en ordentlig runde, det har vi kanskje ikke brukt så mye tid på.

Samtidig formidler noen av lærerne og rektor hvordan organiseringen på skolen er positiv med hensyn til å styrke elevenes sosiale kompetanse; «den aldersblandede klassen, mindre hjelper eldre, blande aldre, er en del av den viktige kompetansen de skal ha» (rektor). En av lærerne formidler at konfliktene i friminuttene har blitt færre etter at de begynte med aldersblanding; «det skjer, men utrolig sjelden etter at vi startet med aldersblanding. Ingen regler for ballbanen for eksempel nå». Lærerne trekker fram positive sider ved organiseringen av elevene i ulike grupper på skolen, men de uttrykker bekymring både i forhold til elevenes læringsmiljøer og egen arbeidssituasjon.

5.3.3 Differensiering og tilpasset opplæring

Intervjuene og klasseromsobservasjonene viser at differensiering i varierende grad skjer innenfor fellesskapet i klassen. På spørsmål om lærerne differensierer for enkeltelever eller alle, er svarene svært forskjellige og vi finner ingen nevneverdig forskjell mellom plusskolene og minusskolene. Mange av lærerne vektlegger imidlertid at det ikke er diagnoser som først og fremst er avgjørende for differensieringen.

> Diagnoser er jo en faktor, men også prestasjoner. Må sette forskjellige krav til elever som ikke har diagnoser også. (Lærer, skole C)

Flere av lærerne formidler i intervjuene hvordan de ønsker å drive mest mulig tilpasning innenfor klassefellesskapet, spesielt da med hensyn til elever med enkeltvedtak.

> Ingen som blir tatt veldig mye ut. Vi prøver at vi har spesielle opplegg innenfor rammen, innenfor klassen. Men også at elevene får en forståelse av at ikke alle kan eller skal behandles likt. Ønsker at dette skal være naturlig for dem. (Sosiallærer, skole C)

> Samme elev har så traurige minner fra det med tilpasset opplæring. Han vil ha det de andre har. Tidligere blitt mye tatt med ut av klasserommet uten å ville det. Han trenger tilpasning, men vi får det til innenfor fellesskapet. (Lærer, skole A)

Begrepet tilpasset opplæring har mange ulike forståelser knyttet til seg, og blant annet viste evalueringen av L 97 at lærerne ikke var fortrolige med begrepet, de var usikre på hva det var og hvordan det skulle gjennomføres i praksis (Haug, 2004).

En bredere forståelse av begrepet tilpasset opplæring vil i større grad fokusere på og ta utgangspunkt i fellesskapet, i klassen eller i gruppen, og kollektive tilnærminger når det gjelder tilrettelegging av undervisningen (Bachmann og Haug, 2006). I denne sammenheng er også lærerens handlingsberedskap et aktuelt begrep, det vil si hvilke strategier læreren tar i bruk for å tilpasse undervisningen til hele klassen. Den sosiale deltakelsen og felles referanserammer blir viktige utgangspunkt for læring, mens en smalere forståelse i større grad vil vektlegge individualiserte og differensierte opplæringstilbud for elevene.

Noen av lærerne vi observerer ved plusskolene spesielt, tilpasser og differensierer undervisningen innenfor fellesskapet i klassen. Vi ser lærerstyrte timer med en klar struktur, men hvor de fleste elevene er aktive. Blant annet blir nytt stoff introdusert i plenum, det er mye bruk av dialog med elevene, begreper blir forklart i fellesskap, lærerne gjennomgår eventuelle lekser sammen med elevene og lærer og elever oppsummerer timen i fellesskap. Alle elever blir her tatt med i dialogen, og vi kan si at det foregår differensiering i samtalen mellom lærer og elever. Vi observerer flere lange eller korte samtaler der lærer og elever definerer begreper og setter dem i sammenheng med virkeligheten. Dette er lærere som griper muligheter når de dukker opp, som bruker de for det de er verdt. Dette er med på å utvide forståelsen slik at læring skjer, både for den enkelte og for klassen som helhet.

> Egentlig tror jeg vi differensierer mer enn vi tror, egentlig hele tiden. I et resonnement for eksempel. Og når jeg forklarer et ord. For å sikre at alle er med. Ser hvor mange elever som ikke får med seg.
> (Lærer, skole C)

Å «gripe muligheten» er imidlertid langt vanskeligere dersom struktur og organisering setter begrensninger, en situasjon som er tilstede ved skole Y. Flere av lærerne ved denne skolen synes å uttrykke bekymring i forhold til organiseringen ved skolen og de begrensningene dette medfører i deres pedagogiske arbeid, for eksempel til å «stoppe opp og gripe muligheten»:

> Det er vanskelig å gjøre avvik, fordi alt er lagt på forhånd, bestemt. Det er vanskelig å stoppe opp når en får en sjanse. Vi blir værende hele tiden i systemet vårt, i planen. Vi er veldig bundet.
>
> (Lærer, skole Y)

> Det ligger veldig mye i dette med struktur. Strukturene kan legge mye føringer i hvordan man kan legge til rette for å forebygge atferdsvansker. Skulle ønske vi kunne tatt en ordentlig debatt på dette… Du kan ikke snakke med elever, det er ikke tid, for du må faktisk gå nå, det er mattestasjon som skal foregå nå. (Lærer, skole Y)

Der blant annet samtalen og den mer impulsive og situerte dialogen med elevene i klassefellesskapet vektlegges som sentral på skole C, ser man hvordan en smalere forståelse av tilpasset opplæring på skole Y gjør at slike muligheter blir få. Mer individualiserte arbeidsmåter og organisering av elever på tvers av klassefellesskapet kan derfor synes å begrense de mulighetene til læring et stabilt klassefellesskap gir. På skolene finner vi flere eksempler på praksis som bygges på en smalere forståelse av tilpasset opplæring. Dette er ikke først og fremst knyttet til at elever med enkeltvedtak får segregerte tilbud, men mer med hensyn til nivådifferensierte arbeids- og organiseringsformer.

5.3.4 Oppsummering

Klasseromsobservasjonene viser at valgene som blir tatt med hensyn til arbeidsmåter, differensiering og organisering av elevene, synes å få konsekvenser for deres læringssituasjon. Det observeres forskjeller i elevenes læringsmiljø i forhold til individualiserte og elevaktive arbeidsmåter versus arbeidsmåter med en mer kollektiv orientering. Bruk av arbeidsplaner, stasjonsundervisning og prosjektarbeid representerer en smalere forståelse av differensiering og tilpasset opplæring, og ser ut til å overlate mye av lærings-

ansvaret til elevene. I tillegg bekreftes både i observasjonene og intervjuene at det er høyere forekomst av undervisnings- og læringshemmende atferd i disse timene. Plusskolene kjennetegnes av flere timer med lærerstyrt undervisning og at denne foregår innenfor klassefellesskapet.

Funnene i datamaterialet tydeliggjør videre hvordan utstrakt organisering og undervisningsdifferensiering på skolenivå kan svekke muligheten til å skape stabile læringsmiljøer for elevene. Videre viser funnene hvordan elevenes undervisningstilbud vil være ulikt fra skole til skole. Den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979), det vil si hva elevene lærer og opplever, ser i vår studie delvis ut til å kunne være et resultat av den lokale handlefriheten skolene er gitt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det viser seg både gjennom de ulike resultatene skolene har i kartleggingsundersøkelsen og gjennom de relativt store forskjellene innad på skolene med høy forekomst av problematferd som vi finner i klasseromsobservasjonene. Plusskolene synes i større grad å anvende undervisningsprinsipper som bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som fungerer godt.

