

Relasjoner og klasseledelse

– En studie av sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og elevers opplevelse av sentrale faktorer i læringsmiljøet

Hildegunn Dahl



Masteroppgave, ved Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål med oppgaven

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd, og elevenes opplevelse av sentrale faktorer i læringsmiljøet, da spesielt faktorene klasseledelse og relasjoner i klassen.

Undersøkelsen bygger på en systemisk forståelse av problematferd, der interaksjonen mellom elev og omgivelser er sentral. Lærings- og undervisningshemmende atferd er en skolekontekstuell problematferd. Det betyr at dette er en atferd som er spesiell for skolen, der faktorer i læringsmiljøet kan virke både opprettholdende, forsterkende eller reduserende for atferden. I denne undersøkelsen rettes fokus mot to sentrale faktorer i læringsmiljøet, ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Kvaliteten av disse faktorene vil i stor grad avgjøre om atferden forsterkes eller reduseres.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling er som følger;

”Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd i klassen?”

For å besvare denne problemstillingen ble det utformet fire forskningsspørsmål. Disse var styrende i utformingen av spørreskjemaet som ble benyttet ved datainnsamlingen.

Forskningsspørsmålene er som følger;

1. Hvilket omfang rapporterer elevene av egen og klassens problematferd?
2. Hvordan opplever elevene relasjonene i klassen?
3. Hvordan opplever elevene lærers utøvelse av klasseledelse i klassen?
4. Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd?

Lærings- og undervisningshemmende atferd forstås ofte som disiplinproblemer og innebærer blant annet å drømme seg bort, bli lett distraheret, være urolig og forstyrre andre elever. I seg selv er ikke alvorlighetsgraden med denne typen atferd så stor,

men vil likevel gi store konsekvenser for læringsmiljøet i en klasse der omfanget av denne problematferden er omfattende (Nordahl m.fl., 2005). Undersøkelser viser at denne type problematferd er den mest høyfrekvente problematferden (Sørli og Nordahl, 1998).

Metode og analyse

Det er benyttet survey med spørreskjema og faste svaralternativer som metode for datainnsamling. Undersøkelsens utvalg bestod av 8 trinn på tre ungdomsskoler i samme kommune. Svarprosenten er på 87 %.

Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 14.0) er benyttet ved behandling og analyse av datamaterialet. Videre er hovedsakelig frekvenstabeller, bivariate korrelasjonsanalyse og Cronbach`s Alpha benyttet i analysen.

Resultater

Undersøkelsen viser at 10 % av elevene oppgir at de viser lærings- og undervisningshemmende atferd ofte eller svært ofte, 18 % oppgir at de gjør det av og til. Denne atferden viser sterk sammenheng med relasjonen elevene har til de voksne på skolen og kontaktlærer. Dette indikerer at de elevene som viser mye problematferd i større grad opplever en dårlig relasjon til lærerne, enn de som viser lite problematferd. Å utvikle gode lærer- elevrelasjoner er dermed av svært stor betydning for å kunne forebygge og redusere problematferd.

Samtidig viser de sentrale faktorene i klasseledelse; didaktisk klasseledelse, regler og positiv støtte, sterke sammenhenger med relasjonen til lærerne. Dette kan tyde på at god klasseledelse er viktig for utviklingen av en god relasjon til elevene, som igjen vil kunne virke positivt inn på problematferden. Det kan tyde på at spesielt reglene og den positive støtten har mer effekt i lærer- elevrelasjoner som i utgangspunktet er gode, fremfor i svakere relasjoner. God og effektiv klasseledelse er dermed et sentralt og konkret satsningsområde for utvikling av gode lærer- elevrelasjoner. Klasseledelse og lærer- elevrelasjonen utgjør på den måten et stort potensial for forebygging og reduisering av problematferd.

Forord

Å skrive masteroppgave innebærer mye arbeid. Engasjement og utfordringer er elementer som har vært mer eller mindre tilstede i de ulike stadiene av forskningsprosessen. Oppgaven er nå ferdig og nye utfordringer venter.

I arbeidet med masteroppgaven er det flere som fortjener en stor takk. Lillegården kompetansesenter er dem som i stor grad påvirket valg av tema for oppgaven, gjennom inspirerende samtaler ved ansatte på kompetansesenteret. Kontakten ble videreformidlet til leder ved PP-tjenesten, der prosjektet "Fin Stil" skulle gjennomføres. Her fikk jeg hjelp i tilretteleggingen av undersøkelsen på de respektive skolene. I tillegg rettes en takk til de konkrete lærerne som satte av undervisningstid, slik at elevene kunne besvare undersøkelsen. Takk til elevene som delte av sine opplevelser om læringsmiljøet og om sitt eget omfang av problematferd.

En spesiell takk går til veileder Kjetil Andreas Hansen. Han har vist oppgavens tema stor interesse og engasjement. Gjennom konstruktive veiledningstimer har jeg fått nyttige tilbakemeldinger både på tema og metode, og gjennom dette følt meg mindre alene i skriveprosessen. Tusen takk! En takk går også til Steinar Theie, som åpnet kontordøren da SPSS ble noe utfordrende..

Masteroppgaven har medført en del timer på lesesalen. Å ha noen å spise lunsj og middager med, dele gleder og frustrasjoner, er derfor vært svært viktig. Takk, takk til dere lunsj- og middagsvenner! En takk må også rettes til medstudent Inger Johanne Gundersen som tok seg tid til korrekturlesning.

Den siste takken går til familie og gode venner. Tid sammen med dere er en verdifull tid for meg, og har gitt meg gode avkoplingsstunder fra oppgaveskriving. Dere gir meg mye glede i hverdagen.

Hildegunn Dahl

Blindern, mai 2007

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
FIGURLISTE OG TABELLISTE	8
1. INNLEDNING	9
1.1 OPPGAVENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	10
2. HVA ER PROBLEMATFERD?	12
2.1 ULIKE FORMER FOR PROBLEMATFERD	12
2.2 BEGREPSAVKLARING	16
3. FORSTÅELSESPERSPEKTIVER PÅ PROBLEMATFERD.....	18
3.1 SYSTEMISK FORSTÅELSE	18
3.2 ELEVEN OG OMGIVELSENE	19
3.3 DET BIOØKOLOGISKE PERSPEKTIV	22
3.4 OPPSUMMERING AV DET SYSTEMISKE TEORIGRUNNLAGET.....	24
4. LÆRINGSMILJØET	26
4.1 LÆRER – ELEV RELASJONEN.....	27
4.2 ELEV – ELEVRELASJONEN	29
4.3 KLASSELEDELSE	30
4.3.1 <i>Didaktisk og forebyggende klasseledelse.....</i>	<i>31</i>
4.3.2 <i>Positiv støtte.....</i>	<i>32</i>
4.3.3 <i>Regler.....</i>	<i>33</i>

4.4	OPPSUMMERING AV LÆRINGSMILJØET.....	34
5.	METODEN FOR UNDERSØKELSEN.....	35
5.1	VALG AV METODE	35
5.2	UTFORMING AV SPØRRESKJEMAET	35
5.3	GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN	37
5.3.1	<i>Utvalg.....</i>	38
5.3.2	<i>Praktisk gjennomføring av undersøkelsen</i>	39
5.3.3	<i>Anonymitet</i>	40
5.3.4	<i>Svarprosent</i>	41
5.4	UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET.....	42
5.4.1	<i>Fra teoretiske til operasjonelle variabler</i>	43
5.4.2	<i>Reliabilitet.....</i>	44
5.4.3	<i>Validitet.....</i>	46
5.5	KONSTRUKSJON AV INDEKSER.....	48
5.5.1	<i>Eksempel på konstruksjon av indeks</i>	50
5.6	ANALYSE AV DATAMATERIALET	52
6.	RESULTATER OG ANALYSE.....	53
6.1	OMFANGET AV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD/ PROBLEMATFERD.....	53
6.1.1	<i>Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd</i>	54
6.1.2	<i>Klassens atferd.....</i>	57
6.2	RELASJONER I KLASSEN.....	59
6.2.1	<i>Lærer – elevrelasjonen.....</i>	60
6.2.2	<i>Elev – elevrelasjonen</i>	62
6.3	OPPLEVELSE AV KLASSELEDELSE	63

6.3.1	<i>Didaktisk klasseledelse</i>	64
6.3.2	<i>Opplevelse av regler i klassen</i>	65
6.3.3	<i>Opplevelse av positiv støtte</i>	67
6.4	SAMMENHENGEN MELLOM LÆRINGSMILJØ OG PROBLEMATFERD	68
6.4.1	<i>Problematferd og relasjonen til lærerne</i>	69
6.4.2	<i>Klasseledelsens betydning for en god relasjon</i>	71
7.	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNN	76
7.1	OMFANGET AV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSHEMMENDE ATFERD.....	76
7.2	LÆRINGSMILJØETS POTENSIAL FOR FOREBYGGING OG REDUSERING AV PROBLEMATFERD	77
	KILDELISTE	79
	VEDLEGGLISTE	81

Figur- og tabelliste

Figur 5.1: Eksempel på spørsmål formulert som påstand der elevene skulle angi grad av enighet.....	37
Figur 5.2: Eksempel på spørsmål der eleven skulle angi hyppigheten av ulike forhold.....	37
Figur 5.3: Illustrasjon av hvordan variabelen ”elevens opplevelse av læringsmiljøet” er delt opp i to dimensjoner, som hver har tre variabler.....	44
Figur 5.4: Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen ”Relasjoner i klassen”.	47
Tabell 5.1: Undersøkelsens utvalgsstørrelse og svarprosent.....	41
Tabell 5.2: Indikatorer i den foreløpige indeksen ”Sosialt klassemiljø”.....	50
Tabell 5.3: Den endelige indeksen ”Forhold til medelever”.....	51
Tabell 5.4: Oversikt over indeksene som er i bruk i forbindelse med analysen.....	51
Tabell 6.1: Indikatorene som utgjør indeksen ”Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd”.....	54
Tabell 6.2a: Enkeltvariabler i variabelen ”Klasseatferd”, del a.....	58
Tabell 6.2b: Enkeltvariabler i variabelen ”Klasseatferd”, del b.....	58
Tabell 6.3: Indikatorene som utgjør indeksen ”Forhold til voksne”.....	59
Tabell 6.4: Indikatorene som utgjør indeksen ”Forhold til kontaktlærer”.....	60
Tabell 6.5: Indikatorene som utgjør indeksen ”Forhold til medelever”.....	62
Tabell 6.6: Indikatorene som utgjør indeksen ” Didaktisk klasseledelse”.....	64
Tabell 6.7: Indikatorene som utgjør indeksen ”Regler i klassen”.....	66
Tabell 6.8: Indikatorene som utgjør indeksen ”Positiv støtte”.....	67
Tabell 6.9: Korrelasjon mellom indeksene.....	68
Tabell 6.10: Utdrag fra tabell 6.9.....	72

1. Innledning

”Flere læringsmiljøer er preget av uklare regler og dårlig håndhevelse av dem, konfliktpreget læringsmiljø, manglende fokus på ledelse og dårlig forhold mellom elev og lærer. Det er også lite struktur og dårlig funderte tiltak for å mestre problematferd” (Utdanningsdirektoratet, 2005, ”Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-2008)”, s.5)

Dette sitatet er hentet fra ”Læringsmiljø i skole og lærebedrift”. Det er en strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for perioden 2005-2008 (Utdanningsdirektoratet, 2005). I denne vektlegges betydningen av å utvikle et godt læringsmiljø for elevenes læring og utvikling. Sitatet over viser hvor utfordrende det kan være å gjøre nettopp dette. Samtidig peker det på sentrale faktorer i læringsmiljøet, som kan forbedres og på denne måten gi et godt læringsmiljø. Ettersom et godt læringsmiljø viser sammenheng med elevenes trivsel, sosiale læring og psykiske og fysiske helse, kan et godt læringsmiljø forebygge og redusere problematferd (Utdanningsdirektoratet, *ibid.*, Sørli og Nordahl, 1998).

Denne undersøkelsen omhandler sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og sentrale faktorer i læringsmiljøet, da spesielt faktorene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Med ”relasjoner i klassen” vektlegges både elev- elevrelasjonen og lærer – elevrelasjonen. Med ”klasseledelse” fokuseres spesielt didaktisk klasseledelse, positiv støtte og regler. Avhandlingen ”En skole – to verdener” (Nordahl, 2000) viser hvordan lærere og elever kan oppleve skolehverdagen og det som skjer der forskjellig. Det har derfor vært viktig i denne undersøkelsen å få elevenes perspektiv på hvordan de opplever læringsmiljøet, og hvordan de selv rapporterer eget omfang av problematferd. Med denne undersøkelsen ønskes det å belyse mulige sammenhenger som finnes mellom disse faktorene.

1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke omfanget av lærings- og

undervisningshemmende atferd, slik elevene selv rapporterer det, og i hvilken grad slik atferd viser sammenheng med sentrale faktorer i læringsmiljøet, relasjoner i klassen og klasseledelse. Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen for denne masteroppgaven som følger;

”Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd i klassen?”

For å besvare denne problemstillingen ble det valgt fire forskningsspørsmål, som sammen kunne besvare problemstillingen.

1. Hvilket omfang rapporterer elevene av egen og klassens problematferd?
2. Hvordan opplever elevene relasjonene i klassen?
3. Hvordan opplever elevene lærers utøvelse av klasseledelse i klassen?
4. Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd?

Det er i denne undersøkelsen benyttet survey med spørreskjema og faste svaralternativer som metode for datainnsamlingen. Problemstillingen med forskningsspørsmålene var retningsgivende i utarbeidelsen av dette spørreskjemaet.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i syv kapitler, da dette første kapitlet er en introduksjon av tema, hensikten med oppgaven og dens problemstilling og forskningsspørsmål. De tre neste kapitlene danner det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Kapittel to omhandler begrepet problematferd og spesifiserer lærings- og undervisningshemmende atferd, som er den spesifikke problematferden i fokus for denne undersøkelsen. Kapittel tre omhandler de ulike forståelsesperspektivene på problematferd. Disse gir sammen viktige bidrag i analysen og drøftingen av resultatene tilslutt i denne undersøkelsen. Kapittel fire omhandler læringsmiljøet, med faktorene ”relasjoner i klassen ”og ”klasseledelse” i fokus. Oppgaven fortsetter videre med et kapittel der metodiske valg begrunnes og redegjøres for. I dette kapitlet er

blant annet hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført sentralt, og undersøkelsens reliabilitet og validitet. Kapittel seks er kapitlet der undersøkelsens resultater presenteres og analyseres. Dette gjøres i lys av kapitlene to, tre og fire. Tilslutt inneholder oppgaven en oppsummering av undersøkelsens viktigste funn og hvilke implikasjoner dette gir for forebygging og redusering av problematferd.

2. Hva er problematferd?

Problematferd og atferdsproblematikk er to svært relaterte ord og brukes i mange sammenhenger om hverandre. Dette kapittelet vil redegjøre for de ulike formene for problematferd. Samtidig vil det belyse hvordan omgivelser er med å definere hva som er problematferd. Dette med tanke på hva som skiller denne atferden fra normalatferd ut fra kjennetegnene frekvens, intensitet, varighet og omfang. Det at skolen er konteksten for problematferden i denne undersøkelsen, gjør dette særlig relevant. Skolesituasjonen med krav om blant annet konsentrasjon og mye stillesitting, kan for mange elever være utfordrende. Samtidig som det er mange faktorer i skolemiljøet som virker inn på elevenes atferd. To av disse faktorene er ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse” og står som nevnt sentralt i denne undersøkelsen. Til slutt i dette kapittelet vil det bli gjort en kort definisjonsavklaring på hvordan begrepet problematferd brukes og forstås i denne undersøkelsen.

2.1 Ulike former for problematferd

Problematferd gir seg utslag i ulike former og den deles derfor ofte opp i to typer, den eksterne og den interne atferden (Nordahl m.fl., 2005). Den eksterne atferden er da utagerende atferd som kan være bråk i klasserommet, slåssing, rusproblematikk, vold og hærverk osv., mens intern atferd er passivitet i undervisningssituasjoner, angst for nye situasjoner og overdreven bekymring og psykosomatiske plager (Nordahl *ibid.*). En slik inndeling har imidlertid sine begrensninger, da dette ikke er utelukkende kategorier. Med det menes at interne vansker som f.eks. angst for nye situasjoner kan gi utslag i utagerende atferd. På den måten er vanskene både av intern og ekstern art. Selv om inndelingen har sine begrensninger, er den likevel hensiktsmessig for å kunne skille mellom ulike måter problematferd kan komme til uttrykk (Nordahl m.fl., *ibid.*).

I denne undersøkelsen vil begge former for problematferd være interessant ettersom

det i en klasse er sannsynlig å finne begge former for problematferd. Samtidig vil begge typene av problematferd på forskjellige måter utfordre lærer- elevrelasjonen og læringsmiljøet i klassen. Bråk i klassen vil f.eks. påvirke muligheten for å drive undervisning, klimaet i klassen vil endres, og dette vil igjen påvirke relasjonene i klassen. En annen måte å tydeliggjøre de ulike atferdstypene på er ved å operasjonalisere problematferd gjennom inndeling i lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Denne inndelingen tydeliggjør de ulike atferdstypene, både i alvorlighetsgrad og i beskrivelsen av atferden (Nordahl m.fl., 2005, Sørli og Nordahl, 1998).

Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som direkte knytter seg til undervisnings- og læringssituasjonen i klasserommet og er dermed en skolekontekstuell problematferd. Den er i tillegg den mest høyfrekvente problematferden i skolen (Nordahl m.fl., 2005). Denne atferden innebærer å drømme seg bort, bli lett distraheret, være urolig og forstyrre andre elever, atferd som forstås som disiplinproblemer. I seg selv er ikke alvorlighetsgraden med denne typen atferd så stor, men vil likevel gi store konsekvenser for læringsmiljøet i en klasse der omfanget av denne problematferden er stor.

Begrepet ”skolekontekstuell problematferd” peker på at dette er atferd som er spesiell for skolen. Med det menes at det er faktorer i skolen som kan gjøre at denne atferden både oppstår, opprettholdes og forsterkes. Dermed vil omfanget av en slik problematferd i stor grad avhenge av kvaliteten av de sosiale og faglige læringsbetingelsene i skolen (Nordahl m.fl. *ibid.*). I denne undersøkelsen vil sammenhengen mellom problematferd og læringsmiljøet undersøkes gjennom faktorene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Det er dermed foretatt et utvalg av de sosiale og faglige læringsbetingelsene.

Utagerende atferd innebærer fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Det er den nest vanligste problematferden i skolen, der den verbale utageringen tiltar på ungdomsskolen fremfor den fysiske (Nordahl m.fl., *ibid.*). Sørli og Nordahls undersøkelse (1998) viser at 10 % av elevene viser slik atferd. Sosial isolasjon viser

seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd, men skiller seg fra den ved at den i liten grad går utover andre. Elever med denne type atferd føler seg ofte ensomme, er deprimerte, er usikre og svært ofte alene i friminuttene. Antisocial atferd er den mest lavfrekvente atferden i norsk skole, og representerer mellom 1-3 prosent av elevgruppen (Arnesen m.fl., 2006). Allikevel er alvorlighetsgraden for dem det gjelder stor. Dette er atferd som kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre, og der handlingene av majoriteten anses som destruktive og som alvorlige regelbrudd. Handlingene har både en åpen og en skjult fiendtlig karakter (Nordahl m.fl., 2005).

Ettersom problematferd defineres forskjellig i ulike undersøkelser, varierer også beskrivelsen av omfanget av denne type atferd. Samtidig som beskrivelsen av omfanget påvirkes av hvordan problematferd er målt og hvem som er informanter (Ogden, 2002, Nordahl m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006). Nordahl m.fl. (2005) viser til en gjennomgang av ulike norske og danske undersøkelser om problematferd. Det anslås her å være mellom 7-12 % av elevene som viser problematferd relativt hyppig. Det er av disse omtrent 2 % som viser alvorlig antisosial atferd.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er den mest høyfrekvente problematferden i skolen (Nordahl m.fl., ibid.). Det er derfor denne atferden jeg ønsker å undersøke elevers opplevelse av. Samtidig er en slik atferd nært knyttet til lærers utøvelse av god klasseledelse (Ogden, 2002). Derfor er klasseledelse en sentral faktor i arbeidet med et godt læringsmiljø, der en av flere mål er å motvirke lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette vil utdypes videre i kapittel fire.

Ungdomsskolealderen er for mange en brytningstid, der grenser og autoriteter skal prøves. Samtidig er mange relasjoner i en utprøvingsfase. Dette kan innebære utfordringer for dem som står nær, men det anses likevel som normalt. En slik utprøving kan være særlig relevant i forhold til elevens relasjon til voksne. Dette kan komme til uttrykk ved å vise opposisjon til lærerne som er autoritetspersoner. Grensene kan diskuteres og lærers konsekvenser utprøves. Mye av problematferden er dermed normalatferd, men hva er det allikevel som gjør at denne atferden andre

ganger betegnes som problematferd og dermed avvikende? Aasen m.fl. (2002) peker på at atferd som utvises på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i et uhensiktsmessig omfang blir oppfattet som problematferd. Det er altså atferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som avgjør om atferden er normal, eller bør karakteriseres som problematferd. Dette kan utdypes noe nærmere.

Frekvens henspeiler på hvor ofte den aktuelle atferden gjentar seg og om den har etablert seg som et handlingsmønster hos eleven, f.eks. om eleven ofte går rundt i klasserommet. Intensitet angir styrken i elevens atferdsuttrykk. Dette kan f.eks. omhandle hvordan en elev uttrykker negativitet til en lærer han ikke liker. Varighet viser til om bestemte handlinger har gjentatt seg flere ganger over tid, eller om handlingsmønstre har en lengre varighet enn hva som er vanlig for den aktuelle alderen. En fjortenåring som gråter lenge fordi den ikke får viljen sin kan f.eks. være et slikt atferdsuttrykk som ikke er vanlig for alderen. Varighet henspeiler samtidig på hva som kan forventes som naturlige atferdsreaksjoner i vanskelige situasjoner. Dette kan gjelde i forhold til f.eks. om eleven opplever skilsmisse eller dødsfall i nær familie.

Omfanget sier tilslutt noe om hvor kontekstavhengig problematferden er. Med det menes om problematferden viser seg i bestemte situasjoner, eller om det er en atferd som gjenkjennes på flere av elevens arenaer (Aasen m.fl., *ibid.*). Dersom problematferden bare kommer til uttrykk på skolen, og ikke hjemme eller i andre fritidsaktiviteter, er det grunn til å tro at det er faktorer i skolemiljøet som fremmer problematferden. Nordahl m.fl. (2005) tilføyer i tillegg dimensjonen intensjon. Med det menes om atferden kan være rasjonell og forståelig ut fra elevens virkelighetsoppfatning. Etersom dette er ett av de systemiske perspektivene i undersøkelsen, vil dette konkretiseres og utdypes nærmere i kapittel 3.2.

Disse ulike dimensjonene er samlet en måte å vurdere problematferdens alvorlighetsgrad på. Det er samtidig et relativt element i hver enkelt dimensjon. Lærere og skoler har ulike toleransegrenser for hva som er akseptabel og ikke akseptabel atferd. På den måten kan f.eks. atferdens intensitet bedømmes forskjellig,

avhengig av hvilke omgivelser eleven møter. Dette peker på at hva som er problematferd både er alder-, person- og kontekstavhengig. Opplevelsen av problematferd kan dermed variere fra klasse til klasse og skole til skole. På den måten vil atferden måtte evalueres avhengig av hvilken sammenheng den oppstår i. Dette er i tråd med et systemisk perspektiv som er det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen. Det systemiske perspektivet vil bli nærmere presentert i neste kapittel.

2.2 Begrepsavklaring

Problematferd er altså et mangetydig begrep, med ulike referansepunkter. I denne undersøkelsen er det spesifikt den lærings- og undervisningshemmende atferden som fokuseres. Ogden (2002, s.16) definerer denne atferden som;

”en gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø.”

Dette peker på sosiale prosesser og gruppeatferd, som fører til problematferd i klassen. Samtidig kan dette innebære passivitet og arbeidsvegring. Denne atferden hemmer elevenes læring og utvikling, og vanskeliggjør positiv samhandling med andre. Læringsmiljøet vil dermed hemmes og utvikles i en negativ retning.

