

Kjetil Andreas Hansen

Høyfrekvente atferdsproblemer i ungdomsskolen

- en studie av sammenhengen mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd.

Hovedoppgave

Profesjonsstudiet i spesialpedagogikk (Cand. ed.)

Våren 2003

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

Sammendrag

Tittel

"Høyfrekvente atferdsproblemer i ungdomsskolen - en studie av sammenhengen mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd"

Bakgrunn og formål

Hensikten med oppgaven er å belyse miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen, og hvilken sammenheng slik atferd har med elevenes opplevelser av de faglige og sosiale læringsbetingelsene i skolen. Undersøkelsen bygger på en økologisk forståelse av atferdsproblemer. Dette innebærer at slik atferd må forstås i lys av den sammenheng eller kontekst atferden forekommer i. I et skoleperspektiv innebærer dette at problematferd må forstås med utgangspunkt i de læringsbetingelsene som eksisterer i skolen. Med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme legges det til grunn at elevenes tolkning av sine omgivelser og relasjoner danner grunnlaget for deres handlinger og atferd. Hvordan elevene opplever de faglige og sosiale læringsbetingelsene, er derfor en sentral del av denne undersøkelsen.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling er formulert slik:

Hvilken sammenheng er det mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser og omfanget av høyfrekvente atferdsproblemer i klassen?

For å besvare denne problemstillingen er spørreskjema utformet med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilket omfang er det av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i ungdomsskolen?*
- 2. Hvordan opplever elevene faglige læringsbetingelser i skolen?*
- 3. Hvordan opplever elevene sosiale læringsbetingelser i skolen?*
- 4. Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelser av de utvalgte læringsbetingelsene i skolen, og omfanget av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd?*

Med høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd menes en klasseromsatferd som forekommer i et relativt stort omfang. Videre bryter atferden med skolens normer og regler for klasseromsatferd på en slik måte at den skaper problemer for lærerens

undervisning, virker forstyrrende på klasse miljøet og hindrer læring både for eleven selv og resten av klassen. Slik atferd kan vise seg både i elevens relasjon til sine medelever og i elevens relasjon til lærer.

Metode

Undersøkelsen har et selvrappporterende survey design. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et spørreskjema med faste svaralternativer. Undersøkelsen er gjennomført i 9. og 10. klasse på tre ungdomsskoler i østlandsområdet. Svarprosenten er på 80 %.

Dataanalyse

Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 11.0) er benyttet til behandling og analyse av datamaterialet. I analysen benyttes hovedsakelig frekvenstabler, bivariate korrelasjonsanalyse og Chronbach's Alpha.

Resultater

Funnene viser at tilnærmet hver fjerde elev oppgir at de noen ganger eller oftere viser en eller flere former for miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i klassen. Funnene i denne undersøkelsen indikerer at slik atferd viser sterkes sammenheng med de faglige læringsbetingelsene i klassen. Dette gjelder først og fremst i forhold til elevenes relasjon til lærerne sine, hvilket forhold elevene har til reglene i klassen og hvorvidt elevene opplever undervisningen som god. Det er særlig elevenes relasjon til lærerne sine som fremstår som en kritisk faktor. Dette dreier seg ikke bare om omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, men også i forhold til hvordan elevene opplever de andre faglige læringsbetingelsene.

Når det gjelder de sosiale læringsbetingelsene, er bildet noe annerledes.

Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd viser kun en meget svak sammenheng med sosiale læringsbetingelser i tilknytning til elevenes opplevelse av det sosiale miljøet. Utover dette er det ingen ting som tyder på at elever som viser et stort omfang av slik atferd skiller seg signifikant ut i forhold til hvordan de trives i klassen eller sammen med klassekameratene sine.

Forord

Ett års intenst arbeid er tilbakelagt og hovedoppgaven er endelig ferdig. I den forbindelse rettes det en stor takk til de tre skolene hvor jeg fikk lov til å gjennomføre undersøkelsen min. En spesiell takk går til lærerne som stilte en del av sin undervisningstid til disposisjon, og til elevene som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet. Videre fortjener min veileder, Steinar Theie en stor takk. Uten en veileder med spisskompetanse både i forhold til tema og metode hadde ikke denne undersøkelsen latt seg gjennomføre slik jeg ønsket.

Gode studievenner er viktig når man skal gjennomføre et slikt arbeid. "Kompisgjengen" på Blindern fortjener derfor litt oppmerksomhet. Uten å ha noen å dele både gleder og frustrasjoner med hadde dette blitt et tungt arbeid.

Takk til mine foreldre som tok seg tid til å lese korrektur, og til Gerd Anita som i tillegg til korrekturlesing også sjekket alle litteraturhenvisningene. Gerd Anita fortjener også den aller største takken. At du holder ut med meg og alle mine prosjekter er beundringsverdig. Nå er endelig ett av de største ferdig!

Kjetil Andreas Hansen

Blindern, april 2003

Sammendrag	i
Forord	iii
Figurliste	vii
Tabelliste	vii
1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLINGER	2
1.2 HENSIKTEN MED OPPGAVEN	2
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2.0 ATFERDSPROBLEMER	5
2.1 ATFERDSPROBLEMER – BEGREPSBRUK OG FORKLARINGSMODELLER	5
2.1.1 BEGREPSBRUK	6
2.1.2 FORKLARINGSMODELLER	8
2.2 ATFERD I ET ØKOLOGISK PERSPEKTIV	11
2.2.1 SAMHANDLING OG RELASJONER	14
2.3 ATFERDSPROBLEMER – DEFINISJONER, KRITERIER OG ALVORLIGHETSGRADER	17
2.3.1 DEFINISJONER	18
2.3.2 KRITERIER	21
2.3.3 ULIKE FORMER FOR PROBLEMATFERD	22
2.4 MILJØFORSTYRRENDE OG LÆRINGSHEMMENDE PROBLEMATFERD I SKOLEN	24
2.4.1 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ MILJØFORSTYRRENDE OG LÆRINGSHEMMENDE ATFERD	28
2.4 OPPSUMMERING	30
3.0 ELEVENES MØTE MED SKOLEN	31
3.1 FAGLIGE LÆRINGSBETINGELSER	34
3.1.1 LÆRINGSMILJØET I KLASSEN	36
3.1.2 ELEVENES OPPLEVELSE AV UNDERVISNINGEN	37
3.1.3 FORHOLD TIL LÆREREN	38
3.2 SOSIALE LÆRINGSBETINGELSER	41
3.2.1 KLASSEROMMET SOM EN SOSIAL ARENA	41
3.2.2 RELASJONER OG VENNSKAP	43
3.3 LÆRINGSBETINGELSER OPPSUMMERT	45
4.0 METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	47
4.1 VALG AV METODE	47
4.1.1 SURVEY	48
4.2 ELEVER SOM INFORMANTER	49