5.4 Intervju; skolekultur og skoleledelse

I sammenheng med kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn på plusskolene kan det stilles spørsmål ved om det er lettere å være en god lærer på noen skoler framfor andre (Ogden, 2004). Kan en skolekultur kan virke forebyggende med hensyn til problematferd? I forlengelsen av dette kan vi også stille spørsmålet om vi kan identifisere noen kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn når det gjelder ledelsesstrategier på skolene med lav forekomst av problematferd?

Skoleledelsen er helt sentral i arbeidet med å skape og skjerme felles verdier og en felles kultur på skolen (Ogden, 2004). Videre vil skoleledelsens organisering av skolens rammer virke styrende for lærernes og undervisningens utfoldelse og dermed også på elevenes læringsmiljøer. Det er deres ansvar å kunne skape overordnede visjoner for skolen slik at lærerne engasjerer seg i hva som er god undervisning og hva som er god organisering av undervisningen (Kofod, 2008).

5.4.1 Strategier og handlingsplaner

Skoleomfattende strategier og handlingsplaner har vist seg å fungere som beskyttelsesfaktorer mot å forebygge atferdsproblemer og fremme sosial kompetanse i skolen (Nordahl et al., 2005). Gjennomgående snakker både lærerne og rektor relativt lite utdypende om strategidokumenter og handlingsplaner i intervjuene. På spørsmål om skolen har en egen plan for å begrense atferdsproblemer og å fremme sosial kompetanse uttrykker mange lærere usikkerhet rundt hvilke planer skolen har, hvem som har laget dem etc. Noen av lærere ved samtlige skoler uttrykker at de er litt usikre med hensyn til skolens mer overordede planer. På dette området synes det å være en viss, men ikke fremtredende, forskjell mellom pluss- og minusskolene.

> Ja, det har vi. En, kanskje flere. Egen sosial handlingsplan for elevene. Går på sosial kompetanse. Skole–hjem-samarbeid, har flere møtepunkter. Har en anti-mobbe plan, hvordan mobbesaker skal håndteres.
> (Lærer, skole A)

> Tror nok vi har det, men at veldig få lærere er kjent med at den finnes. Rektor har en veldig bevisst holdning på det. (Lærer, skole X)

Lærerne på skole Z diskuterer egen praksis under forskernes tilbakemeldinger av funn. De kommenterer en sentral problemstilling; «jobben er ikke gjort når man har laget en plan, den enkleste delen av det» og reiser også spørsmålet om ledelsens evne til å følge opp det man har iverksatt.

Det synes imidlertid å være en noe større forskjell mellom minus- og plusskolene når rektorene uttaler seg om skolens eventuelle handlingsplaner på dette området. Rektorene ved minusskolene formidler at de har planer, og nevner konkrete program eller prosjekter, henholdsvis LP, Zero og Steg for steg. Rektorene ved plusskolene er mer opptatt av å formidle innholdet i planene, for eksempel hvordan skolene forholder seg til konkrete problem, som f.eks. mobbing.

> Vi har det, en sosial læreplan. Basert på trinn. Har også laget en mobbeplan, eller hva som skjer når mobbing oppdages. Har det på plass synes jeg. (Rektor, skole B)

> Vi har en handlingsplan mot mobbing (…) I vår lokale satsning er også sosial kompetanse tatt inn. (Rektor, skole C)

Rektor ved skole C formidler det pågående arbeidet med skolens nye kvalitetsplan og som «som speiler (…) kommunes satsningsområder». Skolene kan imidlertid selv velge hvilke satsningsområder de ønsker å vektlegge, og det er altså ikke gitt at arbeidet med sosial kompetanse blir prioritert på alle skoler i denne kommunen. Samtidig viser dette at skoleeier har en viktig rolle med hensyn til å påvirke arbeidet med planer og strategier på den enkelte skole.

Funnene viser at når det gjelder skoleomfattende handlingsplaner og strategier, uttrykker skolelederne ved plusskolene et noe høyere bevissthetsnivå enn de andre skolelederne. Når det gjelder lærerne, er funnene mer usikre. Funnene viser videre at skoleeier i en viss grad kan påvirke og styre skolenes satsningsområder, men at skolene innehar stor grad av lokal handlefrihet med hensyn til hvordan de både vektlegger og utformer strategier og handlingsplaner i arbeidet med å begrense atferdsproblemer og å fremme elevenes sosiale kompetanse.

5.4.2 Regler og regelhåndhevelse

Uklare regler og lite konsekvent regelhåndhevelse henvises ofte til som et forhold som er med på å forklare utvikling og opprettholdelse av problematferd (Nordahl et al., 2005).

Intervjuene og observasjonene som ble foretatt på den ene plusskolen, skole A, viser at trinnet har mange felles regler og et felles sanksjonssystem med blant annet gjensitting. Lærerne praktiserer «30-sekundersregelen», som betyr at alle elevene skal være klare til å ta imot undervisning innen 30 sekunder fra de kommer inn i klasserommet (læreren låser opp). Dette innebærer å sitte rolig på plassen sin og å ha alle bøker og skrivesaker klare. Lærerne på trinnet formidler at de har gode erfaringer med dette systemet. Rektor peker på at det er ulik praksis mellom trinnene på skolen, og at man har ulike syn på hvordan man arbeider med å forebygge og begrense problematferd; «noen er behaviourister og tilnærmer seg elevene på denne måten, andre jobber med prosess og involveringer».

> Vi har erfaring med at når vi er nøye på dette, blir det mye mindre av det. Har blitt beskyldt for å være gammeldagse, men vi gjør det allikevel. (Lærer, skole A)

Denne type sanksjonssystemer er ikke tydelig til stede på de to andre plusskolene, selv om trinnene også her legger vekt på felles regler. Både rektor og lærere formidler til dels andre tilnærmingsmåter til eventuelle regelbrudd og problematferd. Rektorene på skole B og C understreker viktigheten av å gi elevene tillit og ansvar, og nedtoner betydningen av bruken av mange regler og sanksjoner. Skole C vektlegger det å gi veiledning og forklaringer inntil det eventuelt blir et uttalt problem.

> I likhet med lærerne, tror jeg også at elevene gjør det bedre med tillit og mer frihet. Blant annet det med åpne dører. (Rektor, skole B)

> Vi er ingen stor sanksjonsskole. Det som preger vår skole er veiledning og forklaringer. Det betyr ikke at det er enkelte i personalet som forventer at det skal være en sanksjon, men… noen mener nok at vi skal ta bort ballen hvis noen bryter regler, men de fleste veileder, til det blir et uttalt problem. (Rektor, skole C)

Lærerne ved skole C uttaler at vi «trenger ikke så mye regler, alle på trinnet kjører ikke helt likt» og at «jeg synes ikke at vi skal behandle elevene likt». Videre formidler sosiallærer ved samme skole følgende:

> Det å gi elevene ansvar er veldig viktig her. Gi dem frihet. Handler om elevsyn igjen. Lukke opp døra for elevene, elevene lukker opp for oss. De går rundt med kaffe, åpne dører, rolige aktiviteter før skoletid. Kan heller gjøre ting om dersom man ser at det ikke fungerer. (Sosiallærer, skole C)

Lærerne ved skole B beskriver hvordan de i større grad egentlig kunne tenke seg en større grad av konsekvent regelhåndhevelse på skolen, samtidig som de legger vekt på at dette er vanskelig fordi «vi er jo så forskjellige». Rektor formidler at han «synes reglene er klare nok. Om vi bruker dem og sunn fornuft så synes jeg det er greit». Videre sier han:

> Det har vært rom for ulike oppfatninger. Jeg går ikke etter lærerne for å se om de tolker dem på samme måte. (Rektor, skole C)

Ogden (2004) henviser til en studie som viser lignende resultater. Sammenhengene mellom sanksjonsnivå og resultater er svake, og skolene med minst atferdsproblemer gjorde både mest og minst bruk av felles sanksjoner. Hvilke regler og sanksjoner som ble brukt var mindre viktig enn at det fantes en felles standard (Ogden, 2004).