Denne definisjonen av lærings- og undervisningshemmede atferd må sees i sammenheng med overstående drøftelse av de ulike formene for problematferd. Da spesielt med tanke på det normative elementet i hvordan problematferd oppleves, samt hvordan denne atferden spesielt er knyttet til en skolekontekstuell atferd. Samtidig har denne definisjonen en begrensning i at den fokuserer ensidig på konflikter mellom elever og ikke på konflikter som involverer relasjonen til lærer. Denne relasjonen er et viktig perspektiv i denne undersøkelsen, da relasjonen til lærer anses som en viktig motivasjonsfaktor for læring (Fuglestad, 1993) Samtidig kan lærer være en beskyttende faktor med hensyn til problematferd (Nordahl m.fl., 2005, Ogden, 2002,). Dette i forhold til om eleven opplever at lærer bryr seg, er en støttende voksenperson og kan fungere som en rollemodell.

Ogdens andre definisjon av problematferd eller atferdsproblemer fungerer derfor som en supplerende definisjon av hvordan lærings- og undervisningshemmende atferd forstås i denne undersøkelsen.

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (Ogden, 2002, s.15).

Denne definisjonen peker på hvordan atferden vanskeliggjør samhandling med andre, og involverer på denne måten både elev -elevrelasjonen og lærer- elevrelasjonen. Dette er relasjoner som begge er sentrale deler i denne undersøkelsen, da spesielt lærer- elevrelasjonen. For å bedre samhandlingen fokuseres betydningen av gode relasjoner og klasseledelse.

Felles for begge definisjonene er at de peker hovedsaklig på hvilke negative konsekvenser en slik atferd gir for elevens samhandling med andre, læringsmiljø og utvikling. Definisjonene beskriver imidlertid ikke den spesifikke atferden. Det er som tidligere nevnt, lærings- og undervisningshemmende atferd som fokuseres i denne undersøkelsen. Slik atferd kan forstås som disiplinproblemer og beskrives blant annet som å drømme seg bort, bli lett distraheret, snakke når lærer underviser og forstyrre andre elever (Nordahl m.fl.2005). Krangling med lærer eller medelever inkluderes samtidig i denne undersøkelsen som undervisnings- og læringshemmende atferd.

Selv om det er spesifikt den lærings- og undervisningshemmende atferden som fokuseres i denne undersøkelsen er begrepet ”problematferd” hovedsakelig brukt. Når problematferd brukes videre, er det imidlertid med betydning av lærings- og undervisningshemmende atferd.

3. Forståelsesperspektiver på problematferd

Det systemiske perspektiv er det grunnleggende teoretiske perspektiv for denne undersøkelsen. Dette kapitlet starter derfor med en kort redegjørelse for hva som menes med systemteori. Videre i dette kapitlet vil det vises til to teoretiske perspektiver innenfor systemteori, som har særlig relevans for denne undersøkelsen. Dette er sosial-kognitiv teori og teorien om det rasjonelle valg. Siste del av kapitlet omhandler det bioøkologiske perspektivet. Dette er en modell som danner bakteppet for den teoretiske forståelsen i denne undersøkelsen og som på en god måte viser hvordan problematferd kommer til uttrykk i samspillet mellom individet og omgivelsene.

3.1 Systemisk forståelse

Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innefor ulike empiriske vitenskaper som bruker begrepene system og modell (Nordahl m.fl.2005). Sosial systemteori er på denne måten en overordnet tilnærming til menneskelig aktivitet, der ulike teorier overlapper hverandre og på hver sin måte gir hensiktsmessige perspektiver i forståelsen av blant annet problematferd.

I sosiale systemer foregår det kommunikasjon og samhandling. Gjennom dette etableres sosiale strukturer og mønstre. Disse strukturene og mønstrene vil igjen påvirke den senere samhandlingen. På denne måten er individ og omgivelser i en gjensidig interaksjon med hverandre (Nordahl m.fl., ibid.). Interaksjon er et sentralt begrep innenfor systemisk forståelse. For i tillegg til den gjensidige interaksjonen mellom individ og omgivelser, er de ulike systemene også i en interaksjon med hverandre. Det betyr at de ulike systemene har en relasjon til hverandre. På denne måten kan erfaringer og verdier i et sosialt system påvirke handlingene i et annet sosialt system. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk ved at eleven tar med seg negative erfaringer med voksenpersoner hjemmefra og overfører disse til skolens

lærere. Andre sosiale systemer som står i forhold til hverandre foruten familien og skolen, kan f.eks. være vennegjengen og skolen.

I forhold til problematferd vil derfor en viktig konsekvens av en slik forståelse være å kartlegge ulike systemers betydning for problematferden (Nordahl m.fl., *ibid.*). I dette er det sentralt å arbeide med de strukturene og mønstrene som opprettholder eller forsterker problematferden innenfor disse systemene. Det kan f.eks. være elementer i en lærer- elevrelasjon eller elev- elevrelasjon som forsterker problematferden.

I denne undersøkelsen vektlegges systemfaktorene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Disse faktorene inneholder strukturer og mønstre som har potensial til å forebygge og korrigere problematferd, samtidig som de kan virke opprettholdende eller forsterkende for problematferden. Kvaliteten av relasjonene og hvordan klasseledelsen utøves vil bidra i forhold til dette. Videre i denne undersøkelsen fokuseres sammenhengen mellom elevens læringsmiljø og problematferd. I tråd med en systemisk forståelse betyr det at problematferd ikke kan forstås med ensidig fokus på faktorer i eleven, men som en funksjon av ulike betingelser i læringsmiljøet. I denne sammenheng betyr det de ulike relasjonene i klassen og lærers utøvelse av klasseledelse. Dette er som nevnt faktorer som kan virke både forsterkende og forebyggende for problematferd (Nordahl m.fl., 2005, Aasen m.fl., 2002, Nordahl, 2002). Læringsmiljøet med vektlegging av relasjonene i klassen og klasseledelse vil utdypes nærmere i neste kapittel.

3.2 Eleven og omgivelsene

Ofte omtales bråkete eller utagerende elever som elever med problematferd, eller elever med atferdsproblemer. Gjennom en slik begrepsbruk kan elevenes atferd bli oppfattet som en egenskap ved elevene, og miljøet rundt kan dermed bli fritatt for mulig ansvar for denne atferden. En slik forståelse henger nært sammen med det individfokuset som lenge var rådende i forståelsen av problematferd (Nordahl og Sørli, 1998). Det er imidlertid de siste tiårene skjedd en dreining i forhold til dette.

Der fokuset tidligere var på individ – eller miljøforklaringer, er det i dag fokus på både faktorer i individet, familien, skolen, jevnaldringsgruppen og samfunnet utenfor individet som forklaringer til problematferd. Dette gir en systemisk forståelse av problematferd, der forholdet mellom individet og omgivelsene forstås som en toveisprosess (Nordahl m.fl. 2005).

Sosial-kognitiv læringsteori er èn av flere systemiske perspektiver som viser interaksjonen mellom individet og omgivelsene. Dette ved at individet lærer atferd gjennom observasjoner av andre mennesker og ved erfaringer det gjør seg i samhandlingen. På denne måten utvikles det sosiale strukturer og mønstrene. I tillegg til interaksjonen, vektlegges hvordan individet fortolker og oppfatter det sosiale miljøet og dermed handler ut fra sin forståelse (Arnesen m.fl.2006). Problematferd kan på denne måten forstås som et resultat av hvordan eleven opplever de mellommenneskelige relasjonene, og handler ut fra disse oppfatningene og erfaringene (Nordahl, 2005). På bakgrunn av dette, er det interessant å undersøke hvordan elevene opplever de sosiale relasjonene i klassen, både til lærer og medelever.

Et annet element i den sosial-kognitive læringsteorien er de ulike forsterkningsmekanismer som påvirker individets atferd. Disse forsterkningsmekanismene gir informasjon om ulike konsekvenser av atferd som individet aktivt fortolker (Aasen m.fl.2002). Atferd som gis oppmerksomhet er på denne måten en forsterkning. Derfor er det i denne undersøkelsen interessant å spørre elevene om de opplever at det er negativ eller positiv atferd som gis mest oppmerksomhet i klasserommet. Samtidig kan de ulike relasjonene i klassen fungere som forsterkningsmekanismer. Dette kan gi seg utslag i at f.eks. negativitet til lærer, belønnes i form av vennskap av enkelte elever som har en spesiell sosial status i klassen. På denne måten vil en slik sosial struktur forsterke den negative atferden (Roland, 2000).

Det andre systemiske perspektivet som er relevant i denne undersøkelsen er perspektivet om det rasjonelle valg, eller aktørperspektivet (Sørliie og Nordahl, 1998 og Nordahl, 2005). I dette perspektivet vektlegges individet som et autonomt og

handlende individ (Nordahl, m.fl. 2005). Dette innebærer at eleven forstås som en aktør, som handler ut fra sin virkelighetsoppfatning, sine ønsker, verdier og mål. På denne måten forstås handlingene som intensjonale og rasjonelle. Handlingen eller atferden forstås dermed som middelet for å oppnå det ønskede målet (Nordahl, 2002). Det at handlingene er styrt av elevens verdier gjør at handlingene i tillegg til å være nytteorientert, også kan være normstyrte (Nordahl, *ibid*).

Et slikt perspektiv kan utfordre lærere og den avviksorienterte forståelsen av problematferd. Dette fordi elevens virkelighetsoppfatning, mål og verdier kan være annerledes enn lærernes. På den måten kan lærere og elever ha ulike forventninger til atferd. En konsekvens av dette vil være at dialog mellom dem blir et svært viktig element. Ved å få tilgang til elevens virkelighetsoppfatninger, kan elevens atferd fremstå som rasjonell og hensiktsmessig, sett fra elevenes synspunkt. Dette istedenfor ensidig negativ og uhensiktsmessig atferd, sett fra lærers perspektiv. Det er i denne sammenheng av stor betydning å forstå atferdens funksjon. Intensjonen til en elev som f.eks. kaster matematikkboken på gulvet og begynner å snakke med medelever, kan være å slippe og gjøre vanskelige oppgaver, fremfor med hensikt å lage bråk i klasserommet. Elevens virkelighetsoppfatning er dermed sentral i å forstå en slik type atferd.

Gjennom denne undersøkelsen vil elevenes virkelighetsoppfatning i klasserommet komme til uttrykk. Her vil det være mulig å se eventuelle sammenhenger mellom hvordan elevene opplever sitt forhold til lærer, sine medelever og sitt læringsmiljø med sin egen atferd. Dersom eleven opplever å ha et dårlig forhold til lærer og får mye negativ oppmerksomhet, kan den negative atferden oppleves som hensiktsmessig ut fra elevens virkelighetsoppfatning. Dette kan gi utslag i at eleven bråker og forstyrrer de andre i klassen, istedenfor å gjøre de oppgavene som var tenkt for timen. Fokuset i klassen blir flyttet fra oppgavene til bråket og uroen. Samtidig kan den dårlige relasjonen mellom lærer og elev forsterkes negativt.

3.3 Det bioøkologiske perspektiv

Det er sammenhengen mellom elevs opplevelse av problematferd og opplevelsen av læringsmiljøet som er fokuset i denne undersøkelsen. Dette er faktorer som omhandler både den atferden de ulike elevene viser og faktorer i læringsmiljøet som kan påvirke denne atferden. I et bioøkologisk perspektiv er disse faktorer som gjensidig vil påvirke hverandre. Individet forstås i samspill med sine omgivelser og atferden blir dermed sett på som en funksjon av interaksjonen mellom individet og omgivelsene, der de sosiale strukturene og mønstrene er gjeldende (Aasen m.fl., 2002).

Det bioøkologiske perspektiv, utviklet av Urie Bronfenbrenner, har i løpet av de siste tiårene gjennomgått en utvikling. I begynnelsen var det teoretiske perspektivet en reaksjon på de svært individorienterte psykologiske teoriene, dermed ble omgivelsenes betydning for den menneskelige utvikling sterkt vektlagt. I dag vektlegges derimot interaksjonsprosessen mellom mennesket og omgivelsene, kalt proksimale prosesser (Bronfenbrenner og Morris, 2006.). På den måten har de biopsykologiske faktorene i mennesket like stor betydning for menneskelig utvikling som omgivelsene. Dette kommer klart til uttrykk ved at Bronfenbrenner i sine senere arbeider brukte begrepet det "bioøkologiske perspektiv" fremfor det "utviklingsøkologiske perspektiv" da han omhandlet temaet (Bronfenbrenner og Morris, *ibid.*).

Kvaliteten på de proksimale prosessene tillegges avgjørende betydning. Dette i forhold til hvordan de hemmende eller fremmende faktorene i personen eller omgivelsene vil påvirke utviklingen. Med det menes at kvaliteten av de proksimale prosessene, relasjonen til foreldre, lærere og medelever, kan avgjøre i hvor stor grad en elevs vanske vil utvikle seg negativt. Dette kan f.eks. være i forhold til en elev med AD/HD, som har gode utviklingsfremmende relasjoner til foreldre, lærere og medelever. Denne eleven vil på denne måten ha en mer positiv utvikling enn en elev med tilsvarende vansker uten kvalitativt gode proksimale prosesser (Aasen m.fl., 2002). Relasjonene mellom person og omgivelsene er samtidig i en pågående

utvikling og i en gjensidig påvirkningsprosess. Dette betyr at personen både er produsent og produkt av utviklingen (Aasen m.fl., *ibid.*).

Det er ulike karakteristikk i individet som blir vektlagt i det bioøkologiske perspektivet. Biologiske disposisjoner som f.eks. oppmerksomhetssvikt, impulsivitet, manglende aggresjonskontroll eller manglende interesse for omgivelsene kan både igangsette eller opprettholde de proksimale prosessene. I tillegg vil personens evner, kunnskaper, erfaringer og eventuelle skader eller forstyrrelser i organismen påvirke personens utviklingsmuligheter. Det skilles på denne måten mellom tre typer av biopsykologiske karakteristikk ved personen; biologiske disposisjoner, ressurser og krav (Bronfenbrenner og Morris, 2006.). Kravkarakteristikk forstås som elevens evne til å fremme eller hemme reaksjoner fra omgivelsene. Passivitet eller hyperaktivitet vil være eksempler på kravkarakteristikk som fremmer ulik reaksjon hos omgivelsene. De biopsykologiske karakteristikkene vil hele tiden være i en interaksjon med hverandre, samtidig som de er i interaksjon med omgivelsene.

Omgivelsene forstås i det bioøkologiske perspektiv som et sett av systemer på fire ulike nivåer, der graden av nærhet til personen og abstraksjonsnivå skiller dem (Bronfenbrenner, 1979.). Dette vil være elevens fysiske og sosiale miljø, elevens kontekst. Mikrosystemet er det systemet som står nærmest personen. Her finnes familien, klassen, fritidsaktiviteter og venner. Aktiviteter, roller og relasjoner er dermed de sentrale byggsteinene i dette systemet. Dette systemet anses i tillegg som primærmiljøet til personen. Her gjøres det erfaringer og skapes en virkelighet (Bronfenbrenner, *ibid.*). I denne undersøkelsen er klassen som mikrosystem det mest sentrale. I klassen er det flere relasjoner mellom elevene og mellom lærer-elev. Hvordan disse relasjonene og de ulike aktivitetene i klassen påvirker læringsmiljøet og problematferden er det som er temaet for denne undersøkelsen.

Relasjonene mellom de ulike mikrosystemene utgjør mesosystemet. Det vil ha stor positiv betydning for personen om disse relasjonene er preget av mange og varierte kontakter, samt fravær av verdikonflikter. Et slikt mesosystem vil kunne gi utviklingsmuligheter som systemene hver for seg ikke hadde kunnet gitt (Klefsbeck og

Ogden, 2003). Dersom ikke relasjonene mellom mikrosystemene er gode kan dette uttrykke seg i relasjonelt betingede atferdsproblemer (Aasen m.fl.2002). Eksempler på mesosystemer er relasjonen mellom skole og hjem, eller mellom foreldre og barnets vennegrupper.

Betydningen av et bioøkologisk perspektiv på problematferd i skolen er stor. Dette fordi atferden forstås som et produkt av en interaksjon mellom de biopsykologiske karakteristikene i individet, interaksjonen mellom det fysiske og sosiale miljøet, som sammen utgjør interaksjonen mellom person og omgivelsene (Aasen m.fl., 2002). Konsekvensene av et slikt perspektiv blir å undersøke både de biopsykologiske karakteristikene i individet, samtidig med kontekstuelle betingelser i omgivelsene og interaksjonen mellom disse. Teorien om det rasjonelle valg kan da inkluderes i denne forståelsen. Problematferden kan slik være en konsekvens av konsentrasjonsvansker, dårlig relasjon til lærer, et ønske om å hevde seg i klassen og samtidig unnsnippe vanskelige oppgaver.

På denne måten ser en hvordan flere faktorer kan forklare problematferden og hvordan det bioøkologiske perspektiv er hensiktsmessig i dette. De mest virkningsfulle tiltakene vil dermed være de som berører eleven direkte, på biologisk og/eller psykologisk plan, samtidig med tiltak i omgivelsene. Omgivelsene kan da være både klassen eller forhold i hjemmet. Det har i denne undersøkelsen vært nødvendig med et avgrenset fokus. Konteksten i denne undersøkelsen er derfor skolen og klassen. Det undersøkes hvordan eleven opplever læringsmiljøet, i betydning av relasjonene i klassen og utført klasseledelse, og hvordan dette viser sammenheng med elevens atferd. Læringsmiljø er tema for neste kapittel. I dette kapitlet vil faktorene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse” utdypes.

3.4 Oppsummering av det systemiske teorigrunnlaget

De teoretiske perspektivene som er redegjort for og drøftet i dette kapitlet, anses som supplerende og ikke konkurrerende perspektiver. Med det menes at

perspektivene kan på hver sin måte tilføre verdifull kunnskap og forståelse i forhold til hvordan problematferd kan forstås. På denne måten vil de ulike perspektivene være viktige bidrag i tolkningen av resultatene i denne undersøkelsen. Felles for dem er at vektleggingen av interaksjonsprosessen mellom person og omgivelser.

Sosial-kognitiv teori vektlegger hvordan eleven tolker sine omgivelser og handler ut fra dette. Gjennom en slik observasjon og tolkning dannes sosiale strukturer og mønstre, og ulike forsterkningsmekanismer påvirker samtidig atferden. Teorien om det rasjonelle valg, vektlegger isteden hvordan elevens mål, verdier og virkelighetsoppfatning påvirker handlingene. På den måten søker teorien å si noe om atferdens intensjon. Det bioøkologiske perspektiv ser interaksjon i et videre perspektiv. Med det menes at perspektivet vektlegger interaksjonen som foregår mellom de biopsykologiske karakteristikene i personen, samt interaksjonen mellom person og omgivelsene. De ulike systemene som eleven er en del av står samtidig i et forhold til hverandre. I denne undersøkelsen er skolen, som elevens mikrosystem, i fokus.

4. Læringsmiljøet

I følge Ogden (2002) omhandler læringsmiljøet faktorer som fysiske rammebetingelser, utstyr og materiell, i tillegg til undervisning, læringsaktiviteter og sosiale prosesser. Læringsmiljøet omfatter på denne måten mange faktorer. I denne undersøkelsen undersøkes elevens opplevelse av relasjoner i klassen og klasseledelse spesielt. Dette vil gjøres i en forståelse av at disse faktorene påvirkes av og påvirker undervisningen og læringsaktivitetene, og dermed må relasjonene og klasseledelsen forstås i sammenheng med interaksjonen i læringsmiljøet (Nordahl, 2000). De sosiale relasjonene er samtidig vesentlige for å forstå elevens handlinger i skolen (Nordahl, 2002).

I en skolehverdag må elevene forholde seg til flere voksne på skolen. I denne undersøkelsen er elevenes forhold til kontaktlærer mest i fokus. Det er allikevel interessant å undersøke hvordan elevenes opplevelse av de andre voksne på skolen er, i forhold til deres relasjon til kontaktlærer. Dette på grunnlag av at elever og lærere i en skolehverdag kan oppleve å ha ulike interesser, noe som kan føre til en "vi mot dem" kultur. En slik tenkning vil igjen kunne gi konsekvenser for elevenes atferd i form av bråk og uro (Berger, 2000). Spørsmålene elevene får i denne undersøkelsen om de andre voksne, vil samtidig kunne fortelle noe om elevenes forhold til autoriteter i skolehverdagen.

Et aksepterende og inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer - elevrelasjoner og elev - elevrelasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I et slikt læringsmiljø er det akseptert å be om hjelp, trenge tid og ikke mestre alle oppgaver. Samtidig er det akseptert å være flink og motivert for skolearbeidet. Det er på den måten aksept for alle elevens sterke og svake sider (Skaalvik og Skaalvik, *ibid.*). Et læringsmiljø hvor det motsatte er virkeligheten vil være et negativt læringsmiljø.

Faktorene i læringsmiljøet som vektlegges i denne undersøkelsen er lærer-

elevrelasjonen, elev – elevrelasjonen og klasseledelse. Faktorenes relevans for utviklingen av et godt læringsmiljø med lite problematferd, vil imidlertid bli begrunnet der den aktuelle faktoren blir drøftet i dette kapittelet. Det å skape et positivt læringsmiljø i klassen, vil avhenge av lærers og elevers innsats og holdninger. I denne undersøkelsen vil lærers ansvar vektlegges.

4.1 Lærer – elev relasjonen

Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev vektlegges blant flere i faglitteraturen (Nordahl, 2002, Fuglestad, 1993, Skaalvik og Skaalvik, 1996, Ogden, 2002). Undersøkelsen gjort av Sørli og Nordahl (1998) bekrefter viktigheten av denne relasjonen, og funnene vil derfor bli noe utdypet i det følgende.

Nordahl (2002) peker på hvordan kvaliteten av denne relasjonen er avgjørende for all undervisning og har samtidig betydning for elevers trivsel og atferd i skolen. Sørli og Nordahls undersøkelse ”Skole og samspillsvansker” (1998) viser videre hvordan spesielt lærer - elevrelasjonen har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen og problematferden i klassen. Der relasjonene kjennetegnes som gode, er elevene mer positivt innstilt til undervisningen og det er i tillegg mindre problematferd i disse klassene. Det er derfor av stor betydning at lærere jobber med utviklingen og opprettholdelsen av denne relasjonen. I denne undersøkelsen spørres elevene om deres forhold til lærer. Det er spørsmål som omhandler deres relasjon til lærer og da særlig det emosjonelle aspektet. Hva som avgjør om elevene betegner relasjonen til lærer som god, vil være avhengig av ulike faktorer. Disse vil her bli utdypet.

Enhver god relasjon er avhengig av tillit (Webster-Stratton, 2005). Det handler om å kunne stole på hverandre og oppleve at den andre holder ord. Et viktig aspekt ved tillit, er at en får det på bakgrunn av hvordan en oppfører seg mot andre mennesker. Tilliten kan ikke kreves, men må fortjenes og den må dermed opparbeides over tid (Nordahl m.fl., 2005). I lærer – elevrelasjonen er tilliten svært viktig. For at elevene

skal ha tiltro til læreren, må lærer fremstå tillitsvekkende og pålitelig. For å få denne tilliten vil det være viktig å holde avtaler, at en er forutsigbar og troverdig. I tillegg vil aspekter som at eleven opplever at det er mulig å prate med lærer, og at han er positivt innstilt til eleven, ha betydning for om eleven har tillit til lærer (Nordahl, 2002). Gjennom en slik tillit vil elevene få oppleve at lærer bryr seg om dem, noe som igjen vil dekke ethvert menneskes behov for tilhørighet (Damsgård, 2003).

I en utvikling av en relasjon er det viktig å vise interesse for den andres liv. Gjennom spørsmål og kommentarer vil lærer vise at elevenes verden utenfor skolen er av interesse og betydning for lærer og skolehverdagen (Nordahl, 2002). Samtidig vil elevene kjenne seg sett av lærer, dersom lærer kommer med noen kommentarer om f.eks. fotballkampen i helgen. Dette kan skape et felles møtepunkt, der lærers interesse for noe utenfor skolen kan påvirke relasjonen positivt. Samtidig som den verbale kommunikasjonen er svært viktig, har den nonverbale kommunikasjonen stor betydning. Det handler om blikkontakt, ansiktsuttrykk og fysisk kontakt. Gjennom dette viser lærer at han er oppmerksom på eleven og at han er sett av lærer (Arnesen, 2006).