4.3	UTFORMINGEN AV SPØRRESKJEMAET	51
4.3.1	OPPSETT AV SPØRSMÅL OG SVARALTERNATIVER	52
4.4	FRA TEORETISKE TIL OPERASJONELLE VARIABLER	54
4.4.1	ELEVENES ATFERD I KLASSEROMMET	55
4.4.2	ELEVENES OPPLEVELSE AV FAGLIGE LÆRINGSBETINGELSER I SKOLEN	56
4.4.3	ELEVENES OPPLEVELSE AV SOSIALE LÆRINGSBETINGELSER	58
4.4.4	ANDRE INDIVIDVARIABLER	59
4.5	GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN	59
4.5.1	UTVALG	59
4.5.2	KJENNETEGN VED SKOLENE	60
4.5.3	DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN AV UNDERSØKELSEN	61
4.5.4	ANONYMITET	61
4.5.5	SVARPROSENT	62
4.6	RELIABILITET, VALIDITET OG INDEKSBYGGING	63
4.6.1	RELIABILITET	64
4.6.2	VALIDITET	65
4.6.3	KONSTRUKSJON AV INDEKSER	70
4.6.4	EKSEMPEL PÅ KONSTRUKSJON AV EN INDEKS	72
4.7	ANALYSE AV DATAMATERIALET	74
5.0	RESULTATER OG ANALYSE	77
5.1	OMFANG AV ATFERDSPROBLEMER	77
5.1.1	KJØNNSFORSKJELLER	81
5.2	TRIVSEL, SYN PÅ SKOLEN OG SKOLEFAGLIG FUNGERING	82
5.2.1	TRIVSEL OG SYN PÅ SKOLEN	83
5.2.2	SKOLEPRESTASJONER OG KARAKTERER	84
5.3	FAGLIGE LÆRINGSBETINGELSER	87
5.3.1	ELEVENES OPPLEVELSE AV ARBEIDSRO I KLASSEN	88
5.3.2	REGLER I KLASSEROMMET	90
5.3.3	ELEVENES OPPLEVELSE AV UNDERVISNINGEN	93
5.3.4	FORHOLD TIL KLASSESTYRER OG DE ØVRIGE LÆRERNE	96
5.3.5	DE FAGLIGE LÆRINGSBETINGELSENE – EN SAMLET VURDERING	101
5.3.6	HVA SLAGS ATFERD ER FORBUNDET MED DE FAGLIGE LÆRINGSBETINGELSENE?	104
5.4	SOSIALE LÆRINGSBETINGELSER	108
5.4.1	SOSIALT MILJØ I KLASSEN	109
5.4.2	SOSIAL TRIVSEL I KLASSEN	111
5.4.3	VENNSKAP OG ENSOMHET	112

5.4.4	ELEVENES OPPLEVELSER AV DE SOSIALE LÆRINGSBETINGELSENE	115
5.4.5	SOSIALE LÆRINGSBETINGELSER OG MILJØFORSTYRRENDE OG LÆRINGSHEMMENDE ATFERD	116
6.0	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE	121
6.1	MILJØFORSTYRRENDE OG LÆRINGSHEMMENDE ATFERD I UNGDOMSSKOLEN	121
6.1.1	ELEV – LÆRER RELASJONEN	121
6.1.2	UNDERVISNINGEN	122
6.1.3	ARBEIDSRO OG REGLER I KLASSEN	122
6.1.4	DET SOSIALE MILJØET I KLASSEN	123
6.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER OM BETYDNINGEN AV KLASSELEDELSE	124
	LITTERATURLISTE	127
	VEDLEGGSLISTE	133

Figurliste

Figur 3.1: Relevante påvirkningsfaktorer på elevenes faglige og psykososiale utvikling (Birkemo 2002).	35
Figur 4.1: Eksempel på spørsmål formulert som beskrivelser av to klasser.....	53
Figur 4.2: Eksempel på spørsmål formulert som utsagn hvor elevene ble bedt om å angi grad av enighet.	53
Figur 4.3: Eksempel på spørsmål formulert som utsagn om et fenomen elevene skulle angi hyppigheten til.....	53
Figur 4.4: Illustrasjon av hvordan egenskapen ” <i>Opplevelse av faglige læringsbetingelser</i> ” er delt opp i fem dimensjoner.	55
Figur 4.5: Forholdet mellom den teoretiske variabelen problematferd og de operasjonaliserte variablene knyttet til elevenes oppførsel i klasserommet.	67
Figur 4.6: Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen ” <i>Faglige læringsbetingelser</i> ”.	70

Tabelliste

Tabell 4.1 Undersøkelsen utvalgsstørrelse og svarprosent	62
Tabell 4.2: Spørsmålene som ble valgt ut til indeksen ” <i>Regler i klasserommet</i> ”	73
Tabell 4.3: Indeksene som er benyttet i forbindelse med analysen	73
Tabell 5.1: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd</i> ”	78
Tabell 5.2: Gruppeforskjeller på spørsmål om trivsel og opplevelse av skolen.....	83
Tabell 5.3: Gruppeforskjeller i vurdering av egne skolefaglige prestasjoner.....	85
Tabell 5.4: Gruppeforskjeller i karakterer gitt til jul-	86
Tabell 5.5: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Arbeidsro i klassen</i> ” ..	89
Tabell 5.6: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Regler i klasserommet</i> ”	91
Tabell 5.7: Indikatorene i indeksen ” <i>Opplevelse av undervisningen</i> ”	93
Tabell 5.8: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Forhold til klassestyrer</i> ”	97
Tabell 5.9: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Forhold til lærerne</i> ”	98
Tabell 5.10: Korrelasjonsanalyse mellom de faglige læringsbetingelsene	102
Tabell 5.11: Korrelasjonene mellom enkeltvariablene som måler problematferd og de faglige læringsbetingelsene,	105
Tabell 5.12: Indikatorene som utgjør indeksen ” <i>Sosialt miljø i klassen</i> ”	109
Tabell 5.13: Trivsel i klassen	111
Tabell 5.14: Venner i klassen	113
Tabell 5.15: Opplevelse av ensomhet i klassen.. ..	114
Tabell 5.16: Korrelasjonsanalyse mellom de sosiale læringsbetingelsene	115
Tabell 5.17: Korrelasjonene mellom enkeltindikatorene som måler problematferd og de faglige læringsbetingelsene	117

1.0 INNLEDNING

"Europas verste bråkmakere".

Denne overskriften stod i Aftenposten 10. desember 2001 og refererte til resultatene fra en del av PISA undersøkelsen. PISA står for Program for International Student Assessment, og er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) (Lie et al. 2001). Hovedoppgaven er å måle skoleelevers kunnskaper og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag ved avslutningen av den obligatoriske skolegangen. Undersøkelsen fra 2000 viste blant annet at norske elever var blant de verste i Europa når det gjaldt bråk, uro og disiplinproblemer i skolen. I avisartikkelen var det gjort intervjuer med både elever i ungdomsskolen og leder av daværende Norsk Lærerlag, Helga Hjetland. Elevene hevdet at årsaken til det store omfanget av lite respekt og dårlig disiplin i klasserommet, skyldtes lærernes manglende kunnskaper og at de nedvurderte elevene. Helga Hjetland derimot la skylden på foreldrene og deres oppdragelse. Hun mente at foreldrene oppdro forhandlingsbarn som det er vanskelig for skolen å undervise: *"Slike barn er ikke like enkle å temme som andre barn, i den grad det er det vi skal gjøre i skolen."* Hun trakk også frem at foreldrene i større grad måtte bli flinkere til å sette krav til barnas konsentrasjon og respekt for lærerne.

Denne oppgaven handler om bråk og uro i klassen. Utsagnene som ble gjengitt overfor, illustrerer noen av hovedutfordringene knyttet til atferdsproblemer i skolen; hva er årsakene til disse problemene og hvordan kan de løses? For skolen er nok løsningen til Hjetland den enkleste. Ved å skyve ansvaret for elevenes oppførsel i skolen over på foreldrene, slipper skolen å lete etter feil og mangler hos seg selv. Elevene derimot hevder at årsaken ligger hos lærerne. De trekker spesielt frem lærernes evne til formidling av lærestoff, og hvordan de kommuniserer med elevene.

Løsningen ligger nok et sted midt i mellom. Foreldre må ta sin del av ansvaret for hvordan deres barn oppfører seg også utenfor hjemmet. Samtidig må skolen være villig til å se etter måter de kan forbedre seg på. Elevene som ble intervjuet i Aftenposten mente at lærerne hadde for dårlige kunnskaper, og at deres relasjon til elevene var for dårlig. For å forstå hvorfor elever oppfører seg som de gjør, kan det være verdt å lytte til hva de selv har å si om sine opplevelser i skolen. Hovedfokus i

denne oppgaven er elevenes opplevelser av sin skolehverdag, og hvordan disse opplevelsene kan ha sammenheng med elevenes klasseromsatferd.

1.1 Tema og problemstillinger

Elevs atferd og oppførsel i skolen er et tema som til stadighet dukker opp i norsk skoledebatt. Mobbing, rusmisbruk, vold mot lærere og medelever, hærverk og manglende respekt for autoriteter er en del av bildet som tegnes av de atferdsproblemene i skolen. Fokus er ofte rettet mot de mest alvorlige formene for problematferd, selv om omfanget av denne typen atferdsproblemer er relativt liten, og forekommer som regel utenfor klasserommet (Doyle 1986, Ogden 2001).