Ved både pluss- og minusskolene nevner flere av lærerne og alle rektorene arbeid med LP-modellen som en viktig faktor i arbeidet med å forbedre elevenes læringsmiljøer og begrense problematferd. Skolene har videreført prosjektet i ulik grad og på ulik måte, men spesielt skole C formidler at de prioriterer få prosjekter og bruker mye fellestid på arbeidet med LP-modellen også etter prosjektperioden er fullført. Det kan se ut til at vektlegging av felles refleksjon og samarbeid i kollegiet har bidratt positivt med hensyn til å ha en felles forståelse av hvordan skolen arbeider med forebygging av problematferd.

5.4.3 Samarbeid skole–hjem

Foreldrene har hovedansvaret for sine barns oppdragelse, og skolen skal samarbeide med hjemmet om dette (Kunnskapsdepartementet, 2006). Når skole og hjem skal samarbeide om barnas skolegang, er målet både elevens skolefaglige læring og sosiale og personlige utvikling. Eleven skal stå i sentrum, og det er skolen som den stabile part, som har ansvar for å realisere samarbeidet (Nordahl, 2007a).

Det er få klare forskjeller å finne i foreldresamarbeid mellom pluss- og minusskolene. De fleste lærerne svarer at de informerer foreldrene.

> Foreldrene må ta det litt som vi vil ha det, uten at vi har spurt de. (Lærer, skole Y)

> De informeres for det meste, mail, telefon, brev. Stort sett mail. Vi gir høstbrev, hvordan de fungerer sosialt og faglig, 3 uker før foreldresamtalen. (Lærer skole A)

Samarbeidet ser allikevel ut til å være noe mer omfattende ved skole C, som er en plusskole, enn ved de andre skolene. Her viser intervjuene at foreldre oppfattes som en ressurs i noe større grad, selv om det innad i kollegiet også er ulike oppfattelser.

> Jeg ser jo i driftsstyret at vi har veldig aktive foreldre og er skolens støtteapparat, de vil bakke opp under skolens behov, de stiller selvsagt spørsmål av og til, men møtene er preget av konsensus. Foreldre har store forventninger, og mener de noe, så kommer de. De skal ha kvalitet.
> (Rektor, skole C)

> Mye telefon. Ofte i forkant, jeg ringer. Som oftest i forhold til hvordan de opplever at elevene har det for tiden. Tror det er betryggende for foreldrene, det er det for meg og tror det er det for elevene også. At det er flere parter som er litt obs. Men det varierer i perioder. Men om jeg ikke hadde ringt, hadde det nok ikke vært så mye. Med fire elever jevn kontakt, alltid positivt. (Lærer, skole C)

> Vi informerer. (Lærer, skole C)

Ulikheten mellom foreldre er i dag større enn tidligere når det gjelder oppdragerstil og utdanningsnivå, og elever som kommer fra hjem med akademisk utdannede foreldre opplever gjerne et samsvar med de verdier og det oppdragelsesmønster som møter dem i skolen (Nordahl, 2007a). Felles verdier mellom skole og hjem kan tenkes å være en medvirkende faktor i samarbeidet ved skole C, ettersom de fleste foreldrenes utdanningsnivå er relativt høyt. Foreldrene ved skole C har i samarbeid med skolen utviklet et faglig relatert tilbud til alle elevene i de høyeste klassetrinnene på kveldstid. Dette tilbudet ledes av noen foreldre. Tilbudet tangerer fagets pensum, og foreldre og lærere har blitt enige om fordeling av innhold.

Det foreldredrevne tilbudet ved skole C kan sies å representere et samarbeidsnivå preget av reell medvirkning og medbestemmelse. På dette nivået har både skole og hjem innflytelse på verdier som preger beslutninger og pedagogisk praksis (Nordahl, 2007). I datamaterialet er det ingen andre klare funn som tyder på et samarbeid i denne kategorien. Skole A gjennomfører et system med høstbrev og vårbrev i tillegg til foreldresamtaler, mens skole

Y vektlegger planbok til bruk i foreldresamtaler. Intervjuene av lærerne på skolene viser at den formaliserte formen på det nåværende foreldresamarbeidet ikke automatisk medfører et reelt samarbeid der begge parter er myndiggjort og har innflytelse på de beslutninger som fattes.

> Vet ikke om foreldrene er så interessert heller. Mange foreldre er glade for at de ikke trenger å involvere seg så mye. Vi hadde ønsket oss mer oppfølging. Vi skal ikke skryte på oss at vi er så gode på dette. (Rektor, skole B)

Funnene tyder på at skolene og lærerne gjennomfører undervisning og oppdragelse uten påvirkning fra foreldrenes i særlig grad, og at det meste av samarbeidet foregår på informasjons- og dialognivået. Funnene kan imidlertid tyde på et noe høyere nivå ved foreldresamarbeidet ved skole C.

5.4.4 Ulike skolekulturer

Skolekultur kan beskrives som de normer, verdier og forventninger som preger samhandling og samarbeidet på den enkelte skole. Når visjoner og mål er felles, har de ansatte felles forståelse av vedtatte retningslinjer, slik at praksis skjer på grunnlag av de samme verdier (Ogden, 2004). Det er rektor som har det overordnede ansvar med å utvikle læringsmiljøet ved skolen, og som har det overordnede ansvaret for opplæringen.

Intervjuene viser at kulturen på de to ungdomsskolene kan karakteriseres som svært ulik. Den nye rektoren på skole A uttaler at de ikke har en felles skolekultur, men at avdelingene har hver sin kultur; «nok noe som kjennetegner den skolen, det spriker mellom avdelingene». Han legger videre vekt på at personalet i fellesskap skal nærme seg hverandre, slik at skolekulturen blir mer helhetlig.

> Vi har ingen felles strategi, og tror ikke avdelingene har det heller. I LP-jobbingen skal vi jo jobbe med dette, at vi skal løfte oss sammen.

Lærerne på denne plusskolen utrykker imidlertid bekymring for at den nye rektoren i prosessen med å skape en mer helhetlig skolekultur skal rokke ved deres selvstendighet.

> Blant annet skal vi ha samme arbeidsplan på avdelingen. Vi er i mot det, men har blitt pålagt det. (Lærer, skole A)

> Rollen min har snudd seg, synes jeg. Vi har vært veldig selvstyrte som avdelinger. Vår avdeling har hatt en pedagogikk, en filosofi. Så ble vi tvunget av rektor til å gå over til andre systemer. Felles arbeidsplan. Jeg har sagt at jeg vil slutte. Jeg trives ikke under et hvilket som helst system. (Lærer, skole A)

På den andre ungdomsskolen, skole X, er det lite tydelige funn på hva som preger skolekulturen. Lærerne er uklare i beskrivelsen av egen skolekultur; «ikke noe diskusjon på det, men rektor er flink til å bekjentgjøre og si hva han forlanger av oss når det gjelder holdning og kultur». Rektor uttaler seg om skolekulturen slik:

> Det første jeg gjorde som leder, brukte visjonsplanen, og sa at de som ikke vil være med måtte finne seg en annen jobb. (Rektor, skole X)

De to andre minusskolene ser ut til å ha få fellestrekk når det gjelder skolekultur. Ved skole Y er organisering av undervisning og arbeidsmåter omfattende. Flere av lærerne uttrykker kritiske holdninger til organiseringen ved skolen og de begrensningene dette medfører i deres pedagogiske arbeid. Det ser ut til at en del av lærerne ved denne skolen føler seg låst i systemet, og at de ikke føler seg verdsatt som profesjonelle pedagoger. Denne skolekulturen kan karakteriseres som «påtvungen kollegialitet», en type skolekultur der lærere er tvunget til å arbeide i et system de ikke har ekte følelser for (Hargreaves, 1996). Rektor sier at «vi har myndiggjort medarbeiderne», men det kan se ut til at dette er rektors oppfattelse og ikke alle lærernes.