I enhver relasjon har begge parter et ansvar for relasjonen. Samtidig er det ulik ansvarsfordeling, avhengig av jevnbyrdigheten i relasjonen. I lærer- elevrelasjonen kommer dette til uttrykk ved at lærer i kraft av sin rolle og voksenperson er ansvarlig for å etablere den gode relasjonen, samtidig som dette må gjøres i samarbeid med elevene. Ved problematferd er altså den voksne hovedansvarlig for å endre sin atferd og relasjon til eleven (Nordahl m.fl., 2005, Webster-Stratton, 2005). En endring av relasjonen, vil kunne gi konsekvenser for problematferden, da relasjonen og atferden er i en interaksjonsprosess mellom eleven og omgivelsene. Dette kan komme til uttrykk ved at en positivt endret relasjon gjør at f.eks. klasseledelse oppleves som lettere å utøve. Samtidig kan eleven få et større ønske om å følge klassens regler og undervisning, når relasjonen til lærer er god. Disse elementene vil være i en gjensidig interaksjonsprosess, på samme måte som eleven og omgivelsene er i en interaksjonsprosess.

4.2 Elev – elevrelasjonen

Elevene i denne undersøkelsen er i tidlig tenåringsalder, en tid som er preget av en intens fokusering på sosiale forhold (Frønes, 1998). Dette gir konsekvenser for skolehverdagen, som både er arena for faglig og sosial læring. Her møter elevene jevnaldrende, og relasjoner og vennskap utvikles. Noen relasjoner er samtidig skapt utenfor klasserommet og elevene tar i stor grad med seg disse relasjonene inn i klasserommet. Der utvikles de videre på godt og vondt (Roland, 2000).

I utvikling av relasjonene har elevene en sentral rolle. Samtidig kan lærer påvirke relasjonene gjennom hvordan han opptrer mot enkeltelever. Dette kan f.eks. komme til uttrykk ved at lærer så langt som mulig, forsøker å tolke ethvert spørsmål og svar fra elev som et bidrag til tema eller diskusjon. Med det menes at et spørsmål eller svar som kan være uttrykk for manglende forståelse, isteden kan tolkes og brukes positivt av lærer. En slik tolkning kan gi konsekvenser for elevens sosiale status i klassen. Istedenfor å bli fremstilt som faglig svak eller en som stiller ”dumme” spørsmål, kan elevene oppleve at spørsmålet var relevant. Dette fordi lærer valgte å bruke spørsmålet eller svaret positivt. På denne måten har lærer definisjonsmakt for hvordan utsagn oppfattes og hva som blir fokus for oppmerksomheten. Dette kan komme svake elever til gode og kan styrke de sosiale relasjonene, både mellom lærer-elev og elev- elev (Roland, *ibid.*). Spørsmålet i undersøkelsen om elevene opplever at lærer gjør dem flau om de ikke vet svarene, vil i denne sammenheng være aktuelt i forhold til lærers definisjonsmakt og konsekvens for relasjonene i klassen.

Etttersom skolen er stedet hvor elevene tilbringer mye tid, er det av stor betydning å kjenne seg inkludert og akseptert i jevnaldrefellesskapet (Ogden, 2002, Roland, 2000). I klasser hvor relasjonene mellom medelever er svake eller konfliktfylte, er samtidig risikoen for utvikling av problematferd større (Ogden, 2002). Derfor er lærers fokus på det sosiale miljøet i klassen og utvikling av gode relasjoner mellom elevene viktig for hele klassens læringsmiljø. Trivsel i klassen og en opplevelse av tilhørighet er to sentrale stikkord i denne sammenheng (Damsgård, 2003). Elevene i denne undersøkelsen vil få spørsmål om de trives godt med de andre i klassen, om de

kjenner de andre godt og om de ofte kjenner seg ensomme eller blir ertet av andre i klassen. Hvordan elevene svarer på dette, vil gi indikasjoner på hvordan elevene opplever de sosiale relasjonene i klassen.

En indikasjon på gode relasjoner mellom elever, er at samarbeidet i klassen fungerer godt og at elevene hjelper hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Om elevene i denne undersøkelsen opplever en slik sammenheng, vil komme til uttrykk i kapittel 6 der dataene blir presentert og analysert. I forhold til samarbeid, vil elevene i denne undersøkelsen blant annet få spørsmål om elevene i klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser, og om det er lett å lage grupper i klassen. På denne måten vil svarene indikere hvordan elevene opplever samarbeidet i klassen.

Samarbeid mellom elever kan samtidig være uttrykk for oppgaveorienterte elever fremfor ego-orienterte. Med det menes at elevene fokuserer på læringen som et mål i seg selv, fremfor et fokus på hvordan man oppfattes av lærer eller medelever (Skaalvik og Skaalvik, *ibid.*). Avhengig av hvilken orientering elevene har, vil de vektlegge det faglige og emosjonelle utbyttet i samarbeidet forskjellig. Det emosjonelle utbyttet peker mot vennskap og tilfredshet ved å jobbe sammen. Det vil imidlertid være elever som både gir et faglig og emosjonelt utbytte og som dermed vil være mest attraktive samarbeidspartnere i elevgruppen.

4.3 Klasseledelse

Å utføre god klasseledelse kan både oppfattes som en iboende egenskap mange lærere har, samtidig som en ferdighet som kan oppøves og læres. Klasseledelse er en situasjonstilpasset ledelse, der kunsten er å kunne avveie hva enkeltelevne og klassen til enhver tid har behov for (Ogden, 2002). Om kontroll og styring må være det sentrale, eller omsorg og varme, vil være avhengig av den spesifikke situasjonen, tidspunkt på dagen, hvilket fag som er på agendaen og hvilken klasse klasseledelsen utøves i. En slik avveining kan være en vanskelig balansegang, men det handler om å kunne skape produktiv arbeidsro, fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til

innsats i timene (Ogden, *ibid.*). Dette er samtidig faktorer som ligger til grunn for å kunne drive god undervisning (Arnesen m.fl., 2006).

God undervisning påvirkes av flere faktorer, både faglige og sosiale. Elevenes atferd i klasserommet vil ha sammenheng med hvordan undervisningen er lagt opp, i tillegg til de sosiale faktorene (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Nordahl m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006). Likevel vil ikke betydningen av selve undervisningen og dens innhold og vanskegrad bli belyst i denne undersøkelsen. Dette på grunn av dens omfang, og dermed behov for en avgrensning i tilnærmingen til klasseledelse.

Det er dermed hovedsakelig de sosiale faktorene som er fokus i denne undersøkelsen. I dette vektlegges en effektiv og relasjonsorientert klasseledelse. Det betyr at prinsippet om lavest effektive inngrepsnivå i forhold til problematferd er sentral. Dette prinsippet har tre tiltaksområder; det didaktiske, forebyggende og atferdskorrigerende (Nordahl m.fl., 2005, Ogden, 2002). I forebyggende klasseledelse er positiv støtte sentralt. Reglene i klassen er både en del av den forebyggende og den atferdskorrigerende klasseledelsen.

4.3.1 Didaktisk og forebyggende klasseledelse

Det didaktiske tiltaksområde i klasseledelse innebærer blant annet at lærer er godt forberedt til timen, både praktisk, faglig og mentalt (Ogden, 2002.). Dermed bør lærer være i klasserommet og ikke forlate det for å hente eller ordne ulike ting. Samtidig bør undervisningen være strukturert og elevene få oppleve at de får gjort det de skal i timen (Ogden, *ibid.*) For at elevene skal forstå hva de skal gjøre og lettere kan gå i gang med de aktuelle arbeidsoppgaver eller aktivitetsskifter, er det viktig at det gis klare, tydelige og korte beskjeder (Damsgård, 2003, Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006, Webster-Stratton, 2005). Dette er både et didaktisk og forebyggende tiltaksområde. I denne undersøkelsen vil elevene få spørsmål om deres opplevelse av beskjeder som gis og aktivitetsskifter.

Forebyggende eller proaktiv klasseledelse handler om hvordan lærer korrigerer og

forebygger problematferd, slik at det virker minst mulig forstyrrende for læringsaktivitetene. En proaktiv lærer kjennetegnes her som oppmerksom, observant og relasjonsorientert (Nordahl m.fl., 2005, Webster-Stratton, 2005). For å kunne være i forkant av eventuelle vanskeligheter som kan oppstå i timen, er det viktig at lærer har et overblikk over klassen og dermed får med seg det meste av hva som foregår. Elevene i denne undersøkelsen svarer på om de opplever dette. Ved et slikt overblikk kan lærer gripe tidlig inn ved begynnende problematferd. Nonverbal kommunikasjon er et stikkord i denne sammenheng. Det kan brukes aktivt av lærer for å vise at eleven er sett og at han bryr seg. Samtidig kan slik nonverbal kommunikasjon, som ulike ansiktsuttrykk, gester eller små pauser, brukes aktivt av lærer for å endre elevenes atferd. Dette forutsetter at elevene forstår hva lærer ønsker og handler etter det. En aktiv bruk av denne kommunikasjonen kan dempe begynnende problematferd, uten å forstyrre undervisningen (Damsgård, 2003).

4.3.2 Positiv støtte

Et annen sentral faktor i forebyggende klasseledelse er pedagogisk bruk av oppmerksomhet, ros og bekreftelse av ønsket atferd (Ogden, 2001, Arnesen, 2006). Dette sammenfattes i denne undersøkelsen i begrepet ”positiv støtte”. Wennberg og Norberg (2005) viser til hvordan anerkjennelse og bekreftelse styrker følelsen av hvem man er på en positiv måte, mens ros peker mer mot at man kan være fornøyd med noe man har gjort. I slike positive tilbakemeldinger kan en skille mellom vurderinger og beskrivelser. Vurderingen er ofte enklere å gi og mer generell i sin form. Samtidig er det i dette tilfellet lærers subjektive vurdering som tillegges vekt, en vurdering eleven kan være enig eller uenig i. I tilfeller hvor eleven er uenig kan være når eleven får høre at han er flink, men elevens egen vurdering ikke er den samme. Dersom lærer isteden beskriver hva eleven har gjort som er bra og positivt, kan det for eleven være enklere å ta imot rosen. På denne måten er rosen gjort mer forståelig og konkret for eleven (Wennberg og Norberg, *ibid*, Arnesen m.fl., 2006). En slik begrunnet form for tilbakemelding vektlegges samtidig av både Ogden (2002) og Arnesen m.fl. (2006) som mest effektiv.

Konkrete og forståelige tilbakemeldinger bør også anvendes der atferden ikke er som ønsket. I stedet for å betegne eleven som lat eller som en bråkmaker, beskrives atferden som uønsket. Slik skilles det mellom hva eleven gjør og hvem eleven er. Samtidig vil eleven slippe å måtte leve opp til en spesifikk rolle som f.eks. bråkmakeren i klassen (Nordahl, 2002). I denne undersøkelsen blir elevene spurt om hvor konkret de opplever tilbakemeldingene fra lærer. Dette for å undersøke om lærers tilbakemeldinger hovedsakelig består av generelle vurderinger, eller mer konkrete beskrivelser. Konkrete og dermed forståelige tilbakemeldinger er samtidig mer konstruktive i endringen av den eventuelle uønskede atferden (Arnesen m.fl., 2006).

Atferd som får mye oppmerksomhet har ofte en tendens til å gjenta seg. Dette gjelder både negativ og positiv atferd (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Arnesen m.fl., 2006). Dermed er det av stor betydning for forebygging av problematferd i klassen å fokusere på den ønskede atferden (Webster-Stratton, 2005). Dette kan imidlertid være vanskelig. For mange er det enklere å gi oppmerksomhet til de som stadig bryter de avtalte reglene og rutinene. Da de samme elevene senere oppfører seg slik det er forventet og dette ikke gis oppmerksomhet, kan den negative atferden tilta igjen. Det kan dermed virke som at negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. På denne måten kan lærers oppmerksomhet, eller manglende oppmerksomhet på endret atferd, stimulere den uønskede atferden (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006). Elevene i denne undersøkelsen får spørsmål om de opplever at lærer legger merke til når de oppfører seg som forventet. På denne måten undersøkes det om positiv og ønsket atferd gis oppmerksomhet.

4.3.3 Regler

Regler og rutiner i klasserommet er et tredje sentralt element i utøvelsen av forebyggende klasseledelse. De bør være korte, enkle og få. Dette for at elevene skal både huske og forstå dem. Regler som beskriver ønsket atferd og i tillegg er positivt formulerte vil derfor være hensiktsmessige (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006,

Webster-Stratton, 2005).

Det tredje tiltaksområde i prinsippet om lavest effektive inngrepsnivå er atferdskorrigerer. Dette omhandler planlagte reaksjoner og konsekvenser (Nordahl m.fl., 2005) I en undersøkelse gjort av Ogden (1998) er det vist sammenheng mellom problematferd og skolens rutiner for å følge opp brudd på regler. Dette viser at skal reglene bli fulgt, må lærer påpeke regelbrudd og det må følge klare avtalte konsekvenser. Disse bør stå i samsvar med regelbruddet og konsekvensen bør være så nært opp til regelbruddet i tid som mulig (Nordahl m.fl., 2005). På denne måten vil lærers reaksjoner være forutsigbare og konsekvente, og elevene lærer at læreren forventer god oppførsel (Webster-Stratton, 2005). Elevene vil i denne undersøkelsen bli spurt om de opplever at regelbrudd blir påpekt og om det brukes avtalte konsekvenser.

4.4 Oppsummering av læringsmiljøet

Begrepet læringsmiljø kan både peke på fysiske og psykososiale faktorer, sosiale og faglige læringsbetingelser. Det har derfor i denne undersøkelsen vært nødvendig med en avgrensning i forhold til dette. Relasjonene i klassen og klasseledelse er dermed de sentrale faktorene i læringsmiljø som vektlegges i denne undersøkelsen og som er blitt redegjort for og drøftet i dette kapittelet. En god relasjon med lærer og medelever kan fungere som beskyttende faktor i forhold til problematferd (Nordahl m.fl.2005, Ogden, 2002). Derfor er relasjonene i fokus for denne undersøkelsen. Videre er en relasjonsorientert klasseledelse vektlagt. Med det menes at klasseledelse kan deles inn i didaktisk, forebyggende og atferdskorrigerende klasseledelse, der en stadig forsøker å gripe inn ved lavest effektive nivå. Lærers positive støtte til elevene og håndtering av reglene er sentralt i dette.

5. Metoden for undersøkelsen

Gjennom dette kapittelet vil metodiske vurderinger som er gjort i denne undersøkelsen redegjøres for og drøftes. Dette kapittelet omhandler: valg av metode, utforming av spørreskjema og gjennomføringen av undersøkelsen. Siste del av dette kapittelet omhandler det å operasjonalisere de teoretiske begrepene, som igjen leder til en diskusjon av undersøkelsens reliabilitet og validitet.

5.1 Valg av metode

Valg av metode styres av problemstillingen (Holme og Solvang, 1996). I denne undersøkelsen er problemstillingen som tidligere presentert:

”Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd i klassen?”

Mordal (2000) referer til survey som hensiktsmessig metode, når ønsket er å skape seg et overblikk over situasjoner, hendelser og forhold på en strukturert og systematisk måte. Dette spesielt når et relativt stort antall mennesker skal undersøkes. Ettersom denne undersøkelsen retter seg mot relativt mange elever og ønsket er å skape seg et overblikk over de sosiale prosessene i klassen, ble survey valgt som en egnet metode i denne sammenheng. Den systematiske og strukturerte fremgangsmåten kommer til uttrykk gjennom et spørreskjema med faste spørsmål og svarkategorier.

5.2 Utforming av spørreskjemaet

I utarbeidelsen av spørreskjemaet er det en rekke faktorer å ta hensyn til. Dette omhandler blant annet viktigheten av å ha klare og lett forståelige spørsmål. Spørsmålene må sjekkes for ord som kan oppfattes forskjellig for informantene, samtidig som de må være presise og ikke ledende (de Vaus, 2002). For å sjekke om

disse faktorene var tilfredsstilt ble spørreskjemaet testet på et mindre antall ungdomsskoleelever. Enkelte spørsmål ble oppfattet som noe uklare, men det var lite sammenheng mellom disse. Derfor ble det ikke foretatt noen endring av disse spørsmålene etter denne testen.

Spørsmålene som er brukt er til dels hentet fra Sørli og Nordahls undersøkelse ”Skole og samspillsvansker” (1998) og sjekklister for læringsmiljøet i ”Fin Stil” (Lillegården kompetansesenter, 2004). Hva ”Fin Stil” er, vil utdypes i redegjørelsen for undersøkelsens utvalg. Spørsmålene har i tillegg blitt utformet på bakgrunn av relevant teori på emnet. Spørreskjemaet er et av flere vedlegg i denne oppgaven (vedlegg 1).

Plasseringen av de ulike spørsmålene i undersøkelsen er en avveining i forhold til hva som kan være mer eller mindre nærgående spørsmål og hvordan dette påvirker svarene. Mordal (2000) betegner dette som ordningseffekter. I denne undersøkelsen ble spørsmålene om egen atferd og opplevelsen av forholdet til medelever plassert mot slutten av spørreskjemaet. Dette for å hindre at elever som kunne oppleve disse spørsmålene som vanskelige eller for direkte på egen person, skulle avstå fra å svare. I denne sammenheng anses det dermed som enklere å svare på forhold ved kontaktlærer enn på hvordan en selv oppfører seg. Det var i tillegg ønskelig at spørreskjemaet ikke skulle være for omfattende, da dette kan gå ut over seriositeten i svarene (Holme og Solvang, 1996). Spørreskjemaet inneholdt derfor til sammen 77 spørsmål, som skulle kunne svares på i løpet av 15-20min. Dette ble sjekket da undersøkelsen ble testet på et mindre antall ungdomsskoleelever. Denne tidsrammen ble i tillegg ansett som overkommelig, på den måten at det ikke gikk for mye utover lærernes undervisningstid.

Det er i denne undersøkelsen to ulike typer av svaralternativer. Den ene typen av spørsmålene var formulert som påstander der elevene skulle angi grad av enighet. Denne typen svaralternativ ble brukt i spørsmål om de ulike relasjonene i klassen og i opplevelsen av regler og rutiner. Figur 5.1 viser hvordan disse spørsmålene var satt opp i spørreskjemaet.

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
16	Jeg har et godt forhold til min kontaktlærer				

Figur 5.1 Eksempel på spørsmål formulert som påstand der elevene skulle angi grad av enighet.

Den andre typen av spørsmål var spørsmål der elevene skulle angi hyppigheten av ulike forhold. Denne typen ble brukt i spørsmål om egen atferd, spørsmål om lærers positive støtte og lærers klasseledelse. Figur 5.2 viser hvordan disse spørsmålene var satt opp.

Nr	Spørsmål	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
56	Jeg kommer for sent til timene					

Figur 5.2 Eksempel på spørsmål der eleven skal angi hyppigheten av ulike forhold

Spørsmålene som skulle angi grad av enighet inneholder ikke svaralternativet ”vet ikke”. På den måten tvinges elevene til å ta stilling til om de er enige eller uenige, og deretter i hvor stor grad. Om dette er riktig å gjøre, er det ulike meninger om. Holdningen blant mange forskere er at ”vet ikke svar” er tapt informasjon (Mordal, 2000). de Vaus (2002) peker samtidig på faren ved å tvinge frem en mening som respondentene muligens ikke har, siden dette kan føre til uriktige svar. Imidlertid kan det å ha et ”vet ikke” alternativ gjøre det lett for respondenten å velge dette alternativet, uten å tenke seg grundig om først, og dermed også av et ønske om å fylle ut skjemaet raskt. I denne undersøkelsen ble det vurdert som hensiktsmessig å unngå ”vet ikke” alternativet. Det er allikevel *enkelte* elever som har funnet det vanskelig å ta stilling til om de er enige eller ikke, og i hvor stor grad. Av den grunn har de derfor satt to kryss, eller krysset på linjen mellom to svaralternativer.

5.3 Gjennomføringen av undersøkelsen

Dette delkapittelet inneholder en redegjørelse av metodiske avveininger i forhold til utvalg og anonymitet. I tillegg til en redegjørelse av den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen.

5.3.1 Utvalg

I denne undersøkelsen er det ut fra problemstillingen ønskelig å kunne si noe om elevers opplevelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet og omfanget av problematferd. For å undersøke dette, ble det foretatt et skjønnsmessig utvalg. I slike utvalg svekkes undersøkelsens representativitet noe, dette på bakgrunn av at utvalget er foretatt ut fra forskerens vurderinger (Hellevik, 1999). I det følgende vil det redegjøres for disse vurderingene og hvordan representativiteten er blitt forsøkt økt.

Det skjønnsmessige utvalget bestod av skoler som var med i prosjektet "Fin Stil" i tidsrommet undersøkelsen fant sted. Det var gjennom dette prosjektet interessen for denne undersøkelsens tema ble vekket. "Fin Stil" er et skoleomfattende prosjekt som fokuserer på elevenes læringsmiljø, som Lillegården kompetansesenter er ansvarlig for (Lillegården kompetansesenter, 2004). Dette prosjektet har fokusområdene; skolens policy, organisering av klasserommet, klasseledelse, regler og rutiner i klasserommet, utenfor klasserommet og relasjoner. I samtaler med ansatte på Lillegården kompetansesenter ble kontakten knyttet videre til tre prosjektskoler. Ut fra både tidsbesparende og geografiske hensyn utgjorde dermed disse skolene undersøkelsens utvalg. Det er imidlertid viktig å påpeke at denne undersøkelsen *ikke* er en evaluering av "Fin Stil", men et prosjekt som har fungert som innfallsport til denne undersøkelsen.

Det er imidlertid en fare for at det kan oppstå systematiske skjevheter i skjønnsmessige utvalg (Hellevik, 1999). I denne undersøkelsen kan det at skolene er involvert i et prosjekt som fokuserer på elevenes læringsmiljø utgjøre en systematisk skjevhet, noe som må tas i betraktning i analysen av denne undersøkelsen. Samtidig må disse skolene anses som typiske for populasjonen, da det stadig er mer vanlig at skoler deltar i programmer som omhandler ulike sider av elevers læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2005). I tillegg ligger skolene i en mellomstor kommune med en sammensatt befolkningsgruppe. Det vil samtidig være interessant å undersøke hvordan elevene opplever læringsmiljøet i skoler som har nettopp læringsmiljø som fokusområde i en viss tidsperiode. Dersom skolene i utvalget hadde tilhørt ulike

prosjekter kunne dette gi negative konsekvenser for undersøkelsen. Dette ved at særegne fokusområder for prosjektene lettere kunne kommet til syne, enn tilfellet er da alle de tre skolene jobber med de samme fokusområdene innenfor "Fin Stil".

Som tidligere referert er ungdomsskolealderen en brytningstid der mye av problematferden kommer til syne, samtidig som flere relasjoner er i en utprøvningsfase (jf.kap. 2.1). Av den grunn ønskes nettopp denne gruppen undersøkt. Av tidsmessige- og økonomiske hensyn ble et trinn valgt ut, fremfor hele ungdomstrinnet. Elevene på åttende trinn har sitt første år på ungdomsskolen, og her legges mye av grunnlaget for læringsmiljøet. Av den grunn ble dette trinnet valgt. For å øke undersøkelsens representativitet utgjør åttende trinn på tre skoler, fremfor en eller to skoler, undersøkelsens utvalg. Ved å ha informanter fra ett trinn på tre ulike skoler reduseres sannsynligheten noe for et skjevt utvalg.

5.3.2 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Gjennom kontakten med ansatte på Lillegården kompetansesenter kom jeg høsten '06 i kontakt med PPT i den kommunen de tre prosjektskolene tilhører. De videreformidlet tidlig mitt ønske om å gjennomføre en undersøkelse på disse skolene, og fungerte som en døråpner i forhold til dette (Dalen, 2004). Senere foretok jeg direkte kontakt med skolene, først via telefon, deretter i form av et informasjonsbrev. Dette brevet inneholdt en faglig begrunnelse for valg av tema og metode, samt informasjon om hvordan undersøkelsen var tenkt gjennomført (vedlegg 2). Alle de tre skolene valgte å delta i undersøkelsen. Den videre kontakten var via telefon og e-post. Gjennom dette ble administreringen av brevet til de foresatte avtalt, i tillegg til tidspunkter for utlevering og innhenting av spørreskjemaet. En slik kontakt med skolene før undersøkelsen fant sted, var viktig for å sikre en god svarprosent (de Vaus, 2002). Informasjonsbrevet til elevenes foresatte ble sendt ut til skolene ca. to uker før undersøkelsen ble gjennomført (vedlegg 3). I dette brevet fikk de foresatte informasjon om hvilke forhold elevene ville bli spurt om, samt informasjon om hvordan elevenes anonymitet var sikret. Skolene administrerte dette brevet videre slik

at alle foresatte fikk mulighet til å frita barnet sitt fra undersøkelsen, dersom de ønsket det. Det var imidlertid ingen foreldre som benyttet seg av denne muligheten.