Dette fokuset mot de alvorlige formene for problematferd finner vi også igjen i forskning og litteratur om atferdsproblemer. I sin gjennomgang av norsk og internasjonal forskning om alvorlig og antisosial atferd, fant Sørli (2000) at det er en rimelig stor enighet blant forskerne om sentrale faktorer knyttet til forebygging, behandling og reduksjon av slik atferd. Når det gjelder forebygging av mer høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i skolen, er derimot kunnskapsstatusen en annen. Begrepene høyfrekvente og miljøforstyrrende henspiller på problematferd som forekommer relativt hyppig eller i et større omfang, og som har en forstyrrende effekt på klassemiljø og undervisning. Det dreier seg som regel ikke om alvorlige hendelser, men flere slike "små" problemer kan likevel skape store frustrasjoner for lærer og medelever. I rapporten "*Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*" (2000) fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, pekes det på at til forskjell fra de mer alvorlige atferdsproblemene, er det lite erfaring med forebygging av slike høyfrekvente og miljøforstyrrende former for problematferd i skolen. Dette er også en form for problematferd som lærere rapporterer som de mest alvorlige elevproblemene i skolen (Ogden 1998). Tema for denne oppgaven er nettopp disse formene for klasseromsrelatert problematferd.

1.2 Hensikten med oppgaven

Hensikten med denne oppgaven er å belyse de høyfrekvente atferdsproblemene i ungdomsskolen, og undersøke i hvilken grad slik atferd henger sammen med faglige

og sosiale læringsbetingelser i klassen. I resultatene fra undersøkelsen "Skole og samspillsvansker" fra 1998 kan det vises til en relativt klar sammenheng mellom elevenes opplevelser og erfaringer med skolen som en undervisnings- og læringsarena, og deres handlinger eller atferd i klassen (Sørli og Nordahl 1998). Derfor blir et elevperspektiv, hvordan elevene opplever sin skolehverdag, en viktig variabel for å forstå atferdsproblemene i skolen.

Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen for denne hovedoppgaven formulert slik:

Hvilken sammenheng er det mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser og omfanget av høyfrekvente atferdsproblemer i klassen?

Jeg har valgt å bruke survey med bruk av spørreskjema med faste svaralternativer som metode for datainnsamling. Som nevnt ovenfor er et elevperspektiv viktig når man søker å forstå og forklare problematferd. Jeg har derfor valgt å bruke elever som informanter i denne undersøkelsen. Spørreskjemaet ble utviklet med tanke på å besvare følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilket omfang er det av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i ungdomsskolen?*
- 2. Hvordan opplever elevene faglige læringsbetingelser i skolen?*
- 3. Hvordan opplever elevene sosiale læringsbetingelser i skolen?*
- 4. Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelser av de utvalgte læringsbetingelsene, og omfanget av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd?*

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Dette første kapitlet er en presentasjon av oppgavens tema, hensikt og problemstillinger. I kapittel to og tre blir det teoretiske grunnlaget for forståelsen av sentrale begreper knyttet til undersøkelsen drøftet og avgrenset. Kapittel to tar for seg begrepet atferdsproblemer og ulike måter slik atferd kan forklares og defineres på. I kapittel tre blir det fokusert på de faglige og sosiale læringsbetingelser som elevene møter i skolen.

I det fjerde kapitlet blir den metodiske fremgangsmåten for datainnsamling og analyse presentert og begrunnet. Kapittel fem er en presentasjon av hovedfunnene i

undersøkelsen, samt analyse og tolkning av disse. Det siste kapitlet er en oppsummering av de viktigste funn, samt drøfting av hvilke mulige konsekvenser funnene har for arbeidet med problematferd i skolen.

2.0 ATFERDSPROBLEMER

Tema for denne undersøkelsen er høyfrekvente og miljøforstyrrende atferdsproblemer i klasserommet. Begrepet høyfrekvent henspeiler på de formene for problematferd som forekommer hyppigst i skolen. Dette dreier seg som regel om en klasseromsatferd som i seg selv ikke kan betegnes som alvorlig, men som samlet sett virker forstyrrende på læringsmiljøet i klassen. Slik atferd kommer til uttrykk på flere måter. Enkelte elever har vanskelig for å sitte stille i timen eller vente på tur. Noen prater høyt, finner på tull eller forstyrrer medelever. Andre krangler med medelever eller lærer, er frekke og svarer tilbake når de blir irettesatt. Felles for disse elevene er at de viser en klasseromsatferd som virker forstyrrende på undervisningen og som virker hemmende på elevens egen og andres læring. Disiplinproblemer eller læringshemmende atferd er begreper som ofte blir benyttet for å beskrive slik atferd. Når lærere blir spurt om hva de syns er det vanskeligste med jobben deres, er det mange som svarer atferds- og disiplinproblemer. I en undersøkelse om læringsmiljø og elevatferd utført av Terje Ogden (1998), rapporterte lærerne slike motivasjons- og disiplinproblemer som de mest alvorlige elevproblemene i skolen.

Atferdsproblemer er et relativt begrep som favner vidt og som derfor trenger en nærmere presisering. I dette kapitlet blir ulike måter å forstå atferdsproblemer på presentert og drøftet. Det blir også gjort rede for den teoretiske forståelsen av problematferd som ligger til grunn for denne undersøkelsen.

2.1 Atferdsproblemer – begrepsbruk og forklaringsmodeller

Gjennom oppveksten skal et barn tilegne seg og forstå samfunnets tankeformer og samhandlingsmønster. Det skal sosialiseres inn i samfunnet og bli et unikt individ samtidig som det skal være en del av sitt samfunn og sin kultur (Frønes 1998). I dette samfunnet vil barnet møte forventninger om hvordan det skal oppføre seg i ulike sammenhenger. Brudd på disse normene eller forventningene kan under gitte omstendigheter bli oppfattet som problematferd. I løpet av oppveksten vil imidlertid alle barn på ulike tidspunkt vise en atferd som omgivelsene vil oppfatte som problematiske. Hva slags atferd dette dreier seg om vil variere i forhold til alder og

utvikling; fra treåringen som nekter å kle på seg til tenåringen som ikke kommer hjem til avtalt tid. Slike situasjoner kan beskrives som normale oppdragelsesproblemer.

Det er heller ikke uvanlig med mer alvorlige former for norm- og regelbrudd. Nasking, mobbing, mindre former for hærverk og utprøving av rusmidler er eksempler på oppdragelsesproblemer som på langt nær er uvanlige, men derimot mer alvorlige. Et sentralt spørsmål er hvor grensen går mellom slike normale oppdragelsesproblemer og mer alvorlig og avvikende problematferd. Et annet viktig perspektiv er årsaken til problematferd, og hvordan slik atferd kan forebygges eller stoppes. I det følgende presenteres og drøftes ulike begreper og forklaringsmodeller som blir benyttet for å beskrive og forklare problematferd.

2.1.1 Begrepsbruk

Hva som betraktes som problematferd vil variere i forhold til situasjonen atferden oppstår i, og hvem det er som observerer og beskriver atferden. Et fellestrekk i litteraturen som handler om atferdsproblemer, er at alle fremhever den mangfoldige begrepsbruken som benyttes i forbindelse med avvikende atferd (se bl.a. Aasen 1995, Kauffman 2001, Ogden 2001). Ulik begrepsbruk kan føre til at hva man oppfatter som avvikende atferd kan fremstå som uklart. Det kan være flere årsaker til dette. For det første brukes begrepet i hverdagspråket vårt, og refererer til ulike handlinger og aktiviteter som utføres av individer eller grupper (Aasen 1995). Slike handlinger kan være alt fra mobbing, voldsbruk, hærverk, misbruk av rusmidler eller banning. Det dreier seg om atferd som vi spontant reagerer negativt på fordi den bryter med hva vi forventer og aksepterer i ulike situasjoner. På denne måten representerer atferdproblemer et brudd på normer og regler i samfunnet. Mye av den klasseromsatferden som denne undersøkelsen handler om, vil være brudd på de normer og regler for atferd som eksisterer i skolen.