På barneskolene som karakteriseres som plusskoler er det mange fellestrekk å finne hva gjelder skolekultur. Også trinnet vi observerte på skole A har de samme kjennetegnene. Felles pedagogisk refleksjon, samarbeid, tillit og støtte synes å være sentrale områder i forholdet mellom ledelse og ansatte. Viktigheten av å gi frihet og tillit til lærerne nevnes gjennomgående av rektorene på to av plusskolene, både i intervjuene og i uformelle samtaler underveis i oppholdet.

> Jeg vil gjenta dette med at lærerne har stor frihet, men lojaliteten i kollegiet er uttalt. Vi ønsker å være en ja- skole, derfor har vi ikke så mange regler. (Rektor, skole C)

> Vi har en skole der vi ikke teller minutter, vi har en organisering som bygger mye på tillitt, som har til nå gitt de gode vibrasjonene i personalet. (Rektor, skole C)

> Legger stor vekt på frihet og tillit og at det skal være pent og ryddig rundt oss. (Rektor, skole B)

På spørsmål om suksessfaktorer under vår tilbakemelding på skole B, formidler lærerne at friheten de får på skolen er en viktig suksessfaktor. Skolens ledelse uttaler at dette er bevisst: «mener vi jobber best slik, vi er forskjellige og de som jobber ute i felten vet best hvordan ting bør gjøres». Undersøkelsens funn viser at skole A, skole B og skole C preges av delegering av ansvar fra rektor til teamene eller til den enkelte lærer, både når det gjelder undervisningspraksis og organisering. Videre fremstår begrepene frihet, tillit og lojalitet som sentrale i uttalelsene fra både lærerne og rektorene, og spesielt er dette fremtredende ved skole B og C. Men rektorene formidler også at den pedagogiske praksisen på skolen *ikke* er tilfeldig eller kun læreravhengig:

> St.meld. 31 er veldig tydelig på hva som gir resultater. Vi må bruke dette. Vi må også se at vi gjør de riktige tingene i forhold til det som gir resultater. (Rektor, skole A)

> Vi har holdt kurs hvert år med tema klasseledelse, med ekstern foreleser. (Rektor, skole B)

> Vi har vært tydelige på forventninger til hverandre. (Rektor, skole C)

På skole B og C spesielt, synes friheten og tilliten til den enkelte lærer å være kombinert med en relativt stor grad av felles verdier og en felles pedagogisk plattform, tydelig formidlet av skolens rektor og ledelse gjennom deres praksis.

Lærerne ved disse skolene uttrykker at de opplever at ledelsen både støtter deres pedagogiske valg, har oversikt og leder personalet i ønsket retning. Under tilbakemeldingen ved skole C sier lærerne at det er viktig at de får være pedagoger. Funnene viser at skolekulturene på plusskolene synes å være preget av felles verdier og standarder som både ledere og lærere arbeider i tråd med for å skape gode læringsmiljøer for elevene. Dette innebærer eksplisitte høye forventninger, både når det gjelder elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Kulturen ved plusskolene kan karakteriseres som samarbeidskulturer. En samarbeidskultur ikke bare skaper og holder ved like et produktivt og positivt arbeidsmiljø, men den kan også sies å øke elevenes prestasjoner (Hargreaves og Fullan, 2003).

5.4.5 Rektor som leder

Rektorene ved de seks skolene ser ut til å representere ulike lederstiler. To av rektorene, rektor ved skole A og Z er nytilsatte, og er i ferd med å bli kjent med egen skole. Disse rektorene vil derfor ikke være vektlagt i dette avsnittet.

Ved de to minusskolene der rektor har arbeidet ved skolen i noen år, tyder funnene på at rektor og lærere ikke har felles forståelse når det gjelder organisering, undervisning og klasseledelse. På skole X snakker rektor om viktigheten av tydelig klasseledelse, og at det er læreren som er ansvarlig, samtidig som klasseromsobservasjonene viste flere svake timer.

> Rektor er veldig tydelig i forhold til å se elevene, tydelige klasseledelse, følge regler, klare reaksjoner etc. Han vektlegger dette mye.
>
> Men rektor er flink til å bekjentgjøre og si hva han forlanger av oss når det gjelder holdning og kultur.

På skole Y viser rektor at hun er opptatt av organisering, utvikling og visjoner.

> Begynte med stegark, men dette ligger litt på is nå. Vi har begynt litt med verdier inn som tema i klassens time.

Denne skolen er organisert med en rekke rammebetingelser som legger

føringer for den pedagogiske praksis som til enhver tid foregår; aldersblanding, stasjonsundervisning, uteskole, planbok, LP-modell, Zero-plan. Intervjuet viser at det kan se ut til at rektor ønsker å utvide satsningsområdene ytterligere:

> Hva er våre mentale bilder? Tror nok dette kan bli mer tydelig. Er litt inspirert av disse kreative skolene. Vi har lyst til å jobbe inn i et slikt prosjekt. «Shared vision» er et sentralt element. Jobber vi fra hendelsene eller fra visjonen?

I intervjuene uttrykker noen av lærerne ved skole Y bekymring over hvilke følger skolens organisering får for elevenes læring og utvikling, og de etterspør felles refleksjon og diskusjon.

Ved plusskolene viser intervjuene at rektorene prioriterer å sette av tid til refleksjon og vektlegger felles forpliktende samarbeid. Gjensidig tillit og forpliktelse preger både kommunikasjon og handlinger, og rektor kan sies å være et forbilde for samarbeidet (Hargreaves og Fullan, 1995).

> En styrke at vi har ulikt utgangspunkt og er uenig. Å innse at vi har et potensiale og gi slipp på privatpraksis er sentralt. (Rektor, skole A)

> Trinnet får velge utføring på planene, vi har ikke lagt føringer på hvilke elementer som skal inn, men vi vurderer dette fortløpende. […]Trinnene kjører likt, det er de forpliktet på.[…] Planene er like på trinnet. Det er de forpliktet på. (Rektor, skole C)

> Vi har jo en veldig fin ledelse. Vil ikke si det er en forpliktelse, men vi gjør det, det blir forventet, vi gjør det, det er sånn det skal være. (Lærer, skole C)

Rektorene på plusskolene synes å vise retning ved å være tydelige på hva de prioriterer:

> Synes det er ålreit å finne på noe nytt. Rom, eller annet utviklingsarbeid. Ikke ha for mange baller i lufta. Vi blir ikke pålagt for mye heller. (Rektor, skole B)

> Det er umulig å endre skolen alene, personalet må med. Men jeg må ha en retning på hvor vi skal. (Rektor, skole A)

Ved plusskolene kan det se ut til at rektorene legger vekt på å ha oversikt og kjenne skolekulturen og lærernes hverdag. På skole B har ledelsen undervisningstid. Rektor på skole C har ansatt en sosiallærer som arbeider med det sosiale i klassemiljøene. Denne rektoren prioriterer også at lærerne får arbeide med «det de er gode til», slik at de kan fungere som profesjonelle lærere i størst mulig grad.