Å gi muligheten til å avstå fra å delta i undersøkelsen er i tråd med det viktige forskningsetiske prinsipp om frivillighet (Nesh, 2006). Elevenes foresatte fikk denne muligheten på vegne av barna, derfor kan dette prinsippet vurderes til å være ivaretatt. I hvor stor grad elevene selv opplevde denne undersøkelsen frivillig er imidlertid usikkert, ettersom den ble foretatt som en del av en skoletime. Samtidig kunne elevene valgt å boikotte eller sabotere undersøkelsen. Dette ved å konsekvent krysse på et alternativ eller på utvalgte deler av undersøkelsen. Ettersom det ikke var noen elever som gjorde dette, kan det tyde på at det var en positiv erfaring å svare på undersøkelsen. Prinsippet om frivillighet anses dermed til å være ivaretatt.

Klassesettene med spørreskjemaene ble levert til skolens rektor eller inspektør. De tok ansvar for å gi dem videre til de aktuelle kontaktlærerne. Vedlagt klassesettene fulgte en skriftlig instruks til lærerne (vedlegg 4). Her ble blant annet lærerne bedt om å lese høyt spørreskjemaets første side, som inneholdt en instruks til elevene.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i en vanlig undervisningstime, der lærer hele tiden var tilgjengelig for spørsmål fra elevene, dersom det var noe som var vanskelig å forstå.

5.3.3 Anonymitet

de Vaus (2002) skiller mellom anonymitet og konfidensialitet. Anonymitet betyr at forsker ikke kan identifisere respondentene. Konfidensialitet betyr at forsker kan se navn og svar i sammenheng, men sikrer at ingen andre vil ha denne tilgangen. I denne undersøkelsen er anonymiteten til elevene relevant. Dette på bakgrunn at av elevenes anonymitet er sikret ved at alle elevene på åttende trinn fikk utdelt spørreskjemaet, uten at jeg ble gitt tilgang til noen klasselister. I tillegg fikk kontaktlærer en konvolutt som alle elevene skulle legge det ferdig utfylte spørreskjemaet i. Denne konvolutten skulle klistres igjen, mens elevene så på. Dette for å sikre elevenes anonymitet i forhold til sine lærere. I nummereringen av spørreskjemaet ble kun hvilken skole

eleven tilhørte, i tillegg til elevens kjønn identifisert. Det ble heller ikke stilt noen spørsmål av personlig karakter i spørreskjemaet, eller spørsmål som var underlagt taushetsplikt. Dette betyr at det ikke gis personopplysninger i denne undersøkelsen og undersøkelsen er derfor ikke meldepliktig til NSD (Nesh, 2006). Ettersom den enkelte klasse ikke kan identifiseres ved en slik nummerering, er det laveste analysenivå på skolenivå og elevens og kontaktlærers anonymitet er ytterligere sikret.

Hvilket analysenivå undersøkelsen skulle bli foretatt på, var et element som ikke var blitt redegjort for i informasjonsbrevet til skolene. Det ble derfor i etterkant av informasjonsbrevet en klargjøring av dette per telefon og e-post. Behovet for denne klargjøringen, uttrykte samtidig en interessant holdning og perspektiv fra skolene. En skole uttrykte skepsis og bekymring ved muligheten for at svarene kunne spores tilbake til klassene og dermed de ulike kontaktlærerne. Responsen fra den andre skolen på dette, var isteden at en slik tilbakesporing ville være en interessant og viktig tilbakemelding for kontaktlærerne. Den tredje skolen kommenterte ikke denne diskusjonen. De to skolenes ulike syn på muligheten for å se elevenes svar i sammenheng med de konkrete kontaktlærerne kan tyde på forskjellige holdninger for konstruktiv kritikk på egen praksis.

5.3.4 Svarprosent

Utvalget for undersøkelsen var totalt 365 elever. Tabellen nedenfor er en oversikt over det totale antallet som har svart og svarprosenten i undersøkelsen.

Tabell 5.1 Undersøkelsens utvalgsstørrelse og svarprosent. Prosentene er avrundet etter vanlige forhøyningsregler.

	Elever (N)	Antall svar (N)	Svarprosent
Skole 1	120	108	90 %
Skole 2	95	77	81 %
Skole 3	150	134	89 %
Total	365	319	87 %

Undersøkelsens svarprosent er altså på 87 %, noe som må anses som å være en meget god svarprosent (Ringdal, 2001). Det at elevene skulle gi skjemaet tilbake til lærer med en gang og at skjemaene ble hentet på skolen, er faktorer som sannsynligvis har

virket positivt inn på svarprosenten. de Vaus (2002) peker på betydningen av å kontakte respondentene per brev og telefon før undersøkelsen foretas. På den måten økes svarprosenten. Denne anbefalingen ble fulgt i undersøkelsen. Dette, sammen med de refererte faktorene, ser dermed ut til å ha virket positivt inn på svarprosenten. De elevene som ikke har svart, var borte fra skolen eller timen på det aktuelle tidspunktet undersøkelsen ble foretatt. Disse elevene ble ikke gitt en ny mulighet for å svare på undersøkelsen. En slik mulighet ville kunne gitt undersøkelsen en enda høyere svarprosent, men ble prioritert bort av tidsmessige årsaker. Det er skole 2 som har lavest svarprosent med 81 %. Denne svarprosenten anses allikevel som tilfredsstillende (Ringdal, 2001).

Spørreskjemaet med sine 77 spørsmål så ut til å fungere godt. Dette på bakgrunn av en høy svarprosent, og at det ikke var noen saboterte skjemaer ved at elever hadde krysset ensidig på et svaralternativ. Det var imidlertid enkelte spørsmål der elevene hadde problem med å velge et alternativ, og derfor krysset av på to. Dette på tross av oppfordringen i veiledningen til undersøkelsen om å velge et alternativ. Det var spesielt påstandene "Kontaktlærer liker meg"(spm.25) og "Klassekameratene liker meg" (spm.77) der elevene skulle uttrykke grad av enighet, som opplevdes vanskelig. I tillegg var det enkelte som utelot å svare på disse påstandene. Dette kan indikere at påstandene kunne vært formulert annerledes, for at flere hadde svart. Samtidig utgjør disse elevene til sammen kun 4 % av alle som deltok i undersøkelsen. På bakgrunn av dette tolkes derfor spørsmålene som å ha fungert tilfredsstillende for størsteparten av respondentene.

5.4 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Læringsmiljø og problematferd er de sentrale stikkordene for denne undersøkelsen. Dette er teoretiske begreper som må operasjonaliseres for å kunne undersøke elevens opplevelse av dem. Delkapittelet vil omhandle hvordan de teoretiske begrepene er blitt operasjonalisert, i tillegg til en diskusjon av undersøkelsens reliabilitet og validitet. Dette fordi en operasjonalisering av de teoretiske begrepene er nært knyttet

til en slik diskusjon, og begrunnes med at en undersøkelse som denne befinner seg både på teori- og empiriplanet. Med det menes at problemstillingen, med de teoretiske begrepene, og tolkningen av resultatene er på teoriplanet, mens innsamlingen og behandlingen av dataen er på empiriplanet. For at undersøkelsen skal være valid, er det derfor viktig at det er samsvar mellom disse planene. Dette omtales som definisjonsmessig validitet (Hellevik, 1999). På bakgrunn av dette, er det nødvendig med en redegjørelse av hvordan de teoretiske begrepene er blitt operasjonalisert.

5.4.1 Fra teoretiske til operasjonelle variabler

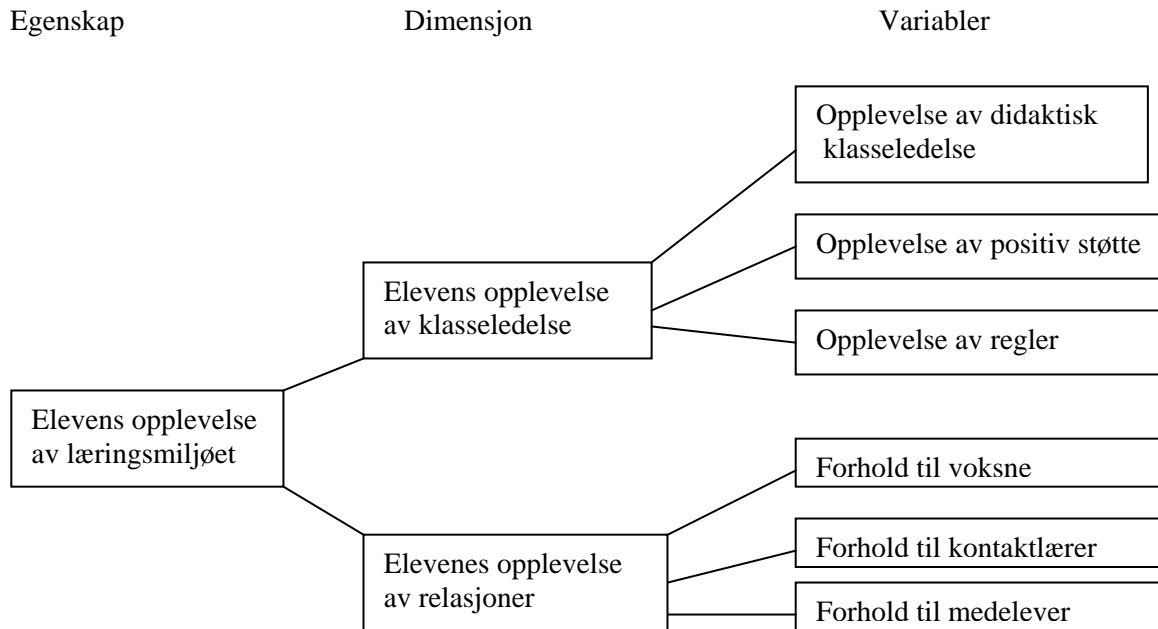
Det er ut fra problemstillingen i denne undersøkelsen fire forskningsspørsmål som ønskes besvart;

1. Hvilket omfang rapporterer elevene av egen og klassens problematferd?
2. Hvordan opplever elevene relasjonene i klassen?
3. Hvordan opplever elevene lærers utøvelse av klasseledelse i klassen?
4. Hvordan er sammenhengen mellom elevens opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd?

Disse forskningsspørsmålene er knyttet til de ulike variablene i undersøkelsen, altså elevens opplevelse av læringsmiljø og problematferd. Dette er variabler som vanskelig lar seg måle ved et enkelt spørsmål. Det er derfor nødvendig å foreta et utvalg av variabler som er relevante for undersøkelsen og representative for det som ønskes undersøkt (Hellevik, *ibid.*). Disse variablene må samtidig være tilfredsstillende beslektet, samtidig som de er uttrykk for ulike dimensjoner ved samme egenskap. Dette illustreres videre ved å vise hvordan variablene til egenskapen "læringsmiljø" er valgt ut.

Læringsmiljø er et omfattende begrep, som kan omhandle alt fra undervisningsforholdene, til elevens fysiske miljø. Utvalget av de relevante dimensjonene i læringsmiljø for denne undersøkelsen, baserer seg på den teoretiske redegjørelsen i kapittel 4. De utvalgte dimensjonene er "klasseledelse" og

”relasjonene i klassen”. For disse dimensjonene er det valgt ut variabler som til sammen skal representere dimensjonen. Disse kan også kalles for indikatorer. Figur 5.3 illustrerer utvalget av variabler i denne undersøkelsen.



Figur 5.3 Illustrasjon av hvordan variabelen ”elevens opplevelse av læringsmiljøet” er delt opp i to dimensjoner, som hver har tre variabler.

Det er i denne undersøkelsen foretatt et skjønnsmessig utvalg av dimensjoner og variabler. I et slikt utvalg er det viktig at variablene er representative for dimensjonen i den aktuelle sammenheng. Dette gjøres på bakgrunn av teoretiske og empiriske kriterier, som hovedsakelig er ut fra teori og tidligere forskning på temaet (Hellevik, *ibid.*). Det betyr at ved valg av variabler i denne sammenheng, er de valgte dimensjonene i læringsmiljøet styrende. Disse dimensjonene er som forskningsspørsmålene indikerer; ”klasseledelse” og ”relasjoner i klassen”. Kapittel 4 redegjør for hva disse dimensjonene i læringsmiljø innebærer, og hva som er sentralt for å utvikle relasjonene og klasseledelsen. På bakgrunn av denne teorien er variablene valgt.

5.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i en undersøkelse bestemmes av hvor nøyaktig de ulike operasjonene er

utført, noe som vil gi konsekvenser for påliteligheten av undersøkelsen. Ulike faktorer kan true reliabiliteten i enhver undersøkelse. Metodelitteratur skiller mellom tilfeldige og systematiske feil som truer reliabiliteten (Litwin, 1995, Kleven, 2002).

Tilfeldige feil peker mot feil som oppfører seg tilfeldig, men som vil jevne seg i det lange løp. For å forhindre konsekvensene av tilfeldige feil, kan utvalgets representativitet økes (Kleven, 2002). I denne undersøkelsen er antallet respondenter relativt stort i masteroppgavesammenheng, samtidig som det skjønnsmessige utvalget kan ha gitt skjevheter i representativiteten. På bakgrunn av dette vil faren for tilfeldige feil være tilstede, ettersom utvalget allikevel ikke er stort nok til å utelukke konsekvensene av tilfeldige feil.

Systematiske feil, også kalt målefeil, referer til om undersøkelsen måler det den faktisk er ment å måle (Litwin, 1995). For å forebygge slike feil kan en gjennomføre undersøkelsen flere ganger på det samme utvalget. På denne måten sjekker en undersøkelsens reproduserbarhet og dermed dens reliabilitet. Det er imidlertid vanskelig å bruke denne metoden i en masteroppgave.

En annen måte og styrke undersøkelsens reliabilitet på, er ved bruk av indekser (Litwin, 1995, Hellevik, 1999, de Vaus, 2002). Hva en indeks og indikatorer er vil bli beskrevet i kapittel 5.5. Ved bruk av indekser kontrolleres det for den indre sammenhengen mellom de ulike indikatorene i indeksen. Samtidig som en indeks uttrykker variabelens egenskap på en bedre måte, enn ved bruk av bare et spørsmål om en variabel. Det er i forbindelse med dataanalysen konstruert syv indekser. Hvordan dette er gjort vil bli beskrevet i kapittel 5.5.

Nøyaktighet i de ulike operasjonene er et sentralt stikkord i å styrke en undersøkelses reliabilitet (Hellevik, 1999). Dette er tilstrebet gjennom hele undersøkelsen. Før inntastingen i statistikkprogrammet SPSS ver.14 fikk hvert svaralternativ en tallverdi. Denne tallverdien ble skrevet i margin på hvert enkelt spørreskjema før inntastingen. Deretter ble denne tallverdien tastet inn i SPSS som svaret. Fortløpende i inntastingen ble det kontrollert at de inntastede svarene stemte med svarene i skjemaene. Tilslutt

da hele datamaterialet var lagt inn i SPSS ble enkelte feiltastinger oppdaget og rettet ved å liste ut frekvenser for alle variablene i undersøkelsen.

5.4.3 Validitet

Validitet betyr gyldighet. For at undersøkelsen skal være gyldig har det derfor stor betydning at dataene som er samlet inn, har relevans for det som skal måles (Hellevik, 1999). I denne sammenheng er begrepsvaliditet et sentralt stikkord, som kan defineres slikt;

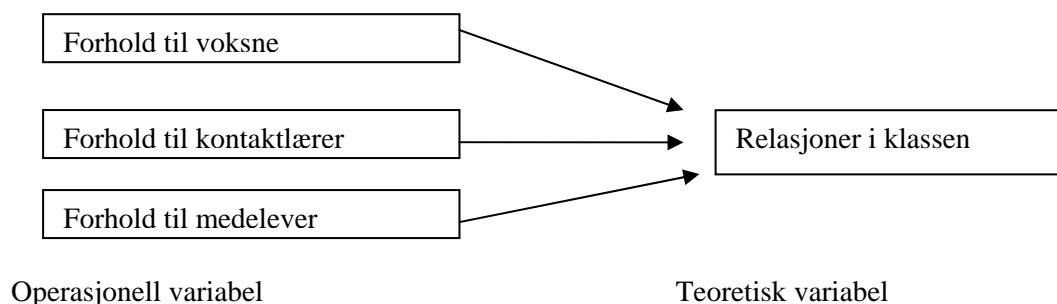
”Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.” (Kleven, 2002 s. 150).

Denne definisjonen peker på at det er en utfordring å finne perfekt samsvar mellom det teoretiske og operasjonelle begrepet. Dette gjelder særlig innenfor pedagogisk og psykologisk forskning, fordi begreper som ønskes undersøkt vanskelig lar seg operasjonalisere (Kleven, 2002). Begrepsvaliditet er dermed et mål på i hvor stor grad den operasjonelle variabelen klarer å fange inn alle aspektene i den teoretiske variabelen som ønskes undersøkt (Hellevik, 1999). Vurdering av begrepsvaliditeten vil derfor basere seg på gangen fra teoretiske til operasjonelle definisjoner.

Det er i denne undersøkelsen gjort en avgrensning av begrepet ”læringsmiljø”. Læringsmiljøet omfatter dermed i denne undersøkelsen dimensjonene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Innenfor disse dimensjonene er det igjen valgt ut variabler. Disse variablene er samtidig operasjonelle definisjoner av de teoretiske variablene ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse”. Som redegjort for tidligere i dette kapittelet (kap.5.4.1.) er valgt av variabler foretatt på et skjønnsmessig grunnlag ut fra teori og forskning. De operasjonelle variablene for relasjoner i klassen er; ”*Forhold til voksne*”, ”*Forhold til kontaktlærer*” og ”*Forhold til medelever*”. De operasjonelle variablene for klasseledelse er ”*Didaktisk klasseledelse*”, ”*Regler i klassen*” og ”*Positiv støtte*”.

Begrepsvaliditeten vil bestemmes av i hvor stor grad de ulike operasjonelle

variablene samlet gir et relevant mål av de teoretiske variablene ”klasseledelse” og ”relasjoner i klassen”. I denne sammenheng antas det at de operasjonelle variablene påvirker den teoretiske variabelen. Det betyr f.eks. at elevenes opplevelse av relasjoner i klassen, vil påvirkes av deres opplevelse av relasjonen til de voksne, kontaktlærer og medelever. Dette kan illustreres i en formativ målemodell (Hellevik, 1999).



Figur 5.4: Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen ”Relasjoner i klassen”.

I vurderingen av begrepsvaliditeten er det samtidig viktig å vurdere om de operasjonelle variablene er sentrale for de teoretiske variablene, i denne sammenheng; elevenes opplevelse av relasjonene i klassen og klasseledelse. Med det menes om f.eks. forholdet til voksne, kontaktlærer og medelever er sentrale faktorer når elevene vurderer sine relasjoner i klassen. I tillegg må det vurderes om det er disse variablene som faktisk er målt. Med det menes om f.eks. den operasjonaliserte variabelen ”forhold til medelever” måler akkurat dette. Med bakgrunn i den teoretiske drøftingen i kapittel 4, vurderes de operasjonelle variablene som sentrale faktorer for å måle elevenes opplevelser av relasjonene i klassen og klasseledelse. Det betyr at ”relasjoner i klassen” og ”klasseledelse” i denne undersøkelsen forstås som et valid uttrykk for elevenes opplevelser av de operasjonelle variablene. Spørreskjemaet blir vurdert til å fange opp sentrale variabler innenfor disse variablene og variablene anses derfor som å være målt på en tilfredsstillende måte.

Kriterievaliditet er en annen måte å undersøke de teoretiske begrepenes validitet. Dette gjøres ved å gjennomføre en korrelasjonsanalyse av de ulike indikatorene som inngår i variabelen. På denne måten undersøkes samsvaret mellom indikatorene. Et

høyt samsvar vil tyde på at indikatorene har et felles utgangspunkt og at årsaken til dette er den teoretiske variabelen (Hellevik, *ibid.*). Hellevik (*ibid.*) påpeker imidlertid at en høy korrelasjon ikke er noe "bevis" på datas validitet. Dette fordi den høye sammenhengen kan skyldes en annen felles underliggende faktor. Samtidig øker en høy korrelasjon tiltroen til at det teoretiske begrep er målt på en valid måte.

Det er gjennomført en korrelasjonsanalyse mellom indikatorene på variabelen "*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd*". Korrelasjonene varierer mellom .30-.65 (vedlegg 5) og det er ingen av indikatorene som kun korrelerer lavt med andre indikatorer. Hadde det vært tilfelle ville det vært lite sannsynlig at variabelen deler en eller flere felles faktorer (Norusis, 1993). På bakgrunn av dette kan kriterievaliditeten i forhold til begrepet "*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd*" tolkes som tilfredsstillende. Det er samtidig gjort en korrelasjonsanalyse av de ulike operasjonelle variablene som inngår i det teoretiske begrepet "læringsmiljø". Denne korrelasjonsanalysen viste et samsvar mellom .30-.74 (vedlegg 6) og heller ikke her var det noen av variablene som kun korrelerte negativt med andre variabler. Dermed kan også kriterievaliditeten i forhold til begrepet læringsmiljø tolkes som tilfredsstillende.

5.5 Konstruksjon av indekser

Innenfor variabelen "elevens forhold til kontaktlærer" er det flere spørsmål som til sammen kan gi svar på elevens opplevelse av dette. Dette utgjør indeksen "*Elevens forhold til kontaktlærer*" og svarene fungerer til sammen som en indikator på dette (Hellevik, 1999.). Ved å samle flere spørsmål om samme variabel økes samtidig reliabiliteten, fordi tilfeldige målefeil ved et enkelt spørsmål på denne måten unngås.

Indeksene i denne undersøkelsen er additive indekser. Det betyr at verdiene til de enkelte indikatorene gis bestemte tallverdier, som summeres for å finne respondentens samlede indeksskåre (Hellevik, *Ibid.*). Dette kan eksemplifiseres ved å vise hvordan svaralternativene i indeksen "*Forhold til kontaktlærer*" er gitt verdiene;

helt enig = 1, litt enig = 2, litt uenig = 3, helt uenig = 4. Dersom eleven får en høy poengskåre på denne indeksen vil det tilsi at eleven betegner sitt forhold til kontaktlærer som dårlig.

I denne undersøkelsen viser lave poengskårer til positive forhold, mens høye poengskårer viser dermed til negative forhold. En forutsetning for at dette skal gi et riktig bilde av forholdene, er imidlertid at lave tallverdier alltid indikerer det positive. Det gjør det eksempelvis ikke i påstanden: "Kontaktlærer bruker lite tid til å snakke med meg", dersom svaralternativene gis verdiene som nevnt ovenfor. Her vil det dermed være nødvendig å snu indikatoren, for at lav poengskåre skal vise til positive forhold. Derfor vil svaralternativene her gi verdiene; helt enig = 4, litt enig = 3, litt uenig = 2, helt uenig = 1. En slik fremgangsmåte er gjennomført i hele undersøkelsen, slik at alle indikatorer innenfor samme indeks har samme verdi og retning.

En indeks må bestå av indikatorer som er tilstrekkelig beslektet slik at det er hensiktsmessig å ha de i samme indeks, samtidig må de ikke være så like at de ikke tilfører noe forskjellig (Hellevik, *ibid.*). På denne måten vil indikatorene måle ulike sider ved det samme fenomenet.

Cronbach's Alpha er et svært anvendt mål på hvor god den indre sammenhengen er mellom de enkelte indeksene og hvordan de komplementerer hverandre (Litwin, 1995). Alpha-verdien vil påvirkes av antall spørsmål i indeksen. På den måten gir flere spørsmål i en indeks en høy alpha-verdi fremfor få spørsmål (Nordahl og Sørli, 1998, Ringdal, 2001). Dette forklarer hvorfor tre indekser i denne undersøkelsen har lavere alpha-verdier enn de andre indeksene (jf. tabell 5.6). de Vaus (2002) hevder at alpha-verdien bør være minst .70 for at indeksen skal være reliabel. I følge Nordahl (2000) godtas imidlertid en alpha-verdi ned mot .60. Dette hvis indikatorene gir innholdsmessig mening og ligger nært opp til det variabelen er ment å måle (Nordahl, *ibid.*).