Innenfor fagterminologien eksisterer det også en rekke ulike begreper som i større eller mindre grad beskriver det samme saksforholdet. Bare innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske fagområdet blir det benyttet flere ulike begreper. Her er det vanlig med begreper som sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker eller disiplinproblemer (Sørli & Nordahl

1998). Det er også vanlig å omtale enkelte atferdsproblemer med mer diagnostiske begreper som AD/HD (Attention deficit hyperactivity disorder), hyperkinetisk atferdsforstyrrelse eller syndromer som Asberger og Tourettes syndrom. Flere av disse betegnelseene kan betraktes som beskrivende begreper som retter fokus mot syndrom, dysfunksjoner eller vansker som det enkelte individ har. På denne måten kan man si at årsaken til problematferd plasseres hos det enkelte individ. Flere har hevdet at spesialpedagogikken tradisjonelt har vært orientert mot en slik forståelse (Skrtic 1991, Haug 1995, Nordahl 2000, Ogden 2001).

Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt er imidlertid i stadig utvikling. I løpet av de siste tiårene har fokus endret seg fra et slikt individfokus, og over mot et perspektiv som ser individet i system og som i større grad fokuserer på relasjoner (Befring & Tangen 2001). Kompetanseutviklingsprogrammet til PP-tjenesten, SAMTAK, er et eksempel på hvordan spesialpedagogisk arbeid i større grad har fått et systemperspektiv. Også et av de store satsningsområdene innenfor arbeidet med alvorlig problematferd, multisystemisk terapi (MST), bygger på systemtenkningen (Henggeler et al. 2000).

Flere har pekt på at tilnærmet alle betegnelseene som brukes på barn og ungdom som viser atferdsproblemer er negativt ladet (Cooper, Smith & Upton 1994, Damsgaard 2001, Kauffman 2001). Fordi atferden disse barna viser stort sett blir oppfattet som negativ av omgivelsene, kan det være vanskelig å unngå at måten man omtaler de på også blir negativ. De beskrives blant annet som verstinger eller problembarn som er vanskelige, voldelige, aggressive, antisosiale eller utagerende. Dette kan betegnes som egenskapsbeskrivelser som tilskriver atferden som en egenskap ved individet. For å unngå et slikt negativt fokus argumenterer Damsgaard (2001) for et skifte fra slike egenskapsbeskrivelser til det hun kaller handlingsbeskrivelser. Når man benytter seg av handlingsbeskrivelser flyttes fokus fra eleven og over mot de handlingene som eleven utfører. På denne måten beskriver man problematferd som en atferd som *kommer til uttrykk* ved at eleven banner, slår andre elever, nekter å gjøre det læreren sier, mobber osv.

Et annet element som bidrar til at atferdsproblemer fremstår som et mangfoldig begrep, er bruken av ulike forklaringsmodeller (Aasen 1995). Atferdsproblemer kan forstås som et teoretisk begrep som beskriver et saksforhold. For å forstå og forklare dette saksforholdet, legger man til grunn en teoretisk forståelse. Dette gjør at begrepsbruk og hva slags forståelse man har av årsak, vil være knyttet til den teoretiske sammenhengen de forstås i.

2.1.2 Forklaringsmodeller

Hvordan man definerer og forklarer atferdsproblemer, er altså avhengig av den teoretiske rammen som legges til grunn. Ogden (2001) fremhever at innenfor arbeidet med barn og unge som viser en problematisk atferd, er det behov for to grupper av teorier. Den ene er teorier som kan bidra til å forklare hvordan og hvorfor barn og ungdom utvikler problematferd. Den andre gruppen er teorier som kan si noe om endring, det vil si hvordan problematferd kan forebygges, kontrolleres og korrigeres. Disse to gruppene av teorier vil henge sammen. Teorier om endring må nødvendigvis ta utgangspunkt i teorier om årsakene til at problematferden har oppstått. Nedenfor presenteres hovedtrekkene innenfor noen av de vanligste forklaringsmodellene. Videre blir det teoretiske grunnlaget for forståelsen av atferdsproblemer som ligger til grunn for denne undersøkelsen presentert og drøftet.

I følge Kauffman (2001) er det kartlagt og definert så mange årsaker og risikofaktorer for utvikling av atferdsproblemer, at det kan være vanskelige å holde oversikten over mangfoldet av potensielle årsakssammenhenger. Dette dreier seg ikke bare om mulige årsaker og risikofaktorer, men også om hvordan disse virker sammen og påvirker det enkelte individet. Kauffman (ibid.) gir et eksempel på dette. Det er i dag relativt stor enighet om at mange barn og unge er utsatt for stress, og at stress kan karakteriseres som en mulig årsak til problemer av emosjonell eller psykologisk art. Det er derimot mye vanskeligere å beskrive *hvordan* stress påvirker utvikling og atferd. Kauffman argumenterer derfor for at man trenger forklaringsmodeller eller rammeverk som kan organisere de mange og til dels sprikende forklaringene på årsaker og sammenhenger. En forenklet fremstilling av disse forklaringsmodellene kan skille mellom modeller som fokuserer på individet, og modeller som fokuserer på

samspeilet mellom individ og miljø. Hvordan de ulike individ- og miljøvariablene vektlegges varierer innenfor de ulike forklaringsmodellene.

Et individorientert forklaringsperspektiv plasserer årsaken til problematferd og mistilpasning hos individet. Fokus rettes mot skader, vansker eller egenskaper hos det enkelte individ. En medisinsk tilnærming befinner seg innenfor et slikt individorientert perspektiv (Aasen 1995). Den medisinske forståelsen fokuserer blant annet på biogenetiske forhold. Her vektlegges nevropsykologiske mekanismer og deres påvirkning på menneskers tenkning, handling og atferd. Atferdsavvik forklares med utgangspunkt i manifestasjoner av forhold knyttet til blant annet genetiske faktorer, nevrologisk funksjonssvikt eller biokjemisk ubalanse (Kauffman 2001). Hvordan biologiske faktorer bidrar til utviklingen av atferdsproblemer er godt dokumentert i forskningslitteraturen. Dette gjelder spesielt innenfor det medisinske forskningsfeltet. Oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og mangel på impuls kontroll er noen av symptomene som kan vekke mistanke om slike nevropsykologiske funksjonshemminger (Ogden 2001).

Innenfor psykologien eksisterer det flere retninger med ulike tilnærminger til avvik og problematferd. Aasen (1995) benytter begrepet psykologiske forklaringsmodeller om teoretiske tilnærminger som fokuserer på arvelige og konstitusjonelle trekk, samt individuelt betinget læring og påvirkning fra miljøet. Som Aasen (ibid.) påpeker, er det innenfor det psykologiske fagfeltet stor uenighet om hvordan problematferd kan forklares. Begrepet psykologiske forklaringsmodeller kan derfor betraktes som vidt og upresist. Det er derfor mer hensiktsmessig å presentere noen av de mest betydningsfulle retningene innenfor det psykologiske fagfeltet, og ikke se det psykologiske fagfeltet som et enhetlig fagområde.

En *psykodynamisk* eller *psykoanalytisk* tilnærming forklarer atferdsproblemer med utgangspunkt i en ubalanse i de dynamiske delene av personligheten; id, ego og superego. Innenfor dette perspektivet blir problematferd forstått med utgangspunkt i hvordan individets personlighet reagerer i forhold til utfordringer i dagliglivet. Psykoanalysen legger også vekt på hvordan atferdsproblemer kan være symptomer på ubevisste konflikter (Kauffman 2001). Den psykoanalytiske tilnærmingen har

spesielt bidratt til økt forståelse av atferdsproblemer i lys av de tidlige fasene i sosialiseringprosessen (Aasen 1995).

Det *behavioristiske* perspektivet har to hovedantagelser når det gjelder atferdsproblemer. For det første er det atferden i seg selv som er problemet. For det andre betraktes denne atferden som et resultat av hendelser i miljøet (Kauffman 2001). Innenfor den behavioristiske retningen er fokus rettet mot hva som påvirker individet (*stimulus*), og hva salgs atferd som følger stimulus (*respons*).