> Vi er tre i ledelsen, vi har alle noe undervisning. (Rektor, skole B)

> Jeg har brukt tid på å lære meg de enkelte lærernes sterke og mindre sterke sider. Det er ikke tilfeldig at den enkelte jobber der den er. (Rektor, skole C)

Rektorene ved plusskolene er i tillegg opptatt av å gi konkret støtte og veiledning når lærerne strever.

> Er mye i klasser som har problemer, for eksempel i en klasse flere ganger om dagen. Dette er med på å støtte læreren. (Rektor, skole B)

> Men samtidig prøver jeg å dempe littegrann, det må gå an å få leve her og, det er lov å ha ulike faglige resultater, det er lov å ha utfordringer i klasserommet, det skulle bare mangle. (Rektor, skole C)

Sosiallæreren formidler viktigheten av relasjonene og samarbeidet i personalet:

> Ledelsen er utrolig viktig. Slik at jeg ikke blir så styrt, at jeg blir hørt, har en faglig tyngde. Min relasjon til lærerne er alfa omega. Det føler jeg at jeg har. Det har mye med hva slags signaler ledelsen gjør. (Sosiallærer, skole C)

Ved å vise retning, legge til rette for et forpliktende og utviklende samarbeid, og samtidig å ha tillit til lærerne, kan disse lederne karakteriseres som

det vi kan beskrive som autoritative ledere. Lederne ved plusskolene har kontroll, men viser også omsorg ved å være tilstede og støtte lærerne i hverdagen. Funnene viser at skolelederrollen er betydningsfull og at utøvelsen av denne rollen med stor sannsynlighet kan knyttes til skolenes og elevenes resultater.

5.4.6 Oppsummering

Skolelederne på plusskolene synes ikke å pålegge lærerne å arbeide med for mange prosjekter eller kompliserte organiseringsformer, men legger vekt på å skape en felles skolekultur med gode relasjoner, høye forventninger til både elever og ansatte, og der læring og klasseledelse står i sentrum. Skolekulturene kan videre sies å være preget av samarbeid og pedagogisk refleksjon. Frihet, tillit og lojalitet vektlegges som sentralt, men innenfor felles definerte standarder og verdier. Ved plusskolene ser også sammenhengen mellom skoleledelse og klasseledelse å være til stede. Rektorene ved plusskolene kan karakteriseres som autoritative ledere, på samme måte som lærerne også kjennetegnes av å være autoritative ledere ovenfor elevene. Funnene på skolenivå når det gjelder skolekultur og skoleledelse kan tyde på at det er bedre betingelser for å kunne fungere som «en god lærer» på plusskolene enn ved minusskolene.

6. DRØFTING OG KONKLUSJON

6.1 Resultatene i det kvantitative materialet

De kvantitative dataene som ligger til grunn for denne rapporten viser systematiske forskjeller mellom de to typene av skoler i materialet. De tre skolene med minst atferdsproblemer har også elever som viser best motivasjon og arbeidsinnsats og de skårer best på nasjonale prøver. Dette innebærer at atferdsproblematikk ikke kun er en utfordring for lærere og medelever i seg selv. Det viser også klare sammenhenger med elevenes motivasjon og læringsutbytte i skolen. Skoler som lykkes med å forebygge og håndtere atferdsproblemer ser også ut til å lykkes godt på andre avgjørende områder for elevenes læring og utvikling. Dette er i samsvar med annen forskning om atferdsproblemer som viser en klar sammenheng mellom atferdsproblematikk og skolefaglige prestasjoner (Ogden, 2001; Sørlie, 2000).

I skolene med relativt mye atferdsproblemer knyttet til både uro og bråk i klasserommet, utagering hos elever, konflikter og sosial isolasjon er det også relativt lav arbeidsinnsats og dårlige skolefaglige resultater blant elevene. Videre får over dobbelt så mange av elevene i disse skolene spesialundervisning, og lærerne her vurderer også at langt flere elever har individuelle vansker og diagnoser. Det kan se ut til at når elevene viser en urolig og for lærerne utfordrende atferd i skolen så rettes raskt søkelyset på den enkelte elev. Det later til at det er elevene som framstår som problematiske, og at det er individuell spesialpedagogiske tiltak som blir den undervisningsmessige tilnærmingen. Dette trekker i retning av at individperspektivet på atferdspro-

blemer står sterkt i skolene med mye atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Men ut fra de kvantitative resultatene knyttet til bråk og uro, arbeidsinnsats og læringsutbytte så ser det ikke ut til at tiltak ut fra dette perspektivet gir ønskede resultater for elevene.

Det er relativt få forskjeller mellom skolene knyttet til bakgrunnsvariabler som kan være med på å forklare elevenes atferd og læringsutbytte. Dette ser vi ved at:

- Antallet elever i skolene er relativt lik i de to gruppene av skoler.
- Det er like mange barne- og ungdomsskoler.
- I stor grad den samme geografiske spredningen mellom skolene.
- Andelen minoritetsspråklige elever er noe større i skolene med lite atferdsproblemer.
- Den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene er svakt høyere i skolene med lite atferdsproblemer.

Samlet uttrykker dette at disse bakgrunnsvariablene ikke kan forklare de relativt store forskjeller mellom skolene som vi finner i det kvantitative materialet. Det er ikke her foretatt egne statistiske analyser der det kontrolleres for disse forholdene, men likevel er det grunn til å konkludere med at skolene har tydelige selvstendige bidrag tilknyttet både omfanget av atferdsproblemer og elevenes læringsutbytte. Det kan derfor hevdes at skolene med lite atferdsproblemer driver en mer hensiktsmessig undervisning og etablerer bedre læringsmiljøer enn skoler med mer omfattende atferdsproblematikk. Dette understøttes også sterkt av de kvalitative dataene der undervisningen er observert og lærere og skoleledere intervjuet.

6.2 Resultatene i det kvalitative materialet

På plusskolene observeres en klar overvekt av solide timer, kjennetegnet av tydelig og hensiktsmessig klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer og elever og fravær av lærings- og undervisningshemmende atferd. Klasseromsobservasjonene viser i plusskolene større bruk av lærerstyrte arbeidsformer enn i minusskolene, og det observeres et høyere faglig trykk. I tillegg observeres mange timer som kan beskrives som engasjerende og motiverende undervisning.

Klasseromsobservasjonene på minusskolene kjennetegnes av en større variasjon innad på skolene både når det gjelder klasseledelse og relasjoner, og hvor elevenes atferd påvirker læringssituasjonen både for seg selv og medelever. I materialet kan totalt ¼ av de observerte timene beskrives som svake, og hvor læringsutbyttet for mange elever vil være lite. Mange av disse timene er kjennetegnet av bruk av organiserings- og arbeidsmåter som fører til bråk og uro, usikkerhet og passivitet hos flere elever.