5.5.1 Eksempel på konstruksjon av indeks

Relasjoner er en viktig variabel i denne undersøkelsen, både lærer – elevrelasjonen og elev – elevrelasjonen. Utarbeidelsen av indeksen ”*Forhold til medelever*” fungerer derfor som et eksempel i hvordan indeksene i undersøkelsen er utarbeidet.

Spørsmålene 28-29, 31-33 og 35 var spørsmål som omhandlet hvordan elevene opplevde det sosiale klasse miljø, og var dermed tenkt i en egen indeks. Dette var spørsmål der elevene skulle uttrykke hvor enig de var i de ulike påstandene. De kunne dermed velge mellom svaralternativene ”helt enig”, ”litt enig”, ”litt uenig”, ”helt uenig”. Spørsmålene er presentert i tabell 5.2.

Tabell 5.2: Indikatorer i den foreløpige indeksen ”*Sosialt klasse miljø*”

Spm.28	Det er en god stemning i denne klassen
Spm.29	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser
Spm.31	Det er mange som er gode venner i denne klassen
Spm.32	Det er noen elever som blir baksnakket i denne klassen
Spm.33	Kontaktlærer må ofte ta opp konflikter mellom medelever i denne klassen
Spm.35	Det er flaut å få ros av kontaktlærer i denne klassen

En forutsetning for at reliabilitetsanalysen er riktig, er at alle indikatorene er snudd slik at de alle har samme retning. Hvordan dette er gjort ble forklart i begynnelsen av dette delkapittelet. I denne indeksen gjaldt dette spørsmål 32-33 og 35.

Den første reliabilitetsanalysen gav en alpha-verdi på .58. Dette må anses for å være en noe lav verdi. I denne reliabilitetsanalysen hadde imidlertid spørsmålene 32,33 og 35 total-item-correlation på under .30. I følge de Vaus (2002) bør slike verdier ikke være under .30, da det betyr at indikatorene ikke er tilstrekkelig beslektet for å kunne være i samme indeks. Derfor ble disse spørsmålene tatt ut. En ny reliabilitetsanalyse viste nå en alpha-verdi på .73. Den foreløpige indeksen ”*Sosialt klasse miljø*” består nå av kun tre indikatorer og det ble forsøkt å innlemme denne indeksen i ”*Forholdet mellom medelever*”. Dette for om mulig å øke alpha-verdien og dermed sjekke om indikatorene i ”*Sosialt klasse miljø*” omhandler det samme som indikatorene i indeksen ”*Forhold til medelever*” gjør. Denne indeksen hadde fra før forholdsvis

høye total-item-correlations og en alpha-verdi på .86. Den påfølgende reliabilitetsanalysen viste nå en alpha-verdi på .88 og alle indikatorene hadde total-item-correlations godt over .30. Denne reliabilitetsanalysen viste dermed en tilfredsstillende alpha-verdi og total-item-correlations og på den måten er indeksen ”*Forhold til medelever*” konstruert. Tabell 5.3. viser indikatorene i denne indeksen.

Tabell 5.3: Den endelige indeksen ”*Forhold til medelever*”

Spm.28	Det er en god stemning i denne klassen
Spm.29	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser
Spm.31	Det er mange som er gode venner i denne klassen
Spm.69	Jeg kjenner de andre i klassen godt
Spm.70	Jeg trives godt sammen med de andre i klassen min
Spm.71	Jeg samarbeider ofte med de andre i klassen min
Spm.72	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene
Spm.73	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner
Spm.74	Jeg kjenner meg ofte ensom i klassen
Spm.75	Jeg blir ertet av de andre i klassen
Spm.76	Hvis noen i klassen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne
Spm.77	Klassekameratene mine liker meg

Fremgangsmåten som er forklart ovenfor i utarbeidelsen av indeksen ”*Forhold til medelever*” er gjort i konstruksjonen av alle indekser i undersøkelsen.

Undersøkelsens indekser presenteres i tabell 5.4. Denne tabellen viser i tillegg antall indikatorer i hver indeks, samt indeksens alpha-verdi.

Tabell 5.4: Oversikt over indeksene som er brukt i forbindelse med analysen. Reliabilitetsanalysene er vedlagt oppgaven (vedlegg 7).

Indeks	Indikatorer	Alpha-verdi
Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd	13	.94
Didaktisk klasseledelse	8	.83
Regler i klassen	4	.70
Positiv støtte	9	.84
Forhold til voksne	4	.75
Forhold til kontaktlærer	12	.88
Forhold til medelever	12	.88

I tillegg er to variabler som logisk hører sammen, men som har ulike svaralternativer, slått sammen til én variabel. Dette utgjør variabelen ”*Klasseatferd*”. Det ble gjennomført en korrelasjonsanalyse for å undersøke om indikatorene målte samme fenomen. Denne viste korrelasjoner mellom .31-.62 (vedlegg 8). Dette anses for å

være gode korrelasjoner og gir støtte for at variabelen ”*Klasseatferd*” kan beholdes (Hellevik, 1999).

5.6 Analyse av datamaterialet

Programmet Statistical Packages for Social Sciences (SPSS ver.14) har vært brukt i forbindelse med behandling og analyse av datamaterialet. Problemstillingen og dermed undersøkelsens forskningsspørsmål vil være styrende for den videre analysen. I dette er hovedsakelig frekvensfordelinger og bivariate korrelasjonsanalyser benyttet.

Bivariate korrelasjonsanalyser viser hvor sterkt to eller flere variabler samvarierer. Det sier imidlertid ikke noe om årsakssammenhengen mellom dem (de Vaus, 2002). Korrelasjonen uttrykkes i korrelasjonskoeffisienter som angir graden og retningen av sammenhengen. Retningen kan være positiv eller negativ. En positiv korrelasjon er en korrelasjon der begge variablene har enten høye eller lave skårer. En negativ korrelasjon betyr derimot at eksempelvis en høy skåre er etterfulgt av en lav skåre på den andre variabelen (de Vaus, *ibid.*, Nordahl og Sørli, 1998).

Hva som er en sterk korrelasjon er imidlertid i stor grad relativt og avhengig av hva som undersøkes (de Vaus, 2002). I undersøkelser av sosiale forhold godkjennes en lavere korrelasjonskoeffisient enn i mer naturvitenskaplige sammenhenger. de Vaus (*ibid.*) referer til en korrelasjon på .30-.49 som moderat, samtidig som en korrelasjon på 0.30 også kan anses som relativt sterk. I denne undersøkelsen vil det kunne være andre utenforliggende faktorer som spiller inn på elevenes svar enn de som konkret undersøkes. På bakgrunn av dette vil det derfor være nødvendig å anse korrelasjoner mellom .25 og .30 også som interessante. En slik vurdering støttes av Nordahl (2000).

6. Resultater og analyse

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av dataene, samt en analyse og drøftelse av dem. Det er problemstillingen med de fire forskningsspørsmålene, som vil være styrende for denne delen. Forskningsspørsmålene er som tidligere nevnt;

1. Hvilket omfang rapporterer elevene av egen og klassens problematferd?
2. Hvordan opplever elevene relasjonene i klassen?
3. Hvordan opplever elevene lærers utøvelse av klasseledelse i klassen?
4. Hvordan er sammenhengen mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd?

Hensikten med denne undersøkelsen er å se hvilken sammenheng det kan være mellom elevers opplevelse av læringsmiljøet og deres egen atferd. Læringsmiljø i denne undersøkelsen omfatter relasjoner og klasseledelse. Klasseledelse har særlig fokus på didaktisk klasseledelse, positiv støtte og regler. Lærings- og undervisningshemmende atferd er imidlertid et komplekst fenomen med mange ulike påvirkningsfaktorer (Nordahl m.fl., 2005). Derfor anses faktorene relasjoner og klasseledelse som én av flere viktige innfallsvinkler for å forebygge og begrense denne atferden. En slik forståelse er i tråd med det systemiske perspektivet som ligger til grunn for undersøkelsen og som er redegjort for i kap.3.

I presentasjonen og analysen av dataene vil prosentangivelsene være rundet av til hele tall etter vanlige forhøyningsregler. De eksakte prosentene vil imidlertid finnes i de ulike tabellene.

6.1 Omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd

Det er i første forskningsspørsmål skilt mellom hvordan elevene opplever sin egen og klassens atferd. For å undersøke dette er elevene blitt stilt ulike spørsmål om egen atferd i klasserommet. I tillegg er de spurt om deres opplevelse av klassens atferd.

Her har elevene svart på spørsmål i forhold til arbeidsro i klassen og bråk ved f.eks. aktivitetsskifter.

6.1.1 Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd

Det var 13 spørsmål i spørreskjemaet der elevene skulle vurdere sin egen hyppighet i forhold til ulike former for lærings- og undervisningshemmende atferd. Tabell 6.1 viser hvordan elevene vurderer sin egen grad av problematferd. Dem som svarte at de sjelden eller aldri viste problematferd er ikke tatt med.

Tabell 6.1: Indikatorene som utgjør indeksen "Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd". Svaralternativene "svært ofte" og "ofte" er slått sammen til "ofte".

	Ofte	Av og til	N
Jeg kommer for sent inn til timene	5,1 %	12,7 %	314
Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene	12,7 %	27,4 %	314
Jeg går rundt i klasserommet, selv om vi skal sitte på plassen å jobbe	6,7 %	20,4 %	313
Jeg snakker med mine medelever når læreren underviser	14,7 %	31,7 %	312
Jeg kommer sent i gang med de arbeidsoppgavene vi skal gjøre	12,4 %	22,3 %	314
Jeg prater høyt og finner på tull når det læreren snakker om er kjedelig	7,3 %	13,1 %	312
Jeg kan gjøre ting uten å tenke meg om først	16 %	26,7 %	311
Jeg kan være ekstra bråkete eller negativ ovenfor lærere jeg ikke liker	18 %	18,7 %	310
Hvis jeg synes undervisningen eller oppgavene er vanskelige finner jeg på noe tull	6,8 %	13,7 %	313
Jeg avbryter de andre i klassen når de jobber	2,5 %	8,1 %	310
Jeg snakker uten å rekke opp hånda	14,2 %	20,3 %	310
Jeg krangler med lærer i timene	5,8 %	4,8 %	311
Jeg krangler med andre elever i timene	3,8 %	8,6 %	313
Gjennomsnitt	9,7 %	17,6 %	312

Alpha=.94

I denne undersøkelsen er det i snitt 10 % av elevene som svarer at de ofte eller svært ofte viser ulike former for lærings – og undervisningshemmende atferd. I tillegg rapporterer gjennomsnittelig 18 % av elevene at de gjør dette av og til. Det betyr at i snitt svarer 27 % av elevene at de viser problematferd av og til, ofte eller svært ofte. Dette er en relativt høy prosent av elevene og illustrerer dermed hvordan denne typen av problematferd kan anses som å være et normalproblem i skolen og i tillegg den

mest høyfrekvente problematferden. I tillegg samsvarer funnene i denne undersøkelsen til dels med Sørлие og Nordahls "Skole og samspillsvansker" (1998). Gjennomsnittet for dem som svarer at de ofte eller svært ofte viser lærings- og undervisningshemmende atferd er sammenfallende. 10 % av elevene i denne, og den refererte undersøkelsen, viser slik atferd. I Sørлие og Nordahls undersøkelse (1998) er imidlertid snittet for dem som viser slik atferd "av og til" noe høyere enn i denne undersøkelsen.

Resultatene kan allikevel ikke sammenlignes direkte. Dette skyldes at kranling mellom lærer og elev i Sørлие og Nordahls undersøkelse (ibid.) er definert som utagerende atferd. På den måten er det dermed anvendt en noe strengere definisjon av lærings- og undervisningshemmende atferd i Sørलिए og Nordahls undersøkelse (ibid.) enn i denne. Samtidig er det i denne undersøkelsen ikke spesifisert hva som menes med de ulike svaralternativene. Dette er gjort for å få frem elevenes subjektive vurdering av sin egen atferd. I Sørलिए og Nordahls undersøkelse (ibid.) ble svaralternativene spesifisert, f.eks. svaralternativet "av og til" ble spesifisert som én eller flere ganger i måneden.

Elevenes svar i denne undersøkelsen danner et bilde av et læringsmiljø hvor 12-18 % av elevene sier de ofte eller svært ofte; snakker med medelever når lærer underviser, snakker uten å rekke opp hånda, kommer sent i gang med arbeidsoppgaver, drømmer seg bort og tenker på andre ting i timene, gjør ting uten å tenke seg om først og er ekstra bråkete ovenfor lærere de ikke liker. I tillegg gjør 19-32 % av elevene det samme av og til. Dette indikerer at skolehverdagen som disse elevene rapporterer fra er preget av relativt mye problematferd.

18 % av elevene i denne undersøkelsen svarte at de ofte eller svært ofte kunne være ekstra bråkete eller negativ ovenfor lærere de ikke liker. 19 % sier de kan være det av og til. Dette synliggjør betydningen av en god relasjon til lærer for elevenes motivasjon for læring. Det kan med dette se ut til at elevene gjør et bevisst valg om bråk og negativitet der de ikke liker lærer.

Teorien om det rasjonelle valg vil kunne støtte en slik tilnærming (Sørli og Nordahl, 1998, Nordahl, 2005). En lærer som elevene ikke liker, kan representere mål og verdier som elevene ikke identifiserer seg med. De kan dermed gjøre bevisste valg om å være negative eller bråkete, fordi de ikke deler de verdier og mål som lærer har for dem og undervisningen. Handlingene, problematferden, er dermed midlet for å oppnå et mål (Nordahl, 2002). Dette kan være å oppnå anerkjennelse fra medelever, i de klasser hvor slik atferd gir status. Samtidig som hensikten også kan være å unngå og gjøre oppgaver. Ved å sabotere undervisningen kan dette målet oppnås i varierende grad. Forsøk om å sabotere undervisningen kan i tillegg være et uttrykk for en maktkamp mellom elever og lærere, der hensikten er å utfordre lærers rolle som klasseleder (Ogden, 2002). I forhold til de lærerne som elevene ikke liker, kan en slik maktkamp være særlig aktuell. Teorien om det rasjonelle valg må imidlertid sees i sammenheng med de andre faktorene i læringsmiljøet, og fungerer kun som én av flere innfallsvinkler til forståelse av atferden.

Det var 16 % som svarte at de ofte eller svært ofte kunne gjøre ting uten å tenke seg om først. 27 % sier de gjorde det av og til. Dette indikerer en relativ høy andel av impulsiv atferd i klasserommet. Det å drømme seg bort i timene og tenke på andre ting, er en annen form for problematferd som hemmer elevenes læring og utvikling (Sørli og Nordahl, 1998, Ogden, 2002, Nordahl m.fl., 2005). 13 % av alle elevene gjør dette ofte eller svært ofte og 27 % sier de drømmer seg bort av og til.

I avveiningen av hvor skadelig det er å drømme seg bort for elevenes læring og utvikling, må imidlertid det normative element tas i betraktning (Aasen m.fl., 2002). Med det menes at det må anses som naturlig å være noe mentalt fraværende i løpet av en krevende skoledag. Dermed blir faktorer som hvor lenge og hvor ofte en elev har slik atferd avgjørende for om dette er bekymringsfullt eller ikke (Aasen m.fl., *ibid.*). Det er i denne undersøkelsen ikke spesifisert hva som menes med ofte. Dette ville her gitt tydeligere indikasjoner på hvor alvorlig det er at 13 % sier de gjør dette ofte eller svært ofte. Hvor lenge de er mentalt fraværende av gangen undersøkes heller ikke. Dermed kan elevgruppen som har svart de gjør dette ofte, både være elever som er

mentalt fraværende i flere skoletimer og elever som sier de ofte tar et par minutters pause. Varigheten og omfang er dermed styrende for alvorlighetsgraden av denne atferden.

Konsekvensene av denne atferden går imidlertid i større grad utover eleven selv, fremfor resten av klassen. Dette til forskjell fra de andre formene for lærings- og undervisningshemmende atferd, som både hemmer elevens læring og utvikling og samtidig forstyrrer de andres undervisning.

Tabell 6.1 viser at 6 % av elevene sier de ofte eller svært ofte krangler med lærer. Sett i forhold til de andre formene for problematferd, er krangling med lærer blant de minst forekomne former av problematferd. Korrelasjonsanalysen mellom indikatoren ”*jeg krangler med lærer*” og de andre atferdsindikatorerne viser en sterk sammenheng med indikatorer som uttrykker direkte motstand til lærer ($r=.52-60$, $p=0.01$) (vedlegg 5). Dette kan være problematferd som å finne på noe tull når undervisningen eller oppgaven er vanskelig og/eller kjedelig, å snakke uten å rekke opp hånden eller gå rundt i klasserommet selv om en skal sitte å jobbe. Regelbrytende og til dels utprøvende atferd utfordrer enhver relasjon. En slik atferd vil korrigeres av lærer. Korrelasjonene ovenfor kan tyde på at elevene kan oppleve disse korrigeringsene som en form for krangling med lærer. Relasjoner som inneholder krangling vil prege relasjonen negativt. Det er derfor interessant å se hvilke sammenhenger som finnes mellom problematferd og lærer – elevrelasjonen. Dette vil drøftes videre i kapittel 6.4.

6.1.2 Klassens atferd

Det er altså 10 % av elevene i denne undersøkelsen som rapporterer at de ofte eller svært ofte viser lærings- og undervisningshemmede atferd. 18 % sier de gjør dette av og til. Dette gir et bilde av klasser med relativt mye uro og forstyrrelser. Om elevene opplever klassen slik, ble forsøkt undersøkt gjennom spørsmål som omhandlet elevenes opplevelse av klassens atferd. Tabell 6.2a og 6.2b viser omfanget av hvordan elevene opplever dette. Det er i disse tabellene vist hvordan de elevene som

viser mye problematferd opplever dette forskjellig fra dem som viser lite. På bakgrunn av at disse to gruppene utgjør et lite utvalg, er antall elever vist i parentes på de ulike svaralternativene (Sørli og Nordahl, 1998).

Tabell 6.2a: Enkeltvariabler i variabelen "Klasseatferd", del a. Svaralternativ "litt enig" og "helt enig" er slått sammen til "enig". Svaralternativ "litt uenig" og "helt uenig" er slått sammen til "uenig".

	Hele klassen (N=319)		Mye problematferd (N=45)		Lite problematferd (N=45)	
	Enig	Uenig	Enig	Uenig	Enig	Uenig
Det er god arbeidsro i denne klassen	53,2 %	46,8 %	28,8 % (13)	71,1 % (32)	70,4 % (31)	29,6 % (13)
Det er lett å konsentrere seg i denne klassen	68,7 %	31,3 %	51,1 % (23)	48,9 % (22)	75,6 % (34)	24,4 % (11)

Det at 47 % av alle elevene er uenig i at det er god arbeidsro i klassen er en relativt høy prosent, men som kunne vært forventet å være høyere. Dette på bakgrunn av at det hovedsakelig er elevene som viser mye problematferd, som opplever at det ikke er god arbeidsro i klassen og ikke dem som viser lite problematferd. Det kan her se ut til at elever som viser lite problematferd, ikke opplever slik atferd som så forstyrrende som forventet og dermed rapporterer god arbeidsro.

Hva som karakteriseres som god arbeidsro kan imidlertid variere noe fra person til person. Nærmere 70 % av alle elevene sa seg enig i at det er lett å konsentrere seg i klassen, til forskjell fra 53 % som sa de opplevde god arbeidsro. Dette kan tyde på at en del elever opplever at det ikke er optimal arbeidsro, men at de allikevel klarer å konsentrere seg.

Tabell 6.2b: Enkeltvariabler i variabelen "Klasseatferd", del b. Svaralternativene "svært ofte" og "ofte" er slått sammen.

	Hele klassen (N=319)	Mye problematferd (N=45)	Lite problematferd (N=45)
	Ofte	Ofte	Ofte
Blir det bråk i klassen når dere skifter aktiviteter i løpet av timen, f.eks. fra felles undervisning til selvstendig arbeid?	42 %	64,5 % (29)	28,9 % (11)
Blir det bråk i klassen når dere skal bytte klasserom/grupperom i løpet av timen?	35 %	63,6 % (28)	26,7 % (12)

Aktivitetsskifter anses som kritiske punkter i timene, og dermed utfordrende for roen i klassen (Ogden, 2002). Dette opplever også elevene i denne undersøkelsen. Hele 35 – 42 % av alle elevene opplever at slike skifter gir bråk i klassen ofte eller svært ofte. Ca. 65 % av elevene som viser mye problematferd sier at dette skjer ofte eller svært ofte. Omtrent halvparten av dem med lite problematferd sier det samme. Dette kan indikere at elever som viser mye problematferd, er dem som opplever slike aktivitetsskifter mest bråkete.

6.2 Relasjoner i klassen

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan elevene opplever relasjonene i klassen. Det betyr at lærer – elevrelasjonen og elev – elevrelasjonen er i fokus. Det var samtidig enkelte spørsmål i undersøkelsen som fokuserte på den generelle opplevelsen elevene hadde av de voksne i skolen. Tabell 6.3 viser hvordan elevene svarte på dette.

Tabell 6.3: Indikatorene som utgjør indeksen ”Forhold til voksne”. Svaralternativ ”litt enig” og ”helt enig” er slått sammen til ”enig”. Svaralternativ ”litt uenig” og ”helt uenig” er slått sammen til ”uenig”.

	Enig	Uenig	N
Jeg har et godt forhold til de voksne på denne skolen	88,1 %	11,9 %	319
De voksne på denne skolen vil oss det beste	91,8 %	8,2 %	317
Jeg gjør som de voksne på denne skolen sier	88,9 %	11,1 %	316
Jeg har respekt for de voksne på denne skolen	92,7 %	7,3 %	315
Gjennomsnitt	90,4 %	9,6 %	317

Alpha= .75

Omtrent 90 % av elevene opplever å ha et godt forhold til de voksne på skolen. De opplever at de voksne vil dem det beste og har respekt for dem. 10 % av elevgruppen opplever det imidlertid ikke slik. Det er foretatt en korrelasjonsanalyse mellom indeksen ”Forhold til voksne” og ”Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd”. Denne viser en korrelasjonskoeffisient på .62 ($p=0.01$). Det indikerer en relativt sterk sammenheng mellom problematferd og forholdet elevene har til de voksne på skolen. Relasjonen elevene har til de voksne er dermed svært sentral for om elevene viser problematferd eller ikke. Dette vil bli

videre drøftet i kapittelet om sammenhengen mellom problematferd og relasjoner, kapittel 6.4.1. Tillit er som tidligere nevnt svært sentralt i enhver relasjon (Nordahl 2002, Webster-Stratton, 2005, Nordahl m.fl., 2005,). Det er derfor av stor betydning om elevene opplever voksne som noen de kan stole på. Det at 10 % av elevene ikke opplever å ha et godt forhold til de voksne, kan tyde på at de ikke opplever voksenpersonene på skolen som noen de kan stole på. Dette er i tilfelle bekymringsfullt.

Spørsmålene om de voksne på skolen viser til den generelle opplevelsen av de voksne. Det er imidlertid kontaktlærer og andre hovedlærere som er mest i kontakt med eleven, og dermed har disse relasjonene størst betydning for elevenes læring og utvikling. Et aspekt å ta i betraktning er at elevene kan oppleve å ha en bedre relasjon til en annen hovedlærer fremfor den spesifikke kontaktlærer. Dette kan gi konsekvenser for resultatene i denne undersøkelsen, ettersom spørsmålene om relasjonen til lærer hovedsakelig er knyttet til kontaktlærer.

6.2.1 Lærer – elevrelasjonen

Tabell 6.4 viser hvordan elevene opplever relasjonen til kontaktlærer.

Tabell 6.4: Indikatorene som utgjør indeksen "Forhold til kontaktlærer". Svaralternativ "litt enig" og "helt enig" er slått sammen til "enig". Svaralternativ "litt uenig" og "helt uenig" er slått sammen til "uenig".