Sammenhengen mellom stimulus og respons blir sett på som lovmessig. Innenfor en behavioristisk forståelse blir avvikende eller problematisk atferd sett på som et resultat av feillæring. Denne feillæringen kommer av en forsterkning av atferd som er sosialt uakseptabel. Oppmerksomheten blir rettet mot selve atferden og det som opprettholder denne (Aasen 1995).

De *sosiologiske og sosialpsykologiske* forklaringsmodellene ser på problematferd som et resultat av samspillet mellom individet og dets omgivelser. Et sosiologisk eller sosialpsykologisk perspektiv vektlegger at atferd alltid må relateres til sammenheng og kultur. Vektleggingen av samspillet mellom individ og miljø gjenspeiler seg i begrepene som benyttes innenfor disse forklaringsmodellene. Sosialpsykologien bruker begreper som forventninger, verdier, holdninger, selvoppfatning og oppfatning av andre når elementer ved personligheten skal beskrives. Sosiale og kulturelle erfaringer blir spesielt vektlagt. Innenfor et sosialpsykologisk perspektiv blir atferdsproblemer analysert og forklart med utgangspunkt i relasjonene innenfor og mellom to systemer; det personlige systemet og det miljømessige systemet (Aasen *ibid.*).

Innenfor en sosialpsykologisk forståelse finner man også det *økologiske perspektivet*. Et økologisk perspektiv på atferdsproblemer innebærer et fokus på systemet rundt individet som viser problematferd, og i mindre grad på egenskaper ved individet. Problematferd blir sett på som et uttrykk for dårlig samsvar mellom individets forutsetninger og krav i omgivelsene (Apter 1982). Med det som utgangspunkt er det tre viktige faktorer å ta hensyn til når problematferd i skolen skal analyseres; individuelle faktorer, atferdsfaktorer og miljøfaktorer (Holmberg 1997).

De *individuelle faktorene* knytter seg til elevenes personlige forutsetninger som fysiske, psykiske, sosiale og skolefaglige faktorer. *Atferdsfaktorer* handler om hvordan atferden eleven viser kommer til uttrykk i forskjellige sammenhenger. Dette innebærer at atferden må kartlegges og analyseres. *Miljøfaktorer* er miljøbetingelser som påvirker elevenes atferd. Dette viser hvordan en økologisk tilnærming til problematferd fokuserer på helheten rundt individet som viser atferden.

Problemstillingen i denne undersøkelsen tar utgangspunkt i sammenhengen mellom hvordan elevene opplever ulike miljøbetingelser i klassen, og omfanget av høyfrekvent problematferd. Fokus rettes med andre ord mot miljøfaktorer i skolen og hvordan problematferd kan forstås med utgangspunkt i elevenes opplevelser av disse faktorene. Dette innebærer at denne undersøkelsen har et økologisk perspektiv hvor klasseromsatferd blir forstått i sammenheng med miljømessige betingelser i klasserommet. Elevenes opplevelser av disse betingelsene og deres relasjoner til sine lærere og medelever, blir spesielt vektlagt. Hvordan problematferd kan forstås med utgangspunkt i et slikt økologisk perspektiv blir nærmere drøftet nedenfor.

2.2 Atferd i et økologisk perspektiv

Det økologiske perspektivet som ligger til grunn for forståelse av problematferd i denne undersøkelsen innebærer et fokus på de omgivelsene eller systemene som atferden forekommer i. Begrepet *system* brukes i flere områder innenfor samfunnsforskningen, og spesielt i sosiologisk sammenheng (Aubert 1991). Bråten (1998) definerer system slik:

"System – en helhetlig mengde av innbyrdes relaterte elementer, der det går an å skille mengden med sine innbyrdes relasjoner fra omgivelsene. Når vi snakker om sosialt system, kan elementene være roller eller rolleinnhavere, og relasjonene de innbyrdes forventningene eller samspillmønsteret som binder dem sammen." (Bråten 1998, s. 283).

Innenfor systemtankegangen vektlegges altså både omgivelsene rundt et individ og dets relasjoner og samspill med andre individ innenfor samme system. Et systemteoretisk perspektiv kan settes i sammenheng med et skifte i det vitenskapelige paradigmet fra det siste århundret. Dette skiftet har gått fra et mekanisk lineært fokus hvor man har rettet oppmerksomheten mot *hva* som er

årsaken til *hva*, og over til et fokus som ser på årsakssammenhenger i tilknytning til fenomener som opptrer samtidig, som påvirker hverandre og som henger sammen (Henggeler et al. 2000). Med utgangspunkt i systemteori som en teoretisk referanseramme for å forstå atferd, kan det systemiske paradigmet beskrives slik: *"Et systemisk paradigme vil imidlertid se på atferd som en funksjon av en dynamisk interaksjon mellom elementer fra hele systemet og mellom systemet og den omliggende økologi"* (Henggeler et al. *ibid.*, s. 29).

For å forstå menneskers handlinger og atferd, må man altså se atferden i sammenheng med hvilke omgivelser den forekommer i. Innenfor pedagogikken har systemteori hovedsakelig gjort seg gjeldene innenfor to retninger; kommunikasjonsteori og økologi (Johannessen et. al 1994). Kommunikasjonsteorien vektlegger relasjonene mellom individene, og hvordan de kommuniserer seg i mellom. Økologibegrepet blir ofte brukt i systemteorier som fokuserer på de sosiale systemene rundt et individ. Selve begrepet økologi er i utgangspunktet et biologisk begrep som står for studiet av levende organismer i dets naturlige omgivelser (Apter 1982). Når man bruker økologi i forbindelse med menneskers liv, brukes ofte betegnelsene sosialøkologi eller utviklingsøkologi (Ogden 1987).

Økologisk systemteori kan ikke betraktes som et enhetlig teoretisk system. Derimot dreier det seg om flere teoretiske bidrag som kan sies å ha en rekke fellestrekk (Klefbeck & Ogden 1995). Et økologisk perspektiv på atferd kan beskrives som et forsøk på å integrere et psykologisk eller individorientert perspektiv med et sosiologisk eller samfunnsorientert perspektiv (Apter 1982, Aasen 1995). Økologisk systemteori kan beskrives som en teori som legger hovedvekten på de sosiale systemene som barn og ungdom er en del av, og hvordan disse påvirker atferd og relasjoner. Dette gjør at individet gis en sentral plass i det økologiske systemet (Ogden 2001). Innenfor den økologiske systemtenkningen, blir individets atferd sett på som et produkt av pågående interaksjon mellom påvirkninger fra de sosiale omgivelsene, og indre motivasjon som er et produkt av tidligere erfaringer (Cooper, Smith & Upton 1994). En slik forståelse av problematferd i skolen innebærer at for å forstå slik atferd, må man både fokusere på elevenes samhandling og relasjoner samtidig som man må prøve å forstå hvilke motiver de legger i disse relasjonene.

Elevenes relasjoner i skolen og hvordan de opplever disse er derfor vektlagt i denne undersøkelsen.

En av de mest betydningsfulle teoretikerne innenfor systemteori og økologisk tenkning er Urie Bronfenbrenner. Hans utviklingsøkologiske perspektiv fokuserer på menneskelig utvikling som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom et aktivt og utviklende individ, og forandringer i de nære omgivelsene som individet befinner seg i. Denne prosessen er påvirket av relasjonene mellom de ulike omgivelsene og den større sammenhengen som disse relasjonene befinner seg innenfor (Bronfenbrenner 1979). Sentralt i Bronfenbrenners økologiske teori er at barns utvikling kan forstås innenfor fire ulike nivå eller systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet.

I denne sammenhengen er mikrosystemet spesielt interessant fordi klassen kan betegnes som et viktig mikrosystem i barns liv. Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som: *"... a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics."* (Bronfenbrenner *ibid.*, s. 22). Mikrosystemet kan kalles primærmiljøet som barn og ungdom utvikler seg i. Her gjør de sine erfaringer og skaper sin virkelighet (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 1995).