Fellestrekk mellom klasser kan være et uttrykk for skolekulturen, og funnene på lærer- og klassenivå ser ut til å ha sammenheng med funn på skolenivå. Det er en større grad av lik praksis mellom klasser og mellom lærere på plusskolene, og i intervjuene styrkes forståelsen av at skolene har en felles skolekultur med felles verdier og en ledelse som er tydelig på forventinger både til lærere og elever. Lærerne og rektorene fremhever frihet, tillit og lojalitet som viktige verdier ved sine skoler, men denne friheten følges på plusskolene av en skolekultur preget av felles verdier som åpenhet, samarbeid og pedagogisk refleksjon. Den kvalitative studien viser videre hvordan omfattende felles systemer for organisering og differensiering på skolenivå fører til dårlige arbeidsbetingelser både for elever og lærere, og dermed også at mulighetene til å bygge gode og stabile læringsmiljøer for elevene svekkes.

Struktur, forutsigbarhet, ro og en positiv stemning preger de fleste undervisningstimene hvor elevene er organisert i klasser og hvor undervisningen er lærerstyrt. Funnene viser hvordan valg av arbeidsmåter som gir større ansvar til elevene for egen læring kan få konsekvenser som vandring, passivitet, uro, bråk, ukonsentrasjon, usikkerhet etc. hos mange elever. Dette er spesielt tydelig når det gjelder bruk av prosjektarbeid og stasjonsundervisning som arbeidsmåte.

Funnene viser videre at arbeidsplaner i ulike varianter blir brukt både ved pluss- og minusskolene, men at det er vanskelig å se systematiske forskjeller mellom skolene. Lærerne på en av plusskolene, som imidlertid har redusert omfanget av bruk av arbeidsplaner, uttrykker kritiske holdninger til denne arbeidsformen. De begrunner det med at lærerrollen lett kan bli for perifer, det faglige fokus og elevenes læring reduseres og oppfølging av den enkelte elev blir vanskeliggjort.

En problematisk side ved den lokale handlefriheten ser ut til å være knyttet til at elevenes tilbud blir av ulik kvalitet, noe som synliggjøres både i den kvalitative og den kvantitative studien. Dersom praksis på skole- og klassenivå fører til dokumenterte svakere resultater med hensyn til elevenes læring, kan det stilles spørsmålstegn ved om det kan være slik at elever fratas rettigheter ved at skoler ikke bygger sine valg på forskningsbasert kunnskap.

6.3 Kjennetegn ved skoler med lav forekomst av atferdsproblemer

Problemstillingen for dette arbeidet er relatert til å finne organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn på skoler og i klasserom der det er liten forekomst av atferdsproblemer både knyttet til omfang, hyppighet og alvorlighetsgrad. Basert på funnene både i den kvantitative og den kvalitative studien og sammenhengene mellom disse funnene kan de kontekstuelle og organisatoriske kjennetegn ved skoler med lav forekomst av atferdsproblemer oppsummeres på følgende måte. Vi har her forsøkt å skille mellom faktorer på skolenivå og faktorer på klassenivå selv om noen av disse faktorene griper inn i hverandre.

Skolenivå:

- Skolekulturen er preget av samarbeid mellom lærere og mellom lærere og skoleledere, og av pedagogisk refleksjon.
- Lærerne gis frihet og tillit, men lojalitet vektlegges innenfor felles standarder og verdier.
- Tydelige forventinger fra skolens ledelse, både til lærere og elever
- Utviklingsorienterte skoler, men skolene har få satsningsområder og driver få prosjekter samtidig.
- Ledelse og lærere har et kontekstuelt og relasjonelt perspektiv på problematferd der de ser atferd i sammenheng med situasjonen og omgivelsene atferden framvises innenfor.
- Det er ikke observert organisatorisk differensiering der elevene er organisert i egne grupper ut fra faglig nivå eller aldersblanding.

Klassenivå:

- Autoritativ ledelse av klasse og undervisningsforløp ved proaktive, støttende og relasjonsorienterte tilnærminger fra læreren.
- Positive relasjoner mellom lærer og elever.
- Godt samhold mellom elevene og et trygt og positivt sosialt klima i klassene på skolen.
- Få og tydelige regler.
- Aktiv bruk av ros og oppmuntring på reelt positiv atferd, arbeidsinnsats og feglige prestasjoner.
- Tilpasset undervisning innenfor fellesskapets rammer.
- Høyt læringstrykk, tydelige forventninger og stort faglig fokus.
- Lite bruk av individuelle arbeidsmåter som planbok, stegark, mappevurdering, stasjonsundervisning, læringsstiler og lignende.

Nevnte kjennetegn og faktorer kan ses på som sentrale bidragsytere for at elevene i plusskolene opplever gode læringsmiljøer. Plusskolene har lite atferdsproblemer, lite spesialundervisning, elevene har godt læringsutbytte og viser god motivasjon og arbeidsinnsats.

Disse positive resultatene har sammenheng med skoleledelse, organisering, klasseledelse og undervisning. Dette impliserer også at rammene på skolenivå ser ut til å gjøre det enklere å være «en god lærer» på noen skoler enn andre, noe som også påpekes av Ogden (2004). Samtidig er det også godt fungerende klasser, lærere og elever i minusskolene og vi ser også mindre solide timer i skoler med lite atferdsproblemer. Det er sannsynligvis ingen entydig og kausal sammenheng mellom skolenivå og klassenivå forstått som at det er betingelser på skolenivå som automatisk skaper god undervisning på klassenivå. Læreren er å betrakte som den mest avgjørende faktoren (Hattie, 2009). Men samtidig er det på skolenivå og særlig fra ledelsen sin side mulig å legge forholdene til rette slik at læreren får best mulige betingelser for sitt arbeid i klasserommet.

6.4 Avsluttende drøfting

Den sterke sammenhengen som eksisterer mellom de kvalitative og kvantitative dataene i dette materialet understreker at det er systematiske variasjoner mellom pluss- og minusskolene forstått som skoler med lite og mye atferdsproblemer. Plusskolene har lite atferdsproblemer, godt læringsutbytte, lite spesialundervisning og god arbeidsinnsats. Disse positive resultatene ser ut til å ha en klar sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning i disse skolene. Nedenfor er det satt opp en oversikt over hvilke mest karakteristiske forskjeller vi finner mellom de to gruppene av skoler når det gjelder ledelse, organisering, elevsyn og undervisningsmessige forhold.

Skoler med lite atferdsproblemer og godt læringsutbytte	**Skoler med mye atferdsproblemer og lavt læringsutbytte**
• Tydelig skoleledelse med tillit til lærerne innenfor felles standarder og verdier.	• Skoleledelse som åpner for privatisering og skoleledelse som påtvinger kollegialitet.
• Lærerne og ledere ser elevenes atferd inn i en kontekstuell sammenheng.	• Atferdsproblemene i skolen knyttes til den enkelte elev.
• Lite organisatorisk differensiering og stabile elevgrupper.	• Mye organisatorisk differensiering i nivågrupper og aldersblanding.
• Liten andel elever med spesialundervisning.	• Stor andel elever med spesialundervisning.
• Autorativ klasseledelse (proaktiv, støttende og relasjonsorientert).	• Noe utydelig og ettergivende klasseledelse.
• Lite bruk av individualiserte arbeidsmåter.	• Relativt mye bruk av individualiserte arbeidsmåter.
• Høyt læringstrykk og tydelige faglige forventinger.	• Lite eksplisitte forventinger tilknyttet læring og atferd.
• Relevant bruk av ros og oppmuntring tilknyttet atferd og arbeidsinnsats.	• Mye korreksjoner og negative tilbakemeldinger på atferd.
• Få og tydelige regler.	• Utydelige regler og regelhåndhevelse.