	Enig	Uenig	N
Jeg har et godt forhold til min kontaktlærer	86,9 %	13 %	315
Jeg opplever at kontaktlærer bryr seg om hvordan jeg har det	83,9 %	16,1 %	317
Jeg føler jeg kan stole på kontaktlæreren min	85,4 %	14,6 %	315
Jeg kan snakke med kontaktlæreren min hvis jeg har problemer	77,2 %	22,8 %	315
Kontaktlærer bruker lite tid til å snakke med meg	38,4 %	61,5 %	312
Jeg opplever kontaktlæreren min som rettferdig	80,7 %	19,3 %	315
Kontaktlærer er interessert i hva jeg gjør på fritiden	46,8 %	53,2 %	316
Kontaktlærer stiller spørsmål om ting som skjer utenfor skolen	39,5 %	60,5 %	314
Kontaktlærer gjør med flau hvis jeg ikke vet svarene	23,3 %	76,8 %	314
Kontaktlærer liker meg	72,3 %	17,7 %	307
Kontaktlærer behandler noen elever bedre enn andre	32,3 %	67,8 %	312
Jeg har respekt for kontaktlæreren min	90,6 %	9,5 %	316

Alpha= .88

Flesteparten av elevene i denne undersøkelsen (87 %) sier at de har et godt forhold til

kontaktlærer. De opplever at lærer bryr seg om hvordan de har det, at de kan snakke med kontaktlærer dersom de har problemer og at de kan stole på kontaktlærer. Å oppleve at lærer bryr seg og er en person elevene kan ha tillit til, er viktig for utviklingen og kvaliteten i relasjonen (Damsgård, 2003, Nordahl, 2002). På tross av at flesteparten opplever et godt forhold til kontaktlærer, er det imidlertid 13- 23 % av elevene som sier de ikke gjør det. De opplever i varierende grad at lærer ikke er til å stole på eller bryr seg, og at de ikke kan snakke med lærer dersom de har problemer. Med kunnskap om hvor viktig denne relasjonen er for elevenes læring og utvikling, er dette bekymringsfullt.

Det er i tillegg opp mot 40 % av elevene som sier seg enig i at lærer bruker lite tid til å prate med dem. Dette kan tolkes som at elevene ønsker mer personlig kontakt med lærer. En slik kontakt er en klar utfordring for lærere som har mange elever å fordele oppmerksomheten på. Det er allikevel av stor betydning, spesielt for dem med få og gode voksenkontakter på andre arenaer (Ogden, 2002, Nordahl, 2002, Webster-Stratton, 2005).

Å vise oppriktig interesse for det elevene er opptatt av utenfor skolen vil være med å påvirke lærer – elevrelasjonen positivt (Nordahl, 2002). Dette i forhold til både etablering og utvikling av relasjonen. Elevene i denne undersøkelsen er imidlertid delt i to på hvor mye de opplever at lærer gjør nettopp dette. Ca. halvparten av elevene opplever at lærer viser interesse for fritiden, mens den andre halvparten gjør det ikke. Resultatet viser at det å interessere seg for elevenes fritid er noe som lærerne kan bli bedre på. Dette er tiltak som kan forbedre lærer- elevrelasjonene, som ikke er kostbart, verken tidsmessig eller økonomisk. Enkle spørsmål i et friminutt eller i slutten av en time, kan være verdifullt for elevens totale opplevelse av en lærer som bryr seg, utover det faglige.

Hvordan ulike spørsmål og svar tolkes av lærer er viktig for elevens forhold til medelever og sin sosiale rolle i klassen. Dette omtales som lærers definisjonsmakt (Roland, 2000). Det er derfor av stor betydning at lærer i størst mulig grad forsøker å tolke alle svar som konstruktive, slik at medelever også opplever utsagnene på

samme måte. På den måten brukes definisjonsmakten positivt. Det å gjøre elever flau dersom de ikke vet svarene, kan gi negative konsekvenser for elevenes relasjoner til medelevene. Dette fordi eleven kan fremstå som dum og usikker. Det er derfor bekymringsfullt at 23 % av elevene sier seg enig i påstanden om at kontaktlærer gjør dem flau hvis de ikke vet svarene. Dette kan indikere at en del elever opplever lærere som ikke bruker definisjonsmakten de har på en positiv og konstruktiv måte. På den måten kan elevene oppleve at dette gir negative konsekvenser for relasjonene til medelever.

6.2.2 Elev – elevrelasjonen

Elev – elevrelasjonen er den siste relasjonen som undersøkelsen fokuserer på. Tabell 6.5 er en oversikt over hvordan elevene opplever denne relasjonen.

Tabell 6.5: Indikatorene som utgjør indeksen "Forholdet til medelever". Svaralternativ "litt enig" og "helt enig" er slått sammen til "enig". Svaralternativ "litt uenig" og "helt uenig" er slått sammen til "uenig".

	Enig	Uenig	N
Det er en god stemning i denne klassen	84,1 %	15,9 %	315
Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	83,2 %	16,7 %	316
Det er mange som er gode venner i denne klassen	96,5 %	3,5 %	312
Jeg kjenner de andre i klassen godt	95,9 %	4,1 %	316
Jeg trives godt sammen med de andre i klassen	91,7 %	8,3 %	314
Jeg samarbeider ofte med de andre i klassen	92,4 %	7,6 %	316
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene	81 %	18,9 %	317
Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner	86,6 %	13,4 %	313
Jeg kjenner meg ofte ensom i klassen	15,5 %	84,5 %	315
Jeg blir ertet av andre i klassen	9,6 %	90,5 %	313
Hvis noen i klassen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne	76,9 %	23 %	312
Klassekameratene mine liker meg	91,5 %	8,5 %	306

Alpha= .88

Svake eller konfliktfylte relasjoner mellom elever gir en større risiko for problematferd (Ogden, 2002). Det er derfor av stor betydning at elevene opplever disse relasjonene som gode. Ut fra denne tabellen ser det ut til at elevene generelt opplever en noe bedre relasjon til medelever enn til kontaktlærer. Der 87 % av elevene svarte at de opplevde å ha en god relasjon til kontaktlærer oppgir 92-97 % av

elevene at de trives godt med de andre i klassen, at de kjenner de andre medelevene godt og at de opplever at mange er gode venner i klassen. Dette kan tyde på at de fleste elevene opplever et godt sosialt miljø i klassen.

Bildet er imidlertid ikke entydig. På tross av mange vennerelasjoner i klassen og høy trivsel, er det allikevel 23 % som ikke er enig i at klassekameratene hjelper hverandre dersom noen blir dårlig eller urettferdig behandlet. Samtidig som 16 % av elevene sier at de ofte kjenner seg ensomme i klassen og 10 % sier at de blir ertet av andre i klassen. Hva som menes med erting ble i denne spørreundersøkelsen ikke definert. Generelt oppfattes ordet ”erting” som mildere enn ordet ”mobbing”. Allikevel kan erting som gjentar seg og pågår over tid karakteriseres som mobbing. Da spesielt om det i tillegg er en ubalanse i makt- og styrkeforholdet mellom de involverte (Olweus, 2003). Det at 10 % av elevene svarte at de blir ertet av andre i klassen kan dermed være bekymringsfullt, avhengig av hvordan ertingen karakteriseres og oppleves.

13-19 % av elevene opplever ikke at det er lett å lage grupper i klassen, eller at klassekameratene hjelper til der oppgaver og lekser er vanskelige å forstå. 81- 87 % av elevene opplever at samarbeidet mellom medelever fungerer godt. I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) er klasser som preges av elever som hjelper hverandre, et tegn på gode sosiale relasjoner i klassen. Det ser ut til at denne sammenhengen også er tilstede i denne undersøkelsen, da korrelasjonene mellom å trives godt i klassen og oppleve at det er lett å samarbeide er på mellom .51-.60 ($p=0,01$). (vedlegg 9).

6.3 Opplevelse av klasseledelse

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler elevenes opplevelse av lærers utøvelse av klasseledelse. God klasseledelse gir konsekvenser for den produktive arbeidsroen, elevenes oppmerksomhet og motivasjon til innsats i timene (Ogden, 2002). Ut fra dette vil dermed utøvelsen av klasseledelse også gi konsekvenser for omfang av lærings- og undervisningshemmede atferd i klassen. For å undersøke elevenes opplevelse av klasseledelse er det fokusert på de ulike aspektene av klasseledelse som

didaktisk klasseledelse, regler og positiv støtte. Disse er ordnet i hver sine indekser, men danner til sammen et bilde av elevenes opplevelse av klasseledelse. I analysen av klasseledelse er det aktuelt å minne om at skolene i denne undersøkelsen bruker ”Fin Stil”, der klasseledelse er fokusert. Det betyr at skolene i mer eller mindre grad arbeider med dette området, noe som kan ha påvirket resultatene i denne undersøkelsen positivt.

6.3.1 Didaktisk klasseledelse

Tabell 6.6 viser hvordan elevene opplever lærers didaktiske klasseledelse. Med didaktisk klasseledelse menes lærers evne til å gi gode beskjeder og være godt forberedt både praktisk, mentalt og faglig, slik at klassen får gjort det de skal i timene (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006). Elevenes opplevelse av lærers mentale forberedelse undersøkes imidlertid ikke i denne undersøkelsen.

Tabell 6.6: Indikatorene som utgjør indeksen ”Didaktisk klasseledelse”. Svaralternativene ”svært ofte”, ”ofte” er slått sammen til ”ofte”. Svaralternativene ”sjelden” og ”aldri” er slått sammen.

	Ofte	Av og til	Sjelden/aldri	N
Kommer dere i gang med skolearbeidet innen fem minutter etter et friminutt?	37,9 %	34,1 %	27,9 %	308
Er beskjeder som gis fra kontaktlærer tydelige?	76,8 %	15,9 %	7,3 %	314
Forstår du som regel hva du skal gjøre i timene?	88,9 %	7 %	4,2 %	315
Synes du kontaktlærer er godt forberedt til timen?	85,9 %	9,9 %	4,2 %	312
Får du avsluttet oppgavene dine i tide før friminutt?	58,1 %	29,8 %	12 %	315
Har kontaktlærer hele klassens oppmerksomhet når han/hun begynner å undervise?	58,1 %	28,4 %	13,4 %	313
Opplever du at kontaktlærer får med seg det meste av det som skjer i løpet av timen	66,8 %	20,2 %	13 %	307
Får dere gjort det dere skal i timene?	74,8 %	19,5 %	5,8 %	313
Gjennomsnitt	68,4 %	20,6 %	11 %	312

Alpha= .83

På bakgrunn av tabell 6.6 ser det ut til at elevene i denne undersøkelsen opplever at kontaktlærer på mange måter utøver god didaktisk klasseledelse. I snitt opplever 68 % av alle elevene ofte eller svært ofte sentrale elementer i utførelse av god klasseledelse. Det samme opplever i snitt 21 % av elevene av og til.

Å være godt forberedt og evne å gi klare og tydelige beskjeder er med og forebygger problematferd (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Webster-Stratton, 2005, Arnesen m.fl., 2006). I denne undersøkelsen opplever 86 % av elevene at lærer ofte eller svært ofte er godt forberedt til timen. Andelen av elever som ofte eller svært ofte opplever tydelige beskjeder fra kontaktlærer er imidlertid noe lavere, 77 %. Samtidig opplever 89 % av elevene ofte eller svært ofte at de forstår hva de skal gjøre i timen. Dette på tross av den noe lavere andelen av elevene som ofte eller svært ofte opplevde beskjedene som tydelige.

I forebyggende klasseledelse er det viktig at lærer har et overblikk over klasserommet og får med seg det som skjer (Ogden, 2002). Dette for å fange opp eventuelle konflikter eller tilløp til uro. I hvor stor grad elevene opplever dette er forskjellig. 67% av elevene opplever ofte eller svært ofte at kontaktlærer får med seg det som skjer, mens 13 % av elevene opplever at dette sjelden eller aldri er tilfellet.

En av utfordringene med hensyn til klasseledelse, ser imidlertid ut til å være oppstarten av timen. Hendelser i friminuttet kan f.eks. ta elevenes oppmerksomhet og utsette oppstarten. Læreres praktiske forberedelse kan samtidig spille inn, dette i forhold til klargjøring av utstyr og lignende (Ogden, *ibid*). Elevene i denne undersøkelsen er delt i hvordan de opplever oppstarten av timene. 28 % av elevene opplever at timen sjelden eller aldri kom i gang innen fem minutter. 38 % av elevene opplever imidlertid at timen ofte eller svært ofte kommer i gang innen den tiden. På spørsmål om de får gjort det de skal i timene er elevene mer samstemte. 75 % av elevene opplever at de ofte eller svært ofte får gjort det de skal i timene, og 20 % opplever at det er slik av og til. Dette kan tyde på at selv om ikke timen alltid kommer like raskt i gang, opplever flesteparten av elevene at de får gjort det som var målet for timen likevel. Dette er sentralt for elevenes arbeidsinnsats og trivsel i klassen (Ogden, *ibid*).

6.3.2 Opplevelse av regler i klassen

Hvordan elevene opplever reglene og håndhevelsen av disse, er et annet sentralt

element i utøvelsen av klasseledelse (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006, Webster-Stratton, 2005). Klare regler og hvordan disse fungerer i praksis er sentralt i forebyggende og atferdskorrigerende klasseledelse. Tabell 6.7 viser elevenes opplevelse av dette.

Tabell 6.7: Indikatorene som utgjør indeksen "Regler i klassen". Svaralternativ "litt enig" og "helt enig" er slått sammen til "enig". Svaralternativ "litt uenig" og "helt uenig" er slått sammen til "uenig".

	Enig	Uenig	N
Jeg har fått opplæring i reglene for hvordan det skal være i klassen	70,2 %	29,8 %	305
Jeg vet og forstår konsekvensene av å ikke følge reglene	88,6 %	11,3 %	308
Jeg opplever at kontaktlærer oppdager og påpeker brudd av regler	78,7 %	21,3 %	310
Jeg opplever at kontaktlærer bruker avtalte konsekvenser for brudd av regler	72,8 %	27,2 %	309
Gjennomsnitt	77,6 %	22,4 %	308

Alpha=.70

Denne tabellen viser at 30 % av elevene ikke opplever å ha fått opplæring i reglene som gjelder for hvordan det skal være i klassen. Samtidig er det kun 11 % som sier de ikke vet eller forstår konsekvensene av å ikke følge reglene. Dette kan tyde på at de fleste vet og forstår konsekvensene av regelbrudd, på tross av til dels manglende opplæring i hvilke regler som gjelder for klassen. En konsekvent oppfølging av regler er imidlertid viktig for at de skal bli fulgt (Nordahl m.fl.2005). 21 % av elevene i denne undersøkelsen er uenig i at kontaktlærer oppdager og påpeker regelbrudd. Dette kan tyde på en inkonsekvent oppfølging av regler og utgjør dermed et forbedringspotensial for lærerne.

Avtalte konsekvenser og forutsigbarhet fra lærer er viktig i lærers utøvelse av klasseledelse (Ogden, 2002, Webster – Stratton, 2005). Ettersom 27 % av elevene i denne undersøkelsen er uenige i at lærer bruker avtalte konsekvenser ved regelbrudd, utgjør også dette et forbedringspotensial for lærerne. For de elevene som ikke opplever regler og konsekvenser som konsekvente og forutsigbare, kan dette skape en usikkerhet, og samtidig en opplevelse av urettferdig behandling dersom konsekvensene av ulike regelbrudd kommer overraskende.

6.3.3 Opplevelse av positiv støtte

Hvordan elevene opplever den positive støtten fra kontaktlærer er sentral i elevenes opplevelse av lærers klasseledelse (Ogden, 2002, Wenneberg og Norberg, 2005, Arnesen m.fl. 2006). Tabell 6.8 gir en oversikt over hvordan elevene opplever dette.

Tabell 6.8: Indikatorene som utgjør indeksen "Positiv støtte". Svaralternativene "svært ofte", "ofte" er slått sammen til "ofte". Svaralternativene "sjelden" og "aldri" er slått sammen.

	Ofte	Av og til	Sjelden/aldri	N
Får du ros av kontaktlærer i timene når du arbeider hardt?	44,1 %	36,5 %	19,5 %	318
Hvor ofte opplever du at du får muntlige oppmuntringer eller positive tilbakemeldinger av kontaktlæreren din?	40,8 %	39,2 %	19,9 %	316
Opplever du at kontaktlærer er hyggelig mot deg?	80,4 %	15,4 %	4,2 %	312
Hvor ofte opplever du at kontaktlærer kommenterer god oppførsel?	43,7 %	35,7 %	20,6 %	311
Opplever du at kontaktlærer legger merke til når du oppfører deg slik det er forventet?	49,1 %	30,5 %	20,4 %	318
Når du får ros av kontaktlærer sier han/hun hvorfor du får ros eller hva du får ros for?	55,6 %	27,6 %	16,8 %	315
Når du får negativ tilbakemelding fra kontaktlærer, forteller han/hun deg hvorfor eller hva du får negativ tilbakemelding for?	61,8 %	19,6 %	18,6 %	317
Når kontaktlærer gir deg ros tror du at hun/hun mener det?	69,8 %	19,7 %	10,5 %	315
Opplever du at kontaktlærer har en grunn for å gi deg negativt tilsnakk når han/hun gjør det?	46,2 %	32 %	21,8 %	316

Alpha= . 84

41- 49 % av elevene i denne undersøkelsen opplever at kontaktlærer ofte eller svært ofte kommenterer god oppførsel, gir positive tilbakemeldinger og legger merke til når de oppfører seg som forventet. 30-39 % av elevene opplever det samme av og til. Det betyr at omtrent 20 % av elevene i denne undersøkelsen sjelden eller aldri opplever positive tilbakemeldinger fra kontaktlærer eller at lærer legger merke til positiv oppførsel. Fokus på å oppmuntre positiv atferd i klasserommet er viktig for at positiv atferd skal gjenta seg (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Arnesen m.fl., 2006). Det er samtidig viktig for relasjonens utvikling. Derfor anses det som bekymringsfullt at 20% av elevene ikke opplever slik positiv oppmerksomhet.

Å gi konkrete og forståelige tilbakemeldinger er mest effektivt i ønsket om å endre atferd (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006). Der det gis konkrete positive

tilbakemeldinger forstår elevene lettere hva de gjorde bra og kan på den måten lettere gjenta den positive atferden (Wenneberg og Norberg, 2005). Det samme gjelder ved korrigerende tilbakemeldinger. Dersom tilbakemeldingene er konkrete og beskrivende, skilles det bedre mellom den negative atferden som utvises og personen (Nordahl, 2002). Å stadig få tilbakemeldinger som ikke tydeliggjør dette skillet, vil over tid være skadelidende for selvbilde. I tillegg vil atferd som gis oppmerksomhet, være den atferden som oftest gjentas (Damsgård, 2003). Derfor er det bekymringsfullt at mellom 17- 19 % av elevene sjeldent eller aldri opplever at lærer beskriver det som er grunnlag for den positive eller korrigerende tilbakemeldingen. Effekten av disse tilbakemeldingene er dermed mindre.

6.4 Sammenhengen mellom læringsmiljø og problematferd

Det fjerde forskningsspørsmålet omhandler hvilken sammenheng det er mellom elevenes opplevelse av læringsmiljøet og omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette utgjør også problemstillingen for denne undersøkelsen. Tabell 6.9 viser korrelasjonen mellom de ulike indeksene. Videre drøfting vil ta utgangspunkt i denne tabellen, og da spesielt de skraverte feltene.

Tabell 6.9: Korrelasjon mellom indeksene.

(*”Egen atferd”* betyr indeksen *”Selvrapportert lærings- og undervisningshemmede atferd”* og *”D. klasseledelse”* betyr indeksen *”Didaktisk klasseledelse”*.)

	Egen atferd	Klasseatferd	D.klasseledelse	Regler	Positiv støtte	Voksne	Kontakt - lærer	Medelever
Egen atferd	1.00	.37**	.40**	.20**	.23**	.62**	.36**	.22**
Klasseatferd		1.00	.46**	.01	.23**	.25**	.25**	.36**
D.klasseledelse			1.00	.47**	.57**	.55**	.63**	.47**
Regler				1.00	.44**	.41**	.40**	.32**
Positiv støtte					1.00	.44**	.74**	.37**
Voksne						1.00	.57**	.30**
Kontakt-lærer							1.00	.38**
Medelever								1.00

**p<0.01

6.4.1 Problematferd og relasjonen til lærerne

Elevenes egen atferd målt i indeksen ”*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd*” korrelerer særlig høyt med indeksen ”*Elevenes forhold til voksne*” ($r = .62, p = 0.01$). Denne indeksen undersøker elevenes forhold generelt til de voksne på skolen. Denne sterke korrelasjonen peker på at de elevene som opplever å ha et dårlig forhold til de voksne på skolen, er dem som i stor grad kan vise relativt mye problematferd. Motsatt betyr det at de som opplever å ha et godt forhold til de voksne på skolen, viser relativt lite problematferd. Korrelasjonen mellom indeksen ”*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd*” og ”*Forhold til kontaktlærer*” er på $.36$ ($p = 0.01$) og indikerer også en sammenheng, om enn noe svakere. Disse funnene samsvarer med undersøkelsen ”Skole og samspillsvansker” (Sørli og Nordahl, 1998).

Indikatorerne i disse indeksene henspiller imidlertid på noe ulike aspekter i relasjonene. Indeksen ”*Forhold til voksne*” inneholder indikatorer som undersøker i stor grad elevenes atferd i forhold til de voksne, eksempelvis om de har respekt for de voksne og om de gjør som de voksne sier. Indeksen ”*Forhold til kontaktlærer*” undersøker i større grad de emosjonelle aspektene i elevenes forhold til kontaktlærer og ikke elevenes atferd i forhold til dem. I tillegg peker indeksen ”*Forhold til voksne*” mot flere voksne, der indeksen ”*Forhold til kontaktlærer*” peker mot kun én voksen. Disse ulikhetene kan ha betydning for forskjellen i korrelasjonen mellom dem. I den videre drøftingen vil disse indeksene hovedsakelig bli behandlet samlet som ”lærerne”.

Korrelasjoner sier ingenting om årsaksforhold, men indikerer sammenhenger (de Vaus, 2002). Det er dermed vanskelig å si om det er en dårlig relasjon til lærerne som gjør at elevene viser problematferd, eller om det er problematferden elevene viser som gjør at relasjonene oppleves som dårlige.

I et bioøkologisk perspektiv forstås imidlertid atferd som en interaksjonsprosess mellom personen og omgivelsene, dette kalles de proksimale prosesser

(Bronfenbrenner og Morris, 1998). Disse prosessene tillegges avgjørende betydning. Atferden og relasjonen forstås i dette perspektivet både som en produsent og et produkt i utviklingen av samspillet (Aasen m.fl., 2002.). Dette kan eksemplifiseres.

Atferd som å stadig bråke når det lærer snakker om er kjedelig eller vanskelig, kan føre til at lærer blir irritert over denne atferden, gir negativ oppmerksomhet og konsekvenser på dette. Dette kan igjen føre til at eleven opplever lærer som urettferdig eller streng, noe som svekker relasjonen til lærer. På denne måten kan atferden anses som en produsent for den svekkede relasjonen. Samtidig kan det å kjenne seg urettferdig behandlet eller å oppleve at lærer ikke bryr seg, føre til en atferd som "straffer" lærer eller vekker negativ oppmerksomhet. En slik form for oppmerksomhet kan for enkelte være "bedre" enn ingen oppmerksomhet (Ogden, 2002, Arnesen m.fl., 2006). Her blir atferden et produkt av en opplevd dårlig relasjon. Dette viser hvordan atferd både kan være produsent og et produkt. Samtidig tydeliggjøres kompleksiteten i å forstå hva som ligger til grunn for problematferd eller en svekket relasjon.

I klasser hvor problematferd oppstår kan dette perspektivet utvide forståelsen av hvordan elevene opplever situasjonen og hvorfor de handler som de gjør. Ved å forsøke å endre sin egen atferd i forhold til disse elevene eller fokusere nye elementer inn i relasjonen, vil relasjonen utvikles og endres (Aasen m.fl., 2002). De "nye" elementene kan eksempelvis være å interessere seg mer for fritiden til elevene, diskutere elevenes opplevelse av rettferdighet i klassen eller kommentere mer forventet og positiv atferd fremfor negativ. Interaksjonsprosessen som da vil finne sted mellom person og omgivelsene, vil med dette kunne gi positive konsekvenser for elevens atferd og relasjon mellom lærer og elev. Dette fordi relasjonen er i endring og dette påvirker atferden.

Indeksen "*Forhold til kontaktlærer*" har som nevnt en lavere korrelasjon til problematferd enn indeksen "*Forhold til voksne*". Da indeksen "*Forhold til voksne*" peker mot flere voksne på skolen er det interessant at denne korrelasjonen er så sterk ($r = .62$, $p = 0.01$). Dette indikerer at elever som viser mye problematferd er elever som

i større grad opplever å ha et generelt dårlig forhold til de voksne, at de ikke har respekt for dem. Sammenhengen mellom denne opplevelsen og atferden, kan indikere en opposisjon til voksne. Deres skolehverdag kan på denne måten i stor grad være preget av negative opplevelser med voksenrelasjonen og negative samspillsituasjoner.