Mikrosystemet består av ulike sosiale systemer med personer som barnet er i direkte kontakt med daglig. Det er på mikronivået at barnet samhandler med andre individer, og barnet både påvirker og blir påvirket av dette samspillet. Dette gjør at barns relasjoner innenfor et mikrosystem blir spesielt viktig. De ulike mikrosystemene som barnet er en del av, har stor påvirkning på barnets sosialiseringssprosess (Holmberg 1997). Eksempler på slike mikrosystemer er hjemmet, klassen, idrettslaget eller venneflokk.

Bronfenbrenner (1979) trekker frem *aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner* som viktige byggesteiner i barns mikrosystemer. Som nevnt ovenfor kan klassen beskrives som et viktig mikrosystem i barns liv. Klassen som mikrosystem gir sentrale rammevilkår for utvikling og læring. Innenfor dette systemet vil det være flere spesifiserte aktiviteter som elevene utfører. Læring og sosial interaksjon vil være to

sentrale aktiviteter i klasserommet. Innenfor en klassestruktur vil det også eksistere ulike roller. I klassen kan elevene for eksempel både ha en elevrolle og en kameratrolle. Lærerens rolle vil naturlig nok også være sentral. Disse rollene er bundet sammen av relasjoner som påvirker hverandre gjensidig. Elevenes utvikling og deres handlinger i klasserommet vil være påvirket både av aktivitetene i klassen, de ulike rollene som eksisterer der og relasjonene mellom disse rollene. Til grunn for denne undersøkelsen antas det at for å forklare og forstå elevenes handlinger og atferd i klasserommet, må elevenes opplevelser av disse faktorene kartlegges. Hvordan elevene opplever klasseromsaktivitetene, de ulike rollene og sine egne og andres sosiale relasjoner, er derfor vektlagt i denne undersøkelsen.

2.2.1 Samhandling og relasjoner

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir et helhetlig bilde av barns samhandling med sine omgivelser. Modellens viktigste bidrag er i følge Klefbeck og Ogden (1995) at den viser samhandlingens kompleksitet, samtidig som den gir en hierarkisk forståelse av hvordan barns utviklingsmiljø er organisert. På den annen side kan man si at økologisk teori i liten grad gir konkrete retningslinjer for hvordan man kan forstå og analysere barns atferd innenfor de ulike miljøene de opptrer i (Eriksen 2001). Selv om Bronfenbrenner fremhever relasjoner som et viktig element innenfor et system, så sier han lite om hvordan disse relasjonene påvirker atferden til det enkelte individ. Man kan derfor hevde at Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir et godt utgangspunkt for å beskrive elevens handlinger og atferd i lys av de omgivelser og sammenhenger atferden forekommer i. Derimot gir den ikke et tilstrekkelig grunnlag til å tolke og forstå relasjonenes gjensidige påvirkning og avhengighet innenfor systemene.

Likevel innebærer ikke et sosialøkologisk perspektiv at man utelukkende fokuserer på omgivelsene. Klefbeck og Ogden (1995) fremhever at innenfor en sosialøkologisk forståelse er det individene som er den bærende enheten i systemet. Disse blir gjerne omtalt som aktører med egenskaper i form av roller. Relasjonenes betydning blir også fremhevet fordi det er disse som knytter de sosiale systemene sammen og som gjør systembetegnelsen nyttig. Dersom man skal forstå elevens handlinger i klasserommet med utgangspunkt i en sosialøkologisk forståelse, er det altså ikke

tilstrekkelig å utelukkende fokusere på omgivelsene. Elevenes handlinger må også ses i lys av deres samhandling og relasjoner til klassekamerater og lærere.

Symbolsk interaksjonisme gir et teoretisk utgangspunkt for å forstå et individs atferd og handlinger med utgangspunkt i individets relasjoner og opplevelsen av disse. Utgangspunktet for den symbolske interaksjonismen er å gi et teoretisk grunnlag for å forstå og analysere den sosiale virkeligheten. Teorien bygger blant annet på ideer fra William I. Thomas, Thomas John Dewey, Charles H. Cooley, Georg Herbert Mead og Herbert Blumer (Fuglestad 1993, Levin & Trost 1996). I denne undersøkelsen danner symbolsk interaksjonisme det teoretiske grunnlaget for å tolke og forstå atferdsproblemer i klasserommet med utgangspunkt i de relasjonene som eksisterer der. Presentasjon og drøfting av symbolsk interaksjonisme er derfor begrenset til hva som er sentralt for forståelsen av atferdsproblemene som denne undersøkelsen handler om..

Symbolsk interaksjonisme bygger på en forståelse av mennesket som et meningssøkende og meningsproduserende individ, og at individets handlinger er påvirket av hvordan sosiale situasjoner blir tolket og forstått (Fuglestad 1993). Dette innebærer at symbolsk interaksjonisme kan benyttes som en teoretisk tilnærming til å forstå grunnlaget for barn og unges handlinger og atferd i for eksempel skolen. Et viktig element i symbolsk interaksjonisme er at individets tolkninger av sine omgivelser danner grunnlaget for atferd. Disse tolkningene er et resultat av sosial interaksjon mellom individet som aktør og andre aktører i omgivelsen. Dette innebærer at for å forstå elevenes atferd og handlinger i klasserommet, er deres relasjoner og samhandling med medelever og lærerne viktig. Relasjoner er ikke et konkret fenomen som kan studeres isolert. Derimot kan man gjennom tolkning og analyse prøve å gripe de meninger som aktørene tilskriver den aktuelle situasjon, og som de bruker som utgangspunkt for handling (Fuglestad *ibid.*).

Dette gjør at et sentral element i denne undersøkelsen blir å danne seg et bilde av hvordan elevene opplever sine relasjoner i skolen. Frønes (1998) fremhever hvordan jevnaldrende kan fungere som signifikante andre i den sosiale utviklingen til barn og unge. Begrepet signifikante andre henspiller på sosiale relasjoner og forhold som

fremstår som viktigst i sosialiseringsprosessen. Begrepet stammer fra Mead, og er sentralt innenfor sosialpsykologi og symbolsk interaksjonisme (Frønes 1998, Nordahl 2002) I skolen vil altså klassekamerater og andre jevnaldrende kunne være viktige signifikante andre i elevenes sosialisering. Nordahl (2002) fremhever at de jevnaldrende vil være spesielt viktige i ungdomsalderen, og at elevenes relasjoner til sine klassekamerater derfor vil ha stor betydning for deres handlinger i skolen.

Elevenes samhandling i klasserommet må altså betraktes i lys av relasjonelle forklaringer. Et slikt perspektiv fokuserer på hvordan vi gjensidig påvirkes av hverandre gjennom våre handlinger (Fuglestad 1993). For denne undersøkelsen innebærer dette at elevenes opplevelser av samhandling og relasjoner i klasserommet vil være en viktig variabel for å forklare omfanget av problematferd i klassen. Den symbolske interaksjonismen vektlegger hvordan vår oppførsel og atferd påvirkes av andre mennesker. Dette gjør at vår atferd kan forstås som et uttrykk for vår samhandling og relasjon til andre (Nordahl 2002). Mye av den problematferden som kommer til uttrykk i klasserommet, viser seg i relasjonene til klassekamerater og lærere. Dette gjør at disse relasjonene blir spesielt viktige i denne undersøkelsen.

Som tidligere beskrevet blir problematferd i stor grad vurdert som et brudd på normer og regler. Symbolsk interaksjonisme legger vekt på hvordan *kultur* kan påvirke atferden til et individ. Kultur kan defineres som "*et forholdsvis stabilt symbolsystem av verdier, trosforestillinger og antagelser*" (Rossvær 1987, s. 143, i Fuglestad 1993). Når man skal tolke og forstå et individs atferd, innebærer dette at atferden må analyseres med utgangspunkt i den kulturelle sammenhengen som atferden forekommer i. For denne undersøkelsen innebærer dette at det er viktig med en forståelse av klasserommets kultur som et utgangspunkt for å forstå elevenes handlinger i klassen. Fuglestad (1993) definerer klasseromskultur som de normer, verdier og samhandlingsmønstre som utvikler seg i klasserommet. En klasseromsatferd som bryter med klasseromskulturen i den enkelte klasse, vil kunne oppfattes som problematferd.

Oppsummert er det to viktige teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for forståelsen av atferdsproblemer i denne undersøkelsen. For det første må

problematferd ses i sammenheng med de omgivelsene atferden forekommer i. Et slikt perspektiv ligger innenfor en sosialpsykologisk tankegang som vektlegger relasjonene innenfor og mellom det personlige og det miljømessige systemet. I denne undersøkelsen er det spesielt elevenes opplevelser av sine omgivelser som blir satt i sentrum. Henggeler et al. (2000) beskriver atferd som en funksjon av en dynamisk interaksjon med ulike elementer i systemet. I et slikt perspektiv vil ikke årsakene til at barn og unge utvikler problematferd, utelukkende ligge hos individet eller i miljøet. Problematferd kan derimot forstås med utgangspunkt i samspillet mellom barnets individuelle egenskaper og omgivelsenes krav og forventninger. Dette innebærer at problematferd kan forstås som et resultat av samspillet med andre, og at atferden utvikles og opprettholdes i dette samspillet (Cooper, Smith & Upton 1994, Johannessen 1996).

For det andre viser mye av problematferden i klasserommet seg i samspillet med lærer eller medelever. Derfor blir disse relasjonene sentrale for denne undersøkelsen. Symbolsk interaksjonisme vektlegger menneskets relasjoner som et sentralt grunnlag for å forstå hvordan vi tenker og handler. Det antas derfor at hvordan elevene opplever og tolker sine relasjoner i klasserommet vil være med på å påvirke deres klasseromsatferd. Derfor blir elevenes relasjoner til sine medelever og lærere et sentralt element i denne undersøkelsen.

2.3 Atferdsproblemer – definisjoner, kriterier og alvorlighetsgrader

I det foregående er det gjort rede for hvordan problematferd kan forklares med utgangspunkt i ulike teoretiske tilnærminger. Disse forklaringsmodellene gir et teoretisk utgangspunkt for å forstå og forklare avvikende atferd. De gir derimot liten eller ingen beskrivelse av hva slags atferd dette dreier seg om. Det eksisterer som tidligere nevnt mange ulike definisjoner på hva atferdsproblemer er. Nedenfor blir fire ulike definisjoner på problematferd presentert og drøftet. Disse definisjonene har henholdsvis en individuell forståelse av problematferd, et økologisk perspektiv og en normativ tilnærming til å beskrive atferdsproblemer. I tillegg presenteres en definisjon på atferdsproblemer som kommer til uttrykk i skolen.

En viktig faktor når atferdsproblemer skal defineres, er hva som skiller slik atferd fra normalatferd. Hvilke kriterier som kan legges til grunn for at et atferdsmønster kan beskrives som bekymringsfullt eller problematisk, blir derfor også drøftet. Fordi atferdsproblemer kan komme til uttrykk på mange ulike måter, blir det derfor også gjort rede for hvordan problematferd kan vurderes i forhold til grad av alvorlighet.

2.3.1 Definisjoner

Spesielt innenfor amerikansk forskning og arbeid med problematferd, har forståelsen til J. M. Bower hatt stor innflytelse (Kauffman 2001). Han definerer atferdsproblemer slik:

“An inability to learn which cannot be explained by intellectual, sensory or health factors. An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationship with peers and teachers. Inappropriate types of behavior or feelings under normal condition. A general, pervasive mood of unhappiness or depression. A tendency to develop physical symptoms, pains or fears associated with personal or school problems.” (J. M. Bower, gjengitt i Nordahl 2000, s. 18).

Dette er en definisjon som er individorientert ved at den fokuserer på individets *“inability”*, det vil si manglende evner til blant annet å bygge relasjoner og å lære. Det fokuseres også på et avvik i følelser og atferd. Atferdsproblemer blir forstått som en vanske knyttet til psykiske eller emosjonelle forhold som igjen påvirker faglig og sosial fungering. Sammenhengen eller konteksten som disse problemene oppstår i, blir ikke vektlagt som en mulig forklaringsvariabel. Videre kan den sies å være en diagnostiserende definisjon fordi individet skal oppfylle en del kriterier for å ha atferdsproblemer.

I en økologisk tilnærming til atferdsproblemer vil nettopp sammenhengen som atferden oppstår i være i fokus. Atferdsproblemer blir oppfattet som et produkt av sosial interaksjon, og ikke noe som kun er et resultat av individuelle forutsetninger (Cooper, Smith & Upton 1994). Innenfor et økologisk perspektiv definerer Apter (1982) atferdsproblemer slik: *“Ecologists typically do not consider emotional disturbance located solely within a child, but prefer to look at a disturbed ecosystem, in which disturbance can be more profitably viewed as a failure to match.”* (Apter 1982, s. 57).

I et økosystem som er i ubalanse, vil det ofte eksistere et misforhold mellom individets forutsetninger og krav fra omgivelsene. Dersom individet mislykkes i å oppfylle disse kravene, kan dette før til en mistilpasning (Klefbeck & Ogden 1995). Hva slags forventninger og krav som individet skal oppfylle vil variere fra miljø til miljø. Dette gjør at hva som anses som atferdsproblemer blir relativt, og må sees i sammenheng med gjeldende normer og forventninger i den konteksten den forekommer i. I et klasserom vil det eksistere mange normer og regler knyttet til atferd og oppførsel. Elever som ikke klarer å oppfylle disse forventningene, kan beskrives som elever med "failure to match" (Apter 1982). I en slik forståelse vil ikke individets forutsetninger være underordnet de miljømessige betingelsene. Derimot handler det om et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav.

Kauffman (2001) fremhever at en forståelse av atferdsproblemer som er knyttet til brudd på normer og regler alltid vil inneholde et element av subjektivitet:

"Defining an emotional or behavioral disorder is unavoidably subjective, at least in part. We can be objective and precise in measuring specific responses of individuals, and we can be painstakingly explicit in stating social norms, cultural rule, or community expectations for behavior. But we must ultimately realize that norms, rules and expectations, and the appraisal of the extent to which particular individuals deviate from them, require subjective judgment." (Kauffman 2001, s. 23).

I en slik forståelse vil hva som betegnes som avvikende eller problematisk atferd i stor grad være avhengig av hvilken sammenheng atferden forekommer i, og hvem som observerer den. En generell beskrivelse er at det dreier seg om en atferd som på en eller annen måte er avvikende i forhold til det man kan kalle normalatferd. Med dette som utgangspunkt definerer Aasen (1995) atferdsproblemer som ulike handlinger og aktiviteter som utføres av grupper eller enkeltindivider, og som representerer en atferd som man mer eller mindre spontant reagerer negativt på. Atferden blir et avvik fra hva som forventes eller er akseptabelt i den gitte situasjon. Et slikt normativt perspektiv er spesielt interessant i tilknytning til trivsels- og disiplinwansker. I en skoleklasse som for eksempel er preget av snevre rammer og lite fleksibilitet i forhold til elevenes oppførsel, vil man lett få en klassesituasjon med mye avvikende atferd og et høyt konfliktnivå (Damsgaard 2001).

Innenfor en slik normativ tilnærming til problematferd ligger også Ogdens definisjon av atferdsproblemer i skolen:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (Ogden 2001, s. 15).

Denne definisjonen har det Aasen (1995) kaller en normativ moralsk tilnærming til atferdsavvik. En slik forståelse tar utgangspunkt i hva som er riktig og galt i en gitt sosial situasjon. Problematferd vil være handlinger eller atferd som bryter med allment aksepterte verdier, normer og holdninger. I definisjonen til Ogden (2001) betegnes problematferd som en atferd som bryter med regler og normer skolen har satt for elevatferd. Disse reglene vil også påvirke skolens forventninger og holdninger til elevatferd. Definisjonen fremhever også konsekvensene slike atferdsproblemer kan ha både for enkelteleven, skolen og for klassemiljøet generelt. En kritikk av definisjonen kan være at den er vid. Med utgangspunkt i denne vil de fleste brudd på skolens normer og regler kunne defineres som atferdsproblemer. Dermed vil de aller fleste elevene vise atferdsproblemer på et eller annet tidspunkt gjennom skolegangen. I tilknytning til denne undersøkelsen må derfor definisjonen forstås med utgangspunkt i atferdsproblemer som er av en slik karakter at de har en negativ påvirkning på læring og sosial samhandling.

Denne undersøkelsen dreier seg om de høyfrekvente og miljøforstyrrende formene for problematferd som man finner i klasserommet. Slike atferdsproblemer kan ha en negativ effekt på læring i form av at eleven som viser slik atferd, ikke får et adekvat utbytte av det faglige innholdet i timen. Dette kan være elever som bruker mesteparten av tiden i timen til å bråke og forstyrre andre. Noen bruker lang tid på å finne plassen sin og falle til ro, mens andre bruker tid på å forhandle med læreren om ulike forhold som arbeidsmengde eller –tid. Slik atferd kan også gå ut over den sosiale samhandlingen med de andre elevene i klassen eller med læreren. Elever som til stadighet forstyrrer, bråker eller krangler med sine medelever kan få problemer med å danne og opprettholde vennskap. Elever som til stadighet virker forstyrrende på undervisningen vil, også kunne få et anstrengt forhold til lærerne sine.

De ulike definisjonene og forståelsesrammene som er presentert, viser at avvikende og problematisk atferd kan beskrives og forstås på ulike måter. En viktig poeng er at atferdsproblemer ikke kun kan beskrives ut i fra individuelle faktorer slik for eksempel Bower gjør i sin definisjon. Som Kauffman (2001) påpeker, innebærer all beskrivelse av problematferd et subjektivt element. Dette gjør at hvilke omgivelser atferden blir observert og vurdert i, vil påvirke hvordan atferden blir oppfattet. Her kan man trekke en parallell til begrepet kultur som er et viktig begrep innenfor subjektiv interaksjonisme. Kultur som et uttrykk for blant annet et normsystem, gjør at klasserommets kultur vil inneholde en rekke normer, regler og forventninger til atferd (Fuglestad 1993). En subjektiv vurdering av atferdsavvik vil derfor blant annet være avhengig av hvordan avvikende atferd blir tolerert i det miljøet hvor atferden kommer til uttrykk. I et økologisk perspektiv på problematferd kan denne kulturen plasseres til omgivelsene som omgir individet. For å forstå avvikende atferd i skolen er det derfor viktig å se atferden i lys av de forventninger og normer som eksisterer i skolen. Flere av disse forventningene og normene er eksplisitt formulert gjennom regler for oppførsel både i klasserom og i friminutt. Når man skal se på problematferd i sammenheng med elevenes opplevelser av læringsbetingelser i skolen, vil elevenes opplevelse av reglene være en viktig faktor. Elevenes forhold til reglene for oppførsel i klassen er derfor en viktig del av denne undersøkelsen.

2.3.2 Kriterier

Et viktig element når man skal definere problematferd, er å avgrense hva som skiller problematisk atferd fra normal atferd. Som nevnt ovenfor vil alle barn i løpet av oppveksten vise en eller annen type problematferd i form av protest, opprør, regelbrudd osv. Det synes å være en ganske stor enighet i faglitteraturen om at det som skiller hva vi kan kalle vanlige oppdragelsesproblemer fra mer alvorlig problematferd, er atferdens intensitet, frekvens, varighet og omfang (Solli 1993, Aasen 1995, Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2001, Kauffman 2001).

Aasen (1995) definerer nærmere hva som ligger i disse kriteriene. Atferdens intensitet kan beskrives som i hvor sterkt grad en elev gir uttrykk for atferden. Frekvens henspiller på atferdens hyppighet, altså hvor ofte den forekommer. Å

nekte å gjøre som man blir bedt om, kan neppe betegnes som problematferd. Det er først når dette gjentar seg flere ganger at det blir et problem. Varighet dreier seg om hvorvidt atferden gjentar seg over et lengre tidsrom. Atferdens omfang henspeiler på hvorvidt atferden viser seg på flere områder som for eksempel skole, hjem, i venneflokken osv. Det er altså ikke selve atferden som bestemmer hvorvidt den kan betegnes som et problem, men hvorvidt den gjentar seg over tid, hvor hyppig den forekommer, og om den viser seg på en eller flere arenaer. Aasen (ibid.) viser til at atferd blir oppfattet som avvikende når den viser seg på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i et omfang som er uhensiktsmessig. Når elevenes atferd skal kartlegges i denne undersøkelsen, blir det derfor viktig å danne seg et bilde av i hvilke sammenhenger og i hvilket omfang elevene viser ulike former for miljøforstyrrende og læringshemmende atferd.

2.3.3 Ulike former for problematferd

Som det fremgår av de foregående kapitlene, er atferdsproblemer en relativ betegnelse som omfatter en rekke ulike handlinger og aktiviteter som oppfattes som avvikende eller problematisk av omgivelsene. De ulike formene for atferdsproblemer kan beskrives i forhold til atferdens alvorlighetsgrad. Disse problemene kan forstås langs en linje hvor trivselsproblemer kan plasseres i den ene enden og alvorlige antisosiale handlinger i den andre enden (Ogden 2001). Atferdens alvorlighetsgrad kan i følge Ogden (ibid.) forstås i sammenheng med individets tilpasningsressurser, og hvor stor psykososial belastning atferden påfører individet. Med dette som utgangspunkt deler Ogden problematferd inn i fire kategorier:

- 1. Alvorlige og omfattende atferdsproblemer*
- 2. Avgrensede problemer*
- 3. Utviklings- og situasjonsbestemte problemer*
- 4. Disiplin- og trivselsproblemer*

Omfanget av *alvorlige og omfattende atferdsproblemer* er relativt liten (Ogden ibid.). Det dreier seg om barn og ungdom med en atferd som oppleves som særdeles vanskelig av omgivelsene. Atferden virker hemmende på barnets eller ungdommens utvikling og sosiale fungering. Barn og ungdom med denne typen problematikk utsettes for høy grad av psykososial belastning, samtidig som de selv og deres omgivelser ofte har få ressurser å møte atferden deres med. Med dette menes at

individet utsettes for en rekke risikofaktorer som fører til en høy stressbelastning, samtidig som individet har lite motstandsdyktighet i forhold til disse risikofaktorene. Atferden viser seg både i hjemmet, på skolen og på andre arenaer.

Sørli (2000) beskriver alvorlige atferdsproblemer som et antisosialt atferdsmønster hvor barn plager andre mennesker eller dyr og påfører de betydelig skade og/eller krenkelser. Innenfor denne gruppen vil man finne mange med psykiatriske diagnoser som atferdsforstyrrelse eller conduct disorder som man finner i DSM-IV (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, American Psychiatric Association 1994). DSM-IV definerer atferdsforstyrrelse med utgangspunkt i ulike kriterier for atferd som skal ha vist seg i løpet av de siste 12 månedene. Disse kriteriene er fordelt på fire grupper; aggresjon mot dyr eller mennesker, ødeleggelse av eiendom, bedrageri eller tyveri og alvorlige regelbrudd.

Det har imidlertid blitt hevdet at alvorlige atferdsproblemer kan omfavne mer enn kriteriene som er presentert i DSM IV (Kazdin 1997, Sørli 2000). Sørli (2000) argumenterer for at det er tre viktige forhold som skiller de alvorlige problemene fra de mindre alvorlige. Den viktigste forskjellen er hvorvidt atferden er preget av *antisosiale handlinger*. Dette innebærer et atferdsmønster som er preget av fysisk og verbal aggresjon, stjeling, lyving eller andre alvorlige brudd på normer og regler. Den andre viktige forskjellen er at alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes ved at atferden er *stabil*. Med dette menes at atferdsmønsteret varer over en lengre tidsperiode. Alvorlige atferdsproblemer som har vist seg i et lengre tidsrom, kan være vanskelig å forandre. Det siste som skiller de alvorlige atferdsproblemene fra de mindre alvorlige, er *konsekvensene* som