De interne faktorene vi finner i skoler med lite atferdsproblemer er i stor grad de faktorene som forskning beskriver at beskytter mot atferdsproblemer i skolen (Mortimore, 1995; Sørlie og Nordahl, 1998; Rutter et al., 1998). Dette understreker at skolene med lite atferdsproblemer vektlegger undervisnings- og organiseringsprinsipper både på skole- og klassenivå som vil forbygge atferdsproblemer og som det er dokumenteres at resulterer i en pro-sosial atferd blant elevene og et godt læringsmiljø.

Samtidig ser vi at det eksisterer faktorer i skolene med mye problematisk atferd som forskning viser at forklarer atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Vi finner i hovedsak de faktorene som betraktes som risikofaktorer tilknyttet skolen (Sørlie, 2000; Nordahl, 2000; Ogden, 2001). Samtidig ser vi tydeligere enn i tidligere forskning at organisatorisk differensiering og stor vektlegging av individualiserte arbeidsmåter er svært utfordrende i forhold til elevenes atferd. I skolene med mye atferdsproblemer kan det se ut til at dette bidrar til mindre tydelige klasseledelse, mer uklare regler, mindre samhold mellom elever og gjennom dette mer problematisk atferd. Dette er mindre vektlagt i tidligere studier og kan betraktes som en videreutvikling av kunnskap relatert til atferdsproblematikk. Dette studiet kan ikke fastslå noen kausal sammenheng her, men det er god grunn til å påpeke at det er klare sammenhenger mellom stor bruk av individualiserte arbeidsmåter og organisatorisk differensiering og et stort omfang av atferdsproblemer.

Samlet understreker disse funnene og tolkningen av dem at elevenes atferd alltid bør vurderes i sammenheng med de kontekstuelle faktorene som eksisterer i de situasjonene atferden vises. Dette gjelder enten det er en hensiktsmessig pro-sosial og læringsorientert atferd eller det er en atferd preget av uro, utagering og dårlig arbeidsinnsats. Det er ikke elevenes individuelle forutsetninger eller foreldrenes sosiale kulturelle bakgrunn som alene forklarer elevenes atferd og læringsutbytte på skolen. I en pedagogisk sammenheng er dette også positive funn fordi det understreker at det er mulig både å redusere atferdsproblemer og fremme arbeidsinnsats i skolen ved å anvende denne forskningsbaserte kunnskapen som i dag eksisterer.

LITTERATUR

Backmann, K.E. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda: Høgskulen i Volda.

Booth, T. og Ainscow M. (2000): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools.* CSIE.

Creswell, J.W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage Publications.

Dale, E.L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Dale, E.L. og J.I. Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Egelund, N. og K. Foss-Hansen: *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser.* København: Undervisningsministeriet.

Eide, H. og T. Eide (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Einstadblad, I. (2007): *Den urolige eleven. En case studie på kjennetegn på interaksjonen mellom elev og vandrer.* Mastergradsoppgave i pedagogikk, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Fullan, M. og S. Stiegelbauer (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Giddens, A. (1990): *The Consequences of modernity.* Oxford: Polity Press.

Goodlad, J. I. (1979): *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gresham, F.M. og S.N. Elliott (1990): *Social skills rating system: manual.* Minnesota: American Guidance Service.

Guba, E. og Lincoln, Y. (1985): *Naturalistic inquiry.* New York: Sage.

Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til Lærepanområdet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Halland, G. (2005): *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, A. og M. Fullan (2003): *Hvad er værd at kæmpe for - i skolen?: samarbejde om Forbedring.* Århus: Klim.

Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Reseach, University of Auckland.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A syntesis of over 800 mata-analyses relating to achievement.* New York. Routeledge.

Haug, P. (2004): *Resultåt fra Evalueringa av L-97.* Oslo: Noregs Forskningsråd.

Helgøy, I. (2008): *Styringsrelasjoner og profesjoners innflytelse i grunnskolen. En sammenligning av Norge, Sverige og Storbritannia.* Program: Kunnskap, utdanning og læring - KUL. Oslo: Norges forskningsråd.

Helle, L. (2004): *Ungdomstrinnslæreren.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jahnsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler.* Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Johnston, P. og P. Costello (2005): Principles for literacy assessment. *Research Quarterly, 40*(2), 256–267.

Kjærnsli, M., S. Lie, R.V. Olsen, A. Roe og A. Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M., S. Lie, R.V. Olsen, A. Roe og A. Turmo (2007): *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag lesing og matematikk i PISA.* Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, K. (2008): Når elever får ansvar for å forvalte sin egen ulykke. *Bedre Skole*, (1), 9–13.

Kofod, K. (2008): Klasseledelse som ledelse av fællesskaber på skolen. I Krejsler og Moos (red): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet (2008): *Kvalitet i skolen.* (St.meld. nr. 31, 2007–2008). Oslo: Departementet.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvalitetsutvalget (2003): *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

Larsen, T. (2005): *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary schools.* Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.

Limstrand, K. og Sjøbakken, O.J. (2004): Elevsamtalen i demokratiets ånd? I Arneberg, Kjærre og Overland (red): *Samtalen i skolen.* Oslo: Damm.

Lindberg, E. og T. Ogden (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringssenteret.

Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub.

Mortimore, P. (1995): Effective schools. Current impact and future potential. *The Howard Journal*, (32), 304–321.

Neumann, I. (2001): *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse.* Bergen: Fagbokforlaget.

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

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., M.-A. Sørlie, T. Manger og A. Tveit (2005): *Atferdsproblemer hos barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2005): *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge.*

Nordahl, T. (2006): *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.* Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Nordahl, T. (2007a): *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007b): Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter: Et situasjons- og systemisk perspektiv på tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 55–68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T. (2008): Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I Krejsler og Moos (red): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T. og A-K. Sunnevåg (2008): *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter.* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 2, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, N. Tifkikci, R.E. Wendt og S. Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*: *Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer.* Oslo: Barnevernets utviklingssenter.

Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2001): *Sosialkompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2002): *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre Skole.

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Oslo: Universitetsforlaget.

Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen: Fagbokforlaget.

Patton, J.R., J.M. Kaufmann, J.M. Blackbourn og G.B. Brown (1991): *Exceptional children in focus.* New York: Macmillian Publishing Company.

Petterson, T. og M.B. Postholm (2004): *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, J. (2008): Hvad ved vi om den gode lærers praksis? *Unge Pædagoger*, (6).

Rivers, E. (1995): *Student Membership Snapshots: An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy.* Oregon University.

Rutter, M., Giller, H. og Hagell, A. (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sandberg, N. og P. Aasen (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet.* (NIFU STEP Rapport 42, 2008). Oslo: NIFU STEP.

Skrtic, T.M. (1991): *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love Publishing company.

Silverman, D. (red.) (2004): *Qualitative research: theory, method and practice.* London: Sage.

Storvoll, E. (2004): *Antisosial atferd i ungdomstiden: en studie av kjønnsforskjeller i faktorstruktur, risikofaktorer, tilleggsproblemer og utvikling med alder.* (NOVA-rapport nr. 5, 2004). Oslo: Universitetet i Oslo .

Sørlie, M-A. (2002): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Sørlie, M-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker».* (NOVA-rapport nr. 12a, 1998). Oslo: NOVA.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring.* (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Oslo: Departementet.

Woods, P. (1999): *Successful writing for qualitative researchers.* London: Routledge.

Zins, J.E. (1988): *Helping students succeed in the regular classroom: a guide for developing intervention assistance programs*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Øgrim, G. og B. Gjærum (2002): Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I Eilertsen, B. og B. Gjærum: *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aasen, P. (1987): *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse.* Oslo: Cappelen.

VEDLEGG

Vedlegg 1 Observasjonsskjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 1 Observasjonsskjema

Øyeblikksbilde over elever og lærer i en gruppesituasjon

Dato	Sted	Tid	Fag	Ant elever

Observatør

	Oppstart	1.	2.	3.	Avslutning
Plassering/gruppering					
Hel klasse					
Flere enn 5					
Små grupper					
Par					
Individuelt					
Samling					
Ressurs					
Kontaktlærer					
Timelærer					
Assistent					
Spesialpedagog					
Undervisning og interaksjon					
Kollektiv undervisning					
Demonstrasjon					
Instruksjon					
Lærer observerer					
Formidling m dialog					
Formidling					
En og en elev aktiv					
Individuelt arbeid					
Veiledning fra medelever					
Samarbeid aktiv handling					
Samarbeid stille aktivitet					

Sum

Alle skal delta i samme aktivitet						
Læreren differensierer aktivitet						

Deltakelse og samhandling						
Noen passive i aktivitet						
Noen bedriver annen aktivitet						
Noen viser misnøye passivt						
Noen viser misnøye aktivt						
Elev avbryter						
Elev går						
Elev kommer						
Elev vandrer						
Diskusjon elev/elev						
Lærer avbryter						
Lærer går						
Lærer kommer						
Konsekvens regelbrudd						
Henvisning til regler						
Korreksjon						
Konkret beskjed						
Ikke kommentar regelbrudd						
Utydelig beskjed						
Negativ tilbakemelding, individuelt						
Negativ tilbakemelding, kollektivt						
Diskusjon lærer - elev						
Positiv tilbakemelding, individuelt						
Positiv tilbakemelding, kollektivt						
Taktil berøring						
Bruk av humor						

Vedlegg 2 Intervjuguide

Skolen som organisasjon:

Tema	*Spørsmål*
Stabilitet i personalet:	• Trives du på skolen, og hvorfor? • Hvor lenge har du arbeidet på skolen? • Har det vært store endringer i personalgruppa i de siste årene?
Skoleomfattende handlingsplan:	• Har skolen en egen plan for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer og fremme sosial kompetanse? • Hvem har laget den/ når ble den laget/hvor finnes den?
Regler og regelhåndhevelse av regler:	• Har dere felles regler på skolen? • Hvor mange felles regler har dere? • Hvordan er reglene utformet? (positivt/ negativt formulert) • Hvem har utarbeidet reglene? • Har foreldrene vært med på utarbeidelsen? • Er alle elever, foreldre og lærere godt kjent med reglene? • Hva gjør dere konkret for å sikre at alle kjenner til reglene? • Hvor finnes reglene, i klasserom, på nett, i ganger..? • Hvordan håndheves reglene? • Blir reglene evaluert regelmessig? • Legger dere vekt på at alle lærerne skal reagere forutsigbart og likt? • Opplever dere at alle følger felles regler og retningslinjer?

Undervisningspraksis og klasseledelse:	• Har lærerne på skolen en felles forståelse av hvordan undervisningen skal gjennomføres, eller er det store forskjeller? • På hvilken måte sikres evt. denne felles forståelsen? • På hvilken måte sikres evt. denne felles forståelsen? • Er lærerne forpliktet på gjennomføring? • Differensieres undervisningen for alle eller enkelte elever? • Når dere differensierer undervisningen, er det diagnoser som avgjør differensieringen? • Er det klassetrinn og alder? • Gjøres dette likt på de ulike trinn? • Bruker dere et fastsatt program? Hvilket?
Skolekulturen:	• Har dere en felles skolekultur der skolens verdi-plattform er diskutert? • Er dette eksplisitte og tydelige verdier? • Har foreldrene vært involvert i dette arbeidet? Hvordan? • Har dere som skole arbeidet målrettet mot å fore-bygge og begrense atferdsproblemer? • Hvordan vet dere at dere er på rett vei? • Kan dere vise til målbare resultater?
Adferdsproblemer:	• Har dere mange elever med atferdsproblemer her på skolen? • Har dere fått opplæring i håndtering av atferdsproblemer? • Evt. på hvilken måte får dere oppfølging? (Kollegaveiledning, kurs, stadig diskusjon/ felles refleksjon, fokus på dette..) • Er det store forskjeller på hvilke lærere som ser ut til å ha klart mer atferdsproblemer i sine elev-grupper enn andre?

Klassenivå/ egen praksis:

Tema	*Spørsmål*
Sosial kompetanse:	• Hvilke konkrete tiltak setter dere inn i klassa/ elevgruppene for å styrke elevenes sosiale kompetanse? • Gjelder dette enkeltelever eller grupper? • Hvilket omfang i tid? • I fastsatte timer, eller mer omfattende? • Hva legger dere mest vekt på i dette arbeidet? • Hvordan måler/ evaluerer dere tiltakene?
Forebygging av negativ atferd og atferdskorreksjon:	• Hvordan arbeider dere med forebygging? • Bruker dere spesielle belønningssystemer? • Er dere lærere enige om hva som er uønsket atferd? • Er dere enige i hvordan dere skal forholde dere til uønsket atferd? • Skiller dere mellom elever med og uten diagnose når det gjelder håndtering av atferdsproblem? • Hva tenker dere i forhold til å se elevenes problematferd ut fra et individperspektiv eller et kontekstuelt perspektiv? (Når dere opplever elever med problematferd, er det eleven eller det som er rundt eleven dere vektlegger?) (Gjelder dette både i måten å forstå elever på og hvilke tiltak dere ønsker å sette inn?) • Har dere elever som er så krevende at dere har satt i gang spesielle tiltak? • Hvordan måler dere effekten av tiltakene?
Spesialundervisning:	• Hvordan er spesialundervisningen organisert? (Grupper, enkeltelever, grupperom, i klasserommet, med assistenter, spesialpedagoger, på tvers av alder…) • Er det mange av elevene med spesialundervisning som også har atferdsproblemer? • Hvordan opplever dere samarbeidet mellom spesialpedagoger og øvrige lærere når det gjelder elevenes helhetlige tilbud?

Samarbeid med foreldrene:	• Samarbeider dere tett med foreldrene, eller informeres de for det meste? • Hvordan får foreldrene tilbakemelding på sine barns atferd? Telefon, brev, sms? • Gir dere alltid tilbakemelding på negativ • Hvor ofte gir dere tilbakemelding på positiv atferd? • Blir foreldrene tatt med på råd når det gjelder hvilke tiltak skolen setter inn? • Er foreldrene med i å planlegge forebygging av negativ atferd? Hvordan?
Lærerens opplevelse av egen praksis:	• Hvem er først inn i klasserommet om morgenen? • Hvordan starter du som regel timene? • Hvem er først inn i klasserommet etter friminutt? • Hvordan avslutter du som regel timene? • Hvilke utfordringer opplever du i forhold til atferdsproblemer? • Hva vektlegger du i forhold til å forebygge? • Hvordan forsøker du å løse problemer? • Opplever du ofte atferdsproblemer som forstyrrer din undervisning? • Skjer det ofte at elever er preget av at de har opplevd konflikter eller noe negativt i friminuttene slik at dette må tas hånd om i undervisningstiden? • Opplever du en støttende kultur i forhold til atferdsproblemer i skolen, eller er det i stor grad privat praksis som styrer hvordan lærerne arbeider med atferdsproblematikk? • Opplever du at du har egnede strategier for å både forebygge og redusere uønsket atferd i gruppa di? • Hvilke situasjoner/ kontekster ser du som mest utfordrende? (type fag, overganger, friminutt, læreravhengig, elevavhengig….) • Legges det mest vekt på at elevene skal samarbeide eller arbeide individuelt i timene?
Andre ting:	