Indeksen "*Forhold til kontaktlærer*" inneholder spesifikke indikatorer på om elevene opplever at kontaktlærer bryr seg, er til å stole på og om den interesserer seg for det som skjer utenfor skolen. Dette er sentrale elementer for å etablere og utvikle en relasjon (Damsgård, 2003, Nordahl, 2002). Sammenhengen som indeksen "*Forhold til kontaktlærer*" viser med indeksen "*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd*" ($r = .36, p = 0.01$), kan tyde på at de elevene som ikke opplever disse elementene i relasjonen til kontaktlærer, i større grad utfører problematferd. På bakgrunn av at indeksen som måler problematferd viser relativt sterke sammenhenger med relasjonen til voksne og kontaktlærer, kan disse sammenhengene indikere at det å utvikle gode lærer - elevrelasjoner er viktig for å forebygge og redusere problematferden. I dette vil de nevnte elementene være sentrale.

6.4.2 Klasseledelsens betydning for en god relasjon

De relativt sterke korrelasjonene mellom indeksen "*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmede atferd*" og indeksen "*Forhold til voksne*" ($r = .62$) og "*Forhold til kontaktlærer*" ($r = .36$) gir bakgrunn for at vektlegging av disse relasjonene er svært sentrale i forebygging av problematferd og reduisering av dette. Ettersom en sterk korrelasjon indikerer gode sammenhenger mellom fenomener, kan de indeksene som korrelerer sterkt med indeksen "*Forhold til voksne*" og "*Forhold til kontaktlærer*" anses som å være sentrale i å utvikle gode relasjoner og dermed av indirekte betydning for elevenes problematferd.

Tabell 6.10. viser at korrelasjonen mellom didaktisk klasseledelse, regler, positiv støtte, forholdet til kontaktlærer og voksne varierer fra .40 - .74 ($p = 0.01$).

Tabell 6.10: Utdrag fra tabell 6.9.

	Voksne	Kontaktlærer
D.klasseledelse	.55**	.63**
Positiv støtte	.44**	.74**
Regler	.41**	.40**

** $p < 0.01$

Dette er relativt sterke sammenhenger. Det indikerer at de elevene som opplever didaktisk klasseledelse, regler og positiv støtte også opplever å ha en god relasjon til kontaktlærer og de voksne generelt på skolen. På samme måte indikerer det at de elevene som ikke opplever dette, har også en dårligere relasjon til kontaktlærer og de voksne. Dette tyder på at didaktisk klasseledelse, regler og positiv støtte har en sentral betydning for kvaliteten av relasjonen til kontaktlærer og de voksne generelt på skolen. Disse tre indeksene er i tillegg faktorer som alle er sentrale elementer i hva som vektlegges i god klasseledelse (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Nordahl m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006). Det kan indikere at de lærerne som elevene opplever å ha en god relasjon til, vurderer elevene i tillegg til å utøve god klasseledelse. Dette kan tyde på at fokus på klasseledelsesferdigheter kan virke relasjonsfremmende, og er dermed et viktig element i forebygging og redusering av problematferd.

Didaktisk klasseledelse og regler, forstått som både forebyggende og korrigerende klasseledelse, gir konsekvenser for elevenes opplevelse av struktur og forutsigbarhet (Ogden, 2002, Webster-Stratton, 2005, Arnesen m.fl., 2006). Sammenhengen mellom disse elementene og relasjonene til kontaktlærer og de voksne, viser at elever som opplever godt forberedte skoletimer, tydelige beskjeder og konsekvent håndhevelse av regler, også opplever gode relasjoner til kontaktlærer og de voksne. Dette kan indikere at elever som opplever en god relasjon til lærerne, i større grad er positivt innstilt til regler og utøvelse av didaktisk klasseledelse.

Indeksen ”*Didaktisk klasseledelse*” er samtidig den indeksen innenfor klasseledelse som viser sterkest sammenheng ($r = .40$, $p = 0.01$) med indeksen ”*Selvrapportert lærings- og undervisningshemmede atferd*” (jf. tabell 6.9). Denne har dermed en mer direkte sammenheng med problematferd. Dette til forskjell fra regler og positiv støtte som har en mer indirekte betydning, gjennom relasjonene til kontaktlærer og de

voksne. Denne sammenhengen bekrefter viktigheten av at lærer er godt forberedt både faglig og praktisk. Samtidig med at beskjeder gis tydelig, slik at elevene forstår hva de skal gjøre (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Arnesen m.fl., 2006, Webster-Stratton, 2005). Ettersom didaktisk klasseledelse har relativ sterk sammenheng med problematferd ($r=.40$, $p= 0.01$), vil dette være viktig for å forebygge og forhindre slik atferd i klasserommet.

Positiv støtte viser en korrelasjonskoeffisient på $.44$ på indeksen "*Forhold til voksne*" og $.74$ på indeksen "*Forhold til kontaktlærer*". Denne sterke sammenhengen indikerer at de elevene som opplever positive og konkrete tilbakemeldinger, samtidig med å få fokus på positiv atferd, også har et godt forhold til kontaktlærer og de voksne. På samme måte indikerer det at de elevene som opplever en mangel av slike tilbakemeldinger, i større grad ikke opplever en god relasjon til kontaktlærer og de voksne. Det er bred enighet i faglitteraturen for viktigheten av slike tilbakemeldinger i utøvelse av god klasseledelse (Ogden, 2002, Damsgård, 2003, Webster-Stratton, 2005, Wennberg og Norberg, 2005, Arnesen m.fl., 2006).

Som tidligere påpekt inneholder indeksen "*Forhold til kontaktlærer*" mer emosjonelle aspekter enn det indeksen "*Forhold til voksne*" gjør. Dette i tillegg til å fokusere på én relasjon fremfor flere. Dette kan muligens virke inn på at korrelasjonen mellom positiv støtte og forholdet til kontaktlærer er sterkere ($r= .74$, $p= 0.01$) enn korrelasjonen mellom positiv støtte og til andre voksne ($r= .44$, $p= 0.01$). Samtidig viser sammenhengen mellom positiv støtte og forholdet til kontaktlærer og voksne generelt, at elever som opplever at lærer bryr seg, er til å stole på og viser interesse for elevens fritid, også opplever å få positive tilbakemeldinger fra lærer. Elevene som i mindre grad opplever dette tillitsforholdet og interessen fra lærer, opplever heller ikke positive tilbakemeldinger i samme grad som den andre elevgruppen. Ettersom dette er sentrale elementer i en god relasjon, og lærer-elevrelasjonen viser sterk sammenheng med problematferd er dette bekymringsfullt (Sørli og Nordahl, 1998, Damsgård, 2003, Nordahl, 2002, Webster-Stratton, 2005).

Det er imidlertid kun en svak tendens til sammenheng mellom problematferd og

positiv støtte ($r=.23$, $p=0.01$) og mellom problematferd og regler ($r=.20$, $p=0.01$) i denne undersøkelsen. Samtidig viser positiv støtte en sterk sammenheng med forholdet til kontaktlærer ($r=.74$, $p=0.01$) og en noe lavere, men relativt sterk sammenheng med forholdet til voksne ($r=.41$, $p=0.01$). Relativt sterke sammenhenger er det i tillegg mellom regler og forholdet til voksne ($r=.41$, $p=0.01$) og forholdet til kontaktlærer ($r=.40$, $p=0.01$).

Ettersom positiv støtte er en sentral klasseledelsesferdighet og viser sterk sammenheng med indeksen ”*Forhold til kontaktlærer*” og ”*Forhold til voksne*”, kan dette tyde på at vektlegging av positiv støtte i lærer -elevrelasjonen vil kunne bedre denne relasjonen. Det samme resonnementet kan anvendes i forhold til regler. Da spesielt med tanke på å ha tydelige regler, at de er i funksjon og at det brukes avtalte konsekvenser i forhold til dem, vil virke positivt for relasjonen (Ogden, 1998, Nordahl m.fl., 2005, Webster-Stratton, 2005).

Disse sammenhengene kan samtidig indikere at effekten av den positive støtten og bruken av reglene er bedre i relasjoner som i utgangspunktet er gode enn dårlige. Med det menes at den positive støtten som gis av lærere som elevene ikke opplever en god relasjon til, har mindre betydning for endring av atferd (Webster-Stratton, 2005). Dette vil være til forskjell fra relasjoner som betegnes som gode av elevene. På samme måte forstås sammenhengen mellom regler og forholdet til voksne og kontaktlærer. De elevene som opplever relasjonen til lærer som god, opplever i større grad at reglene er tydelige og at det brukes avtalte konsekvenser ved regelbrudd. Elevene som ikke opplever å ha en god relasjon til lærerne, oppgir i mindre grad dette.

Disse resultatene viser igjen hvordan det å jobbe med relasjonen er sentral i forebygging og redusering av problematferd. Dette fordi sammenhengene tyder på at effekten av både den positive støtten og bruken av reglene, virker å være bedre når elevene opplever en god relasjon fremfor en dårlig. På den måten kan fokus på å være blant annet godt forberedt, gi mye positiv støtte og ha tydelige regler, som utøves etter avtalte konsekvenser, virke positivt for relasjonen. Oppsummert vil dette være

klasseledelsesferdighetene; didaktisk klasseledelse, positiv støtte og regler.

7. Oppsummering av de viktigste funn

Målet for denne undersøkelsen har vært å undersøke hvilke sammenhenger det er mellom elevenes opplevelse av problematferd og læringsmiljø. Det er da relasjonene i klassen i tillegg til sentrale faktorer i klasseledelse, som har vært vektlagt innenfor læringsmiljøet. Dette kapittelet vil oppsummere de sentrale funnene gjort i denne undersøkelsen. Ettersom lærings- og undervisningshemmende atferd er den mest høyfrekvente problematferden i skolen, er det denne atferden lærerne og læringsmiljøet ofte utfordres av (Nordahl, m.fl., 2005). Det er derfor av stor betydning å ha kunnskap om hvordan slik atferd kan forebygges og reduseres. Undersøkelsens funn peker ut sentrale elementer i et slikt arbeid. Dette vil være tema i siste del av dette kapittelet.

7.1 Omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd

Det var i denne undersøkelsen 10 % av elevene som ofte eller svært ofte svarte at de viste lærings- og undervisningshemmende atferd. 18 % gjorde dette av og til. Den mest høyfrekvente atferden elevene rapporterer, er å være ekstra bråkete ovenfor lærere som en ikke liker. Atferd som å snakke uten å rekke opp hånden eller når lærer underviser, drømme seg bort i timene og komme sent i gang med arbeidsoppgaver fremstår som høyfrekvent atferd. Problematferden uttrykker samtidig opposisjon til lærer og de reglene som gjelder for klassen. Dette kan illustreres med at ca. 7 % svarer at de ofte eller svært ofte finner på noe tull når undervisningen eller oppgavene er vanskelige eller kjedelige. Samtidig som 18 % av elevene svarer at de ofte eller svært ofte, kan være ekstra bråkete eller negativ ovenfor lærere de ikke liker.

Ettersom 1 av 10 av elevene svarte at de ofte eller svært ofte viser problematferd, ble det undersøkt i hvor stor grad elevene opplevde at klassen som helhet var preget av uro og bråk. Resultatene viser at de elevene som viser mye problematferd er dem som

i stor grad opplever at det ikke er god arbeidsro, og at det ofte blir bråk ved aktivitetsskifter eller bytte av klasserom. Elevene som viser lite problematferd opplever i mindre grad dette.

7.2 Læringsmiljøets potensial for forebygging og redusering av problematferd

Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at lærings- og undervisningshemmende atferd er et normalproblem i skolen, men allikevel ikke desto mindre utfordrende eller bekymringsfullt. Et læringsmiljø preget av mye uro og bråk vil virke negativt inn på elevenes læring og utvikling (Sørli og Nordahl, 1998, Ogden, 2002, Nordahl m.fl., 2005). Det er derfor av stor betydning å forebygge og redusere problematferd.

Det bioøkologiske perspektivet vektlegger interaksjonen som foregår i individet, og mellom individ og omgivelser (Bronfenbrenner og Morris, 1998). Fokus på sentrale elementer i en god relasjon og klasseledelse, vil kunne påvirke interaksjonsprosessen positivt og dermed bidra til en endring av relasjonen og atferden. Med bakgrunn i det systemiske bioøkologiske perspektiv er det sentralt å se hvordan interaksjonen i relasjonen påvirker elevenes og lærernes atferd. En slik tilnærming til problematferd ansvarliggjør samtidig alle parter i relasjonen, fordi interaksjonen er sentral. Samtidig tar det bioøkologiske perspektiv høyde for enkelte elevs biopsykologiske karakteristikk som kan påvirke elevens atferd og relasjoner.

Denne undersøkelsen viser hvordan elevenes opplevelse av sin relasjon til lærerne viser sterk sammenheng med problematferd, og er på denne måten direkte knyttet til problematferd. Det indikerer at dem som viser mye problematferd er de som opplever i større grad å ha dårlige relasjoner til de voksne. De opplever i mindre grad at de voksne bryr seg og er til å stole på. Det er dermed de emosjonelle aspektene i relasjonene som tillegges vekt. Å utvikle gode lærer- elevrelasjoner er dermed av svært stor betydning for å kunne forebygge og redusere problematferden. Sentrale elementer som vil påvirke relasjonen positivt, vil blant annet være å vise interesse for

elevenes fritid, vise dem tillit, og kommunisere at en oppriktig bryr seg om dem (Nordahl, 2002, Damsgård, 2003, Webster-Stratton, 2005).

Samtidig viser de sentrale faktorene i klasseledelse; didaktisk klasseledelse, regler og positiv støtte, sterke sammenhenger med relasjonen til lærerne. Dette kan tyde på at god klasseledelse er viktig for utviklingen av en god relasjon til elevene, som igjen vil kunne virke positivt inn på problematferden. Det kan dermed tyde på at reglene og den positive støtten har mer effekt i lærer- elevrelasjoner som i utgangspunktet er gode, fremfor i svakere. På den måten vil det å fremme en god relasjon, gjøre at den positive støtten og bruken av reglene i større grad når sitt potensial, når relasjonen er god.

Undersøkelsen viser dermed at i arbeidet med å forebygge og redusere problematferd, er det av stor betydning at lærerne, som er ansvarlige for relasjonen, arbeider målrettet med å utvikle de gode relasjonene til alle elevene (Nordahl m.fl., 2005). I dette er tydelige beskjeder, forutsigbare og konsekvente regler og ikke minst konkrete og positive tilbakemeldinger på ønsket atferd nyttige og viktige ”verktøy”. God og effektiv klasseledelse er dermed et sentralt og konkret satsningsområde for utvikling av gode lærer- elevrelasjoner. Klasseledelse og lærer- elevrelasjonen utgjør på den måten et stort potensial for forebygging og reduisering av problematferd.

Denne oppgaven startet med et sitat fra ”Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen 2005-2008 (Utdanningsdirektoratet, 2005) og illustrerte på denne måten situasjonen på mange skoler. Denne undersøkelsen viser hvordan arbeid med å utvikle gode relasjoner til elevene, sammen med god og effektiv klasseledelse, kan bidra til forandringer i læringsmiljøer og på den måten forebygge og redusere problematferd. Sitatet som ble referert i kapittel 1 kan derfor isteden lyde slik, etter arbeid med relasjonene i klassen og klasseledelse;

”Flere læringsmiljøer kan være preget av klare regler og god håndhevelse av dem, et konfliktfritt klassemiljø, fokus på ledelse og gode forhold mellom lærer og elev. Samtidig som god struktur og godt evidensbaserte tiltak anvendes for å mestre problematferd”

Kildeliste

- Aasen, Petter, Birgit Nordtug, Sigrun K. Ertesvåg og Birgit Leirvik (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Arnesen, Anne, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, Anne-Harriet (2000): *Som elevene ser det – Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie og Pamela A. Morris (2006): "The Bioecological Model of Human Development" I: *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Richard M. Lerner (red.). 6 ed, Vol. 1. New York: John Wiley and Sons
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Damsgård, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- de Vaus, David (2002): *Surveys in social research- 5th edition*. London og New York: Routledge
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hellevik, Ottar (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano
- Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002): "Begrepsoperasjonalisering" I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.) Oslo: Unipub forlag
- Lillegården kompetansesenter (2004): *Håndbok for Fin Stil. Framework i Norge. System for Tidlig Intervensjon i Læringsmiljøet*. Statped skriftserie nr.34

- Litwin, Mark S (1995): *How to measure survey reliability and validity*. London: SAGE Publications.
- Mordal, Tove (2000): *Som man spør får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Stavanger: Universitetsforlaget
- Nesh (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokutvalget
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2000): *Èn skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Norusis, Marija J. (1993): *SPSS for Windows Advanced Statistics Release 6.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Ogden, Terje (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, Terje (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Lærers erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Olweus, D. (2003): *Mobbing i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, Erling (2000): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser". Nova rapport 12a/98.
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-2008)*.
- Webster-Stratton, Carolyn (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wennberg, Bodil og Sofia Norberg (2005): *Klasseromsledelse. En bok om relasjoner, makt og følelser*. Stockholm: N.W. Damm og Søn.

Vedleggliste

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Brev til skolene

Vedlegg 3: Brev til foresatte

Vedlegg 4: Instruks til lærerne som skulle gjennomføre undersøkelsen

Vedlegg 5: Korrelasjonsanalyse av indikatorene i indeksen ”Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd

Vedlegg 6: Korrelasjonsanalyse av de operasjonelle variablene i den teoretiske variabelen ”Læringsmiljø”

Vedlegg 7: Reliabilitetsanalysene til indeksene

Vedlegg 8: Korrelasjonsanalyse av indikatorene i variabelen ”Klasseatferd”

Vedlegg 9: Korrelasjonsanalyse av indikatorer som måler trivsel i klassen og samarbeid

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse til elevene på 8 trinn

Dette er en spørreundersøkelse som handler om hvordan du har det på skolen og i klassen. Du vil få spørsmål om hvordan dere har det i klassen, ditt forhold til læreren(e) og til dine medelever og hvordan du oppfører deg i klassen.

Dette er ingen prøve, og det er viktig at du er ærlig og tar deg god tid til å svare på alle spørsmålene. Det finnes ingen rette eller gale svar, det er din mening som teller.

Du skal ikke skrive navnet ditt, siden dette er en anonym spørreundersøkelse. På denne måten vil ikke lærer eller noen andre få vite hva du har svart. Etter du er ferdig legger du det ferdig utfylte spørreskjemaet i konvolutten som lærer har og ser at han/hun klistrer det igjen etter at alle har levert.

Sett kun et kryss for hvert spørsmål. Synes du det er vanskelig å svare, sett et kryss i den ruten som er nærmest det du mener. Dersom du ombestemmer deg, fyll hele ruten og sett et nytt kryss.

Nb.

Før du går i gang, må du først krysse av på om du er gutt eller jente!

Gutt: _____ Jente: _____

Lykke til☺

Ditt forhold til de voksne på skolen

Her kommer noen utsagn om de voksne på skolen. Sett et kryss etter hvor enig du er i utsagnene.

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Jeg har et godt forhold til de voksne på skolen				
2	De voksne på denne skolen vil oss det beste				
3	Jeg gjør som de voksne på denne skolen sier				
4	Jeg har respekt for de voksne på denne skolen				

Ditt forhold til kontaktlærer

Her kommer noen spørsmål om ditt forhold til *kontaktlæreren* din.

Sett et kryss i den ruten som passer best for deg, bare et kryss for hvert spørsmål!

Hvor ofte opplever du de ulike tilbakemeldingene fra kontaktlærer, sett et kryss.

Nr.	Spørsmål	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
5	Får du ros av kontaktlærer i timene når du arbeider hardt?					
6	Hvor ofte opplever du at du får muntlige oppmuntringer eller positive tilbakemeldinger av kontaktlæreren din?					
7	Opplever du at kontaktlærer er hyggelig mot deg?					
8	Hvor ofte får du høre fra kontakt-lærer at du har gjort noe dumt eller galt?					
9	Hvor ofte opplever du at kontakt-lærer kommenterer god oppførsel?					
10	Opplever du at kontaktlærer legger merke til når du oppfører deg slik det er forventet?					
11	Når du får ros av kontaktlærer sier han/hun hvorfor du får ros eller hva du får ros for?					
12	Når du får negativ tilbakemelding fra kontaktlærer, forteller han/hun deg hvorfor eller hva du får negativ tilbakemelding for?					
13	Opplever du at kontaktlærer sammenligner deg med de andre i klassen når han/hun gir tilbakemeldinger?					

14	Når kontaktlærer gir deg ros tror du at han/hun mener det?					
15	Opplever du at kontaktlærer har en grunn for å gi deg negativt tilsnakk når han/hun gjør det?					

Hvor enig er du i de ulike utsagnene om ditt forhold til kontaktlæreren din.

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
16	Jeg har et godt forhold til min kontaktlærer				
17	Jeg opplever at kontaktlærer bryr seg om hvordan jeg har det				
18	Jeg føler jeg kan stole på kontaktlæreren min				
19	Jeg kan snakke med kontaktlæreren min hvis jeg har problemer				
20	Kontaktlærer bruker lite tid til å snakke med meg				
21	Jeg opplever kontaktlæreren min som rettferdig				
22	Kontaktlærer er interessert i hva jeg gjør på fritiden				
23	Kontaktlærer stiller spørsmål om ting som skjer utenfor skolen				
24	Kontaktlærer gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene				
25	Kontaktlærer liker meg				
26	Kontaktlærer behandler noen elever bedre enn andre				
27	Jeg har respekt for kontaktlæreren min				

Klassemiljø

Her kommer det noen spørsmål om hvordan det er i klassen din. Sett et kryss i en av rutene for det som du synes passer best slik det *vanligvis* er.

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
28	Det er en god stemning i denne klassen				
29	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser				
30	Det er god arbeidsro i denne klassen				
31	Det er mange som er gode venner i denne klassen				

32	Det er noen elever som blir baksnakket i denne klassen				
33	Kontaktlærer må ofte ta opp konflikter mellom medelever i denne klassen				
34	Det er lett å konsentrere seg i denne klassen				
35	Det er flaut å få ros av kontaktlærer i denne klassen				

Vi fortsetter med noen spørsmål om hvordan det er i klassen din, men nå skal du krysse av for hvor ofte du synes dette finner sted. Sett et kryss!

Nr	Spørsmål	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
36	Er klasserommet låst under friminuttene?					
37	Er kontaktlærer først i klasserommet etter et friminutt					
38	Kommer dere i gang med skolearbeidet innen fem minutter etter et friminutt?					
39	Er beskjeder som gis fra kontaktlærer tydelige?					
40	Forstår du som regel hva du skal gjøre i timene?					
41	Synes du kontaktlærer er godt forberedt til timen?					
42	Går ofte kontaktlærer ut av klasserommet for å ordne ulike ting?					
43	Får du avsluttet oppgavene dine i tide før friminutt?					
44	Har kontaktlærer hele klassens oppmerksomhet når han/hun begynner å undervise?					
45	Bli det bråk i klassen når dere skifter aktiviteter i løpet av timen? f.eks. fra felles undervisning til selvstendig arbeid.					
46	Opplever du at kontaktlærer får med seg det meste av det som skjer i løpet av timen?					
47	Opplever du at kontaktlærer forteller elever i denne klassen om å endre oppførsel ved å bruke spesielle blikk, ansiktsuttrykk eller ved å komme nærmere den/de det gjelder?					
48	Bli det bråk i klassen når dere skal bytte klasserom/grupperom i løpet av timen?					
49	Får dere gjort det dere skal i timene?					

Her kommer noen spørsmål om hvordan du opplever reglene i klassen. Sett et kryss i en av rutene etter hvor enig du er i utsagnene.

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
50	Det er få og tydelige regler for hvordan det skal være i klassen				
51	Jeg har vært med og utarbeidet reglene for hvordan det skal være i klassen				
52	Jeg har fått opplæring i reglene for hvordan det skal være i klassen				
53	Jeg vet og forstår konsekvensene av å ikke følge reglene				
54	Jeg opplever at kontaktlærer oppdager og påpeker brudd av regler				
55	Jeg opplever at kontaktlærer bruker avtalte konsekvenser for brudd av regler				

Hvordan er du på skolen?

Her kommer det noen utsagn om hvordan du kan være på skolen. Kryss av for hvor godt dette stemmer på deg, slik du *vanligvis* er på skolen. Kryss av på et av de fem svaralternativene

Nr.	Spørsmål	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
56	Jeg kommer for seint inn til timene					
57	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene					
58	Jeg går rundt i klasserommet, selv om vi skal sitte på plassen å jobbe					
59	Jeg snakker med mine medelever når læreren underviser					
60	Jeg kommer sent i gang med de arbeidsoppgavene vi skal gjøre					
61	Jeg prater høyt og finner på tull når det læreren snakker om er kjedelig					
62	Jeg kan gjøre ting uten å tenke meg om først					
63	Jeg kan være ekstra bråkete eller negativ ovenfor lærere jeg ikke liker					
64	Hvis jeg synes undervisningen eller oppgavene er vanskelige finner jeg på noe tull					
65	Jeg avbryter de andre i klassen når de jobber					
66	Jeg snakker uten å rekke opp hånda					
67	Jeg krangler med lærer i timene					

68	Jeg kranbler med andre elever i timene					

Forholdet til dine medelever

Her kommer det noen utsagn om hvordan du har det med de andre i din klasse. Du skal svare etter hvordan du mener det *vanligvis* er. Sett et kryss etter hvor enig du er i utsagnene

Nr	Spørsmål	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
69	Jeg kjenner de andre i klassen godt				
70	Jeg trives godt sammen med de andre i klassen min				
71	Jeg samarbeider ofte med andre i klassen min				
72	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene				
73	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner				
74	Jeg kjenner meg ofte ensom i klassen				
75	Jeg blir ertet av andre i klassen				
76	Hvis noen i klassen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne				
77	Klassekameratene mine liker meg				

Da var du ferdig..

Tusen takk for at du ville svare på alle spørsmålene i denne undersøkelsen ☺

Vedlegg 2

Hildegunn Dahl
19.01.07
Adr: xx
Telefon og e-post: xx

Oslo

xx rektor v/x skole

Forespørsel om gjennomføring av spørreundersøkelse

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale den 15.01.07 vedrørende gjennomføring av en spørreundersøkelse på deres skole, og sender som avtalt en formell henvendelse om dette.

Jeg er student på mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. I forbindelse med min mastergradsoppgave ønsker jeg å gjennomføre en elevundersøkelse på 8trinn på til sammen tre ungdomsskoler i deres kommune. Tema for denne undersøkelsen er læringsmiljøet i klassen og tilstedeværelsen av problematferd. Det er da elevens opplevelse av klasseledelse og relasjoner i klassen som jeg vil vektlegge i spørsmål om læringsmiljøet. I enhver klasse er det mer eller mindre problematferd. Jeg ønsker imidlertid å spørre etter den mest høyfrekvente problematferden, den atferden som kalles lærings- og undervisningshemmende problematferd. Det er dermed ikke den mest alvorlige problematferden jeg spør etter.

Formålet med undersøkelsen er å undersøke hvordan elevene opplever læringsmiljøet i klassen og tilstedeværelsen av problematferd. Jeg ønsker å undersøke hvilke sammenhenger det er mellom disse to faktorene. Dette er etter en forståelse av problematferd som en funksjon av gjensidige påvirkninger mellom eleven og omgivelsene. Det er altså en undersøkelse som retter fokus mot elevenes opplevelse av sin skolehverdag.

Mitt ønske er å gjennomføre denne undersøkelsen i alle grupper på 8trinn. Tidspunktet for undersøkelsen er i uke 9. Spørreskjemaet vil ta ca.15min. å fylle ut. Svarene vil legges i en konvolutt som elevene selv lukker. På denne måten vil elevene være anonyme. Svarene vil bli behandlet etter Datatilsynets regler for dette. Etter at dataene fra undersøkelsen er behandlet, vil spørreskjemaene bli makulert.

For de aktuelle lærerne vil det være lite arbeid knyttet til undersøkelsen. Deres

oppgave vil være å dele ut spørreskjemaet, gå gjennom en kort instruks til elevene og samle inn konvoluttene med svarene. I tillegg er det ønskelig at lærerne er tilstede under gjennomføringen av undersøkelsen. Dette for å bistå elevene dersom de har spørsmål og for å påse at ingen av elevene kommuniserer med hverandre.

Som takk for hjelpen vil dere få tilbud om en tilbakemelding på resultatene av undersøkelsen. Dette kan være i form av en skriftlig rapport eller en muntlig tilbakemelding på en planleggingsdag eller lignende.

Ca. to uker før undersøkelsen vil jeg sende et eksemplar av spørreskjemaet til dere for gjennomlesning før undersøkelsen gjennomføres. I tillegg vil jeg sende et brev, som skolen kan videresende, til elevenes foresatte. På denne måten får de foresatte en mulighet til å frita barnet sitt fra undersøkelsen dersom det skulle være ønskelig.

Jeg vil personlig levere og hente spørreskjemaene som skal deles ut til elevene.

På forhånd takk for at dere stiller dere til disposisjon for denne undersøkelsen. Dersom dere har spørsmål er det bare å ta kontakt. Jeg vil kontakte dere i uke 7 for å avtale samarbeidet nærmere.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Dahl

Vedlegg 3

Til foresatte på åttende trinn på xx skole.

Jeg heter Hildegunn Dahl og studerer spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Jeg arbeider for tiden med min mastergradsoppgave.

I den forbindelse skal jeg gjennomføre en elevundersøkelse på åttende trinn ved Stalsberg skole og to andre ungdomsskoler i denne kommunen. Dette planlegges gjennomført i uke 9. Tema for oppgaven er elevers opplevelse av læringsmiljøet og lærings- og undervisningshemmende atferd i klassen. Det vil være spørsmål om deres relasjon til lærer, hvordan elevene selv synes de oppfører seg i klassen og hvordan de har det i klassen. Spørreskjemaet vil være på seks sider, og det vil ta ca.15min. å fylle det ut. Skolen vil få informasjon om resultatet i løpet av året, og ønsker derfor også å delta.

Elevene skal ikke svare på noen sensitive spørsmål og de vil være helt anonyme. Av denne grunn er prosjektet ikke konsesjons- eller meldepliktig til Datatilsynet. Lærerne på skolen vil heller ikke få tilgang til svarene. Dette sikres ved at elevene legger det ferdig utfylte spørreskjemaet i en konvolutt som klistres igjen etter at de har svart.

Det er frivillig for eleven å delta i spørreundersøkelsen og jeg håper så mange som mulig ønsker å være med. Dersom du/dere ikke ønsker at deres ungdom skal delta i denne undersøkelsen, så returner denne svarslippen til kontaktlærer så fort som mulig. Ved ikke å returnere svarslippen, gir du/dere tillatelse til at deres barn deltar i undersøkelsen. For å få et så riktig bilde av situasjonen på skolen er det viktig at så mange som mulig deltar. Jeg håper derfor at du/dere ikke motsetter dere at deres barn deltar.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Dahl

Jeg/vi ønsker ikke at _____ skal delta i denne undersøkelsen.

Sign:_____

Vedlegg 4

Kort instruks til lærerne

- Det tar ca. 15-20min for elevene å svare på spørreskjemaet. Elever med lesevansker kan bruke noe lengre tid.
- Lærer må være tilstede under hele gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det er viktig at elevene ikke kommuniserer underveis med hverandre.
- Første side av spørreskjemaet leses høyt av lærer.
- Dersom elevene har spørsmål underveis eller trenger hjelp til å forstå spørsmålene er det fint om dere kan hjelpe dem. Les gjerne igjennom undersøkelsen på forhånd.
- Det følger en konvolutt til hver klasse/gruppe. Elevene legger selv det ferdig utfylte spørreskjemaet i den konvolutten og ser at lærer klistrer den igjen når alle har svart. Dette for å sikre elevenes anonymitet.

Takk for at dere stiller deres klasse til disposisjon for denne undersøkelsen. Dersom dere skulle ha noen spørsmål er det bare å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Dahl

Tlf: xx

E-post: xx

Vedlegg 5, neste side

Correlations

		spm56 Jeg kommer for seint inn til timene	spm57 Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene	spm58 Jeg går rundt i klasserommet, selv om vi skal sitte på plassen å jobbe	spm59 Jeg snakker med mine medelever når læreren underviser	spm60 Jeg kommer sent i gang med de arbeidsoppgavene vi skal gjøre	spm61 Jeg prater høyt og finner på tull når det læreren snakker om er kjedelig	spm 62 Jeg kan gjøre ting uten å tenke meg om først	spm63 Jeg kan være ekstra bråkete eller negativ overfor lærere jeg ikke liker	spm64 Hvis jeg synes undervisningen eller oppgaven er vanskelige finner jeg på noe tull	spm65 Jeg avbryter de andre i klassen når de jobber	spm66 Jeg snakker uten å rekke opp hånda	spm67 Jeg krangler med lærer i timene	spm68 Jeg krangler med andre elever i timene
spm56 Jeg kommer for seint inn til timene	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 314	,465** ,000 313	,547** ,000 312	,378** ,000 311	,445** ,000 313	,505** ,000 312	,450** ,000 310	,390** ,000 310	,423** ,000 312	,355** ,000 309	,364** ,000 309	,413** ,000 311	,319** ,000 312
spm57 Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,465** ,000 313	1 ,000 314	,584** ,000 312	,538** ,000 311	,545** ,000 313	,519** ,000 311	,521** ,000 310	,427** ,000 309	,550** ,000 312	,492** ,000 309	,464** ,000 309	,429** ,000 310	,338** ,000 312
spm58 Jeg går rundt i klasserommet, selv om vi skal sitte på plassen å jobbe	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,547** ,000 312	,584** ,000 312	1 ,000 313	,570** ,000 312	,539** ,000 312	,630** ,000 311	,548** ,000 311	,527** ,000 308	,613** ,000 311	,529** ,000 309	,522** ,000 309	,516** ,000 310	,394** ,000 312
spm59 Jeg snakker med mine medelever når læreren underviser	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,378** ,000 311	,538** ,000 311	,570** ,000 312	1 ,000 312	,514** ,000 311	,621** ,000 310	,488** ,000 311	,534** ,000 307	,546** ,000 311	,478** ,000 308	,566** ,000 309	,440** ,000 309	,295** ,000 311
spm60 Jeg kommer sent i gang med de arbeidsoppgavene vi skal gjøre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,445** ,000 313	,545** ,000 313	,539** ,000 312	,514** ,000 311	1 ,000 314	,525** ,000 311	,526** ,000 310	,522** ,000 309	,479** ,000 312	,484** ,000 309	,487** ,000 309	,449** ,000 310	,324** ,000 312
spm61 Jeg prater høyt og finner på tull når det læreren snakker om er kjedelig	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,505** ,000 312	,519** ,000 311	,630** ,000 311	,621** ,000 310	,525** ,000 311	1 ,000 312	,555** ,000 309	,563** ,000 308	,645** ,000 310	,554** ,000 308	,600** ,000 308	,558** ,000 310	,410** ,000 311
spm 62 Jeg kan gjøre ting uten å tenke meg om først	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,450** ,000 310	,521** ,000 310	,548** ,000 311	,488** ,000 311	,526** ,000 310	,555** ,000 309	1 ,000 311	,550** ,000 306	,532** ,000 310	,446** ,000 307	,520** ,000 308	,477** ,000 308	,396** ,000 310
spm63 Jeg kan være ekstra bråkete eller negativ overfor lærere jeg ikke liker	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,390** ,000 310	,427** ,000 309	,527** ,000 308	,534** ,000 307	,522** ,000 309	,563** ,000 308	,550** ,000 306	1 ,000 310	,588** ,000 308	,446** ,000 305	,589** ,000 305	,604** ,000 307	,436** ,000 308
spm64 Hvis jeg synes undervisningen eller oppgaven er vanskelige finner jeg på noe tull	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,423** ,000 312	,550** ,000 312	,613** ,000 311	,546** ,000 311	,479** ,000 312	,645** ,000 310	,532** ,000 310	,588** ,000 308	1 ,000 313	,575** ,000 308	,622** ,000 309	,581** ,000 309	,458** ,000 311
spm65 Jeg avbryter de andre i klassen når de jobber	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,355** ,000 309	,492** ,000 309	,529** ,000 309	,478** ,000 308	,484** ,000 309	,554** ,000 308	,446** ,000 307	,446** ,000 305	,575** ,000 308	1 310	,525** ,000 307	,527** ,000 307	,412** ,000 309
spm66 Jeg snakker uten å rekke opp hånda	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,364** ,000 309	,464** ,000 309	,522** ,000 309	,566** ,000 309	,487** ,000 309	,600** ,000 308	,520** ,000 308	,589** ,000 305	,622** ,000 309	,525** ,000 307	1 310	,535** ,000 308	,344** ,000 309
spm67 Jeg krangler med lærer i timene	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,413** ,000 311	,429** ,000 310	,516** ,000 310	,440** ,000 309	,449** ,000 310	,558** ,000 310	,477** ,000 308	,604** ,000 307	,581** ,000 309	,527** ,000 307	,535** ,000 308	1 311	,540** ,000 311
spm68 Jeg krangler med andre elever i timene	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,319** ,000 312	,338** ,000 312	,394** ,000 312	,295** ,000 311	,324** ,000 312	,410** ,000 311	,396** ,000 310	,436** ,000 308	,458** ,000 311	,412** ,000 309	,344** ,000 309	,540** ,000 311	1 313

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vedlegg 6

Correlations

		didaktiskklasseledelse	regler	positivstøtte	medelever	kontaktlærer	voksne
didaktiskklasseledelse	Pearson Correlation	1	,465**	,567**	,474**	,625**	,549**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	296	279	276	272	275	289
regler	Pearson Correlation	,465**	1	,435**	,323**	,397**	,407**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	279	295	273	271	277	290
positivstøtte	Pearson Correlation	,567**	,435**	1	,366**	,735**	,441**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	276	273	294	268	270	288
medelever	Pearson Correlation	,474**	,323**	,366**	1	,375**	,299**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	272	271	268	287	267	281
kontaktlærer	Pearson Correlation	,625**	,397**	,735**	,375**	1	,566**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	275	277	270	267	292	286
voksne	Pearson Correlation	,549**	,407**	,441**	,299**	,566**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	289	290	288	281	286	311

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vedlegg 7

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Selvrapportert lærings- og undervisningshemmende atferd"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	295	92,5
	Excluded ^a	24	7,5
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,927	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm56 Jeg kommer for seint inn til timene	24,65	83,011	,557	,925
spm57 Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting i timene	24,12	79,878	,663	,922
spm58 Jeg går rundt i klasserommet, selv om vi skal sitte på plassen å jobbe	24,41	79,794	,741	,919
spm59 Jeg snakker med mine medelever når læreren underviser	23,95	79,828	,680	,921
spm60 Jeg kommer sent i gang med de arbeidsoppgavene vi skal gjøre	24,20	79,682	,662	,922
spm61 Jeg prater høyt og finner på tull når det læreren snakker om er kjedelig	24,66	78,306	,764	,918
spm 62 Jeg kan gjøre ting uten å tenke meg om først	24,04	78,737	,676	,921
spm63 Jeg kan være ekstra bråkete eller negativ overfor lærere jeg ikke liker	24,24	75,109	,730	,920
spm64 Hvis jeg synes undervisningen eller oppgaven er vanskelige finner jeg på noe tull	24,65	78,957	,763	,918
spm65 Jeg avbryter de andre i klassen når de jobber	24,86	83,519	,655	,922
spm66 Jeg snakker uten å rekke opp hånda	24,25	78,297	,695	,920
spm67 Jeg krangler med lærer i timene	24,96	80,737	,695	,921
spm68 Jeg krangler med andre elever i timene	24,87	83,911	,529	,926

Reliabilitetsanalyse for indeks: ”Opplevelse av klassens atferd”

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	302	94,7
	Excluded ^a	17	5,3
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm30 Det er god arbeidsro i denne klassen	8,70	5,183	,572	,662
spm34 Det er lett å konsentrere seg i denne klassen	8,94	5,741	,523	,693
spm45 Blir det bråk i klassen når dere skifter aktiviteter i løpet av timen? f.eks. fra felles undervisning til selvstendig arbeid	7,79	4,970	,537	,681
spm48 Blir det bråk i klassen når dere skal bytte klasserom/grupperom i løpet av timen	7,93	4,792	,524	,693

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Didaktisk klasseledelse"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	296	92,8
	Excluded ^a	23	7,2
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm38 Kommer dere i gang med skolearbeidet innen fem minutter etter et friminutt	14,52	20,698	,450	,828
spm39 Er beskjeder som gis fra kontaktlærer tydelige	15,38	20,271	,597	,807
spm40 Forstår du som regel hva du skal gjøre i timene	15,69	21,260	,549	,814
spm41 Synes du kontaktlærer er godt forberedt til timen	15,67	20,452	,617	,805
spm43 Får du avsluttet oppgavene dine i tide før friminutt	15,03	20,877	,466	,824
spm44 Har kontaktlærer hele klassens oppmerksomhet når han/hun begynner å undervise	14,93	19,761	,592	,807
spm46 Opplever du at kontaktlærer får med seg det meste av det som skjer i løpet av timen	15,13	19,373	,637	,800
spm49 Får dere gjort det dere skal i timen	15,35	20,736	,580	,809

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Regler i klassen"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	295	92,5
	Excluded ^a	24	7,5
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,696	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm52 Jeg har fått opplæring i reglene for hvordan det skal være i klassen	5,48	3,863	,439	,662
spm53 Jeg vet og forstår konsekvensene av å ikke følge reglene	5,98	4,431	,452	,652
spm54 Jeg opplever at kontaktlærer oppdager og påpeker brudd av regler	5,58	3,822	,538	,594
spm55 Jeg opplever at kontaktlærer bruker avtalte konsekvenser for brudd av regler	5,42	3,761	,505	,616

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Positiv støtte"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	294	92,2
	Excluded ^a	25	7,8
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,839	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm5 Får du ros av kontaktlærer i timene når du arbeider hardt	19,43	33,010	,612	,816
spm6 Hvor ofte opplever du at du får muntlige oppmuntringer eller tilbakemeldinger av kontaktlæreren din	19,41	32,918	,652	,812
spm7 Opplever du at kontaktlærer er hyggelig mot deg	20,26	33,941	,673	,813
spm9 Hvor ofte opplever du at kontaktlærer kommenterer god oppførsel	19,43	34,451	,473	,831
spm10 Opplever du at kontaktlærer legger merke til når du oppfører deg slik det er forventet	19,47	33,376	,564	,821
spm11 Når du får ros av kontaktlærer sier han/hun hvorfor du får ros eller hva du får ros for	19,67	32,270	,622	,814
smp12 Når du får negativ tilbakemelding fra kontaktlærer, forteller han/henne deg hvorfor eller hva du får ros for	19,82	34,146	,433	,837
spm14 Når kontaktlærer gir deg ros tror du at han/hun mener det	20,09	32,682	,591	,818
spm15 Opplever du at kontaktlærer har en grunn for å gi deg negativt tilsnakk når han/hun gjør det	19,43	34,764	,398	,840

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Forhold til voksne"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	311	97,5
	Excluded ^a	8	2,5
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,754	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm1 Jeg har et godt forhold til de voksne på skolen	4,61	2,891	,485	,733
spm2 De voksne på denne skolen vil oss det beste	4,69	2,841	,529	,709
spm3 Jeg gjør som de voksne på denne skolen sier	4,63	2,652	,570	,687
spm4 Jeg har respekt for de voksne på denne skolen	4,85	2,765	,628	,658

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Forhold til kontaktlærer"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	292	91,5
	Excluded ^a	27	8,5
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm16 Jeg har et godt forhold til min kontaktlærer	22,05	43,330	,724	,862
spm17 Jeg opplever at kontaktlærer bryr seg om hvordan jeg har det	22,03	42,720	,747	,860
spm18 Jeg føler jeg kan stole på kontaktlæreren min	22,12	42,078	,776	,858
spm19 Jeg kan snakke med kontaktlæreren min hvis jeg har problemer	21,92	42,357	,661	,864
spm20 Kontaktlærer bruker lite tid til å snakke med meg	21,47	46,704	,328	,884
spm21 Jeg opplever kontaktlæreren min som rettferdig	21,96	42,356	,725	,861
spm22 Kontaktlærer er interessert i hva jeg gjør på fritiden	21,13	44,519	,468	,877
spm23 Kontaktlærer stiller spørsmål om ting som skjer utenfor skolen	20,96	45,795	,391	,881
spm24 Kontaktlærer gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene	21,97	46,226	,339	,884
spm25 Kontaktlærer liker meg	21,61	42,459	,713	,862
spm26 Kontaktlærer behandler noen elever bedre enn andre	21,63	43,360	,512	,875
spm27 Jeg har respekt for kontaktlæreren min	22,33	44,591	,650	,867

Reliabilitetsanalyse for indeks: "Forhold til medelever"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	287	90,0
	Excluded ^a	32	10,0
	Total	319	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm28 Det er en god stemning i denne klassen	16,91	31,656	,527	,877
spm29 Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser	16,86	31,183	,595	,872
spm31 Det er mange som er gode venner i denne klassen	17,28	33,571	,501	,878
spm69 Jeg kjenner de andre i klassen godt	17,21	33,581	,510	,877
spm70 Jeg trives godt sammen med de andre i klassen min	17,15	30,608	,762	,863
spm71 Jeg samarbeider ofte med andre i klassen min	17,14	32,067	,608	,872
spm72 Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene	16,82	30,923	,577	,874
spm73 Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner	16,95	30,637	,669	,868
spm74 Jeg kjenner meg ofte ensom i klassen	17,05	30,504	,633	,870
spm75 Jeg blir ertet av andre i klassen	17,21	31,683	,570	,874
spm76 Hvis noen i klassen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne	16,63	32,220	,462	,881
spm77 Klassekameratene mine liker meg	17,00	31,804	,601	,872

Vedlegg 8

Correlations

		spm30 Det er god arbeidsro i denne klassen	spm34 Det er lett å konsentrere seg i denne klassen	spm45 Blir det bråk i klassen når dere skifter aktiviteter i løpet av timen? f.eks. fra felles undervisning til selvstendig arbeid	spm48 Blir det bråk i klassen når dere skal bytte klasserom/grupperom i løpet av timen
spm30 Det er god arbeidsro i denne klassen	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 314	,615** 310	,370** 310	,390** 304
spm34 Det er lett å konsentrere seg i denne klassen	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,615** 310	1 314	,347** 313	,312** 307
spm45 Blir det bråk i klassen når dere skifter aktiviteter i løpet av timen? f.eks. fra felles undervisning til selvstendig arbeid	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,370** 310	,347** 313	1 314	,537** 307
spm48 Blir det bråk i klassen når dere skal bytte klasserom/grupperom i løpet av timen	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,390** 304	,312** 307	,537** 307	1 308

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		egenatferd	spm69 Jeg kjenner de andre i klassen godt	spm70 Jeg trives godt sammen med de andre i klassen min	spm71 Jeg samarbeider ofte med andre i klassen min	spm72 Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene	spm73 Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner	spm31 Det er mange som er gode venner i denne klassen
egenatferd	Pearson Correlation	1	,036	,086	,094	,009	,070	,175**
	Sig. (2-tailed)		,536	,142	,108	,876	,235	,003
	N	295	295	294	294	295	292	290
spm69 Jeg kjenner de andre i klassen godt	Pearson Correlation	,036	1	,537**	,467**	,339**	,438**	,313**
	Sig. (2-tailed)	,536		,000	,000	,000	,000	,000
	N	295	316	313	315	316	312	310
spm70 Jeg trives godt sammen med de andre i klassen min	Pearson Correlation	,086	,537**	1	,596**	,505**	,525**	,457**
	Sig. (2-tailed)	,142	,000		,000	,000	,000	,000
	N	294	313	314	313	314	310	307
spm71 Jeg samarbeider ofte med andre i klassen min	Pearson Correlation	,094	,467**	,596**	1	,469**	,507**	,286**
	Sig. (2-tailed)	,108	,000	,000		,000	,000	,000
	N	294	315	313	316	316	312	309
spm72 Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene	Pearson Correlation	,009	,339**	,505**	,469**	1	,474**	,314**
	Sig. (2-tailed)	,876	,000	,000	,000		,000	,000
	N	295	316	314	316	317	313	310
spm73 Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner	Pearson Correlation	,070	,438**	,525**	,507**	,474**	1	,371**
	Sig. (2-tailed)	,235	,000	,000	,000	,000		,000
	N	292	312	310	312	313	313	306
spm31 Det er mange som er gode venner i denne klassen	Pearson Correlation	,175**	,313**	,457**	,286**	,314**	,371**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	290	310	307	309	310	306	312

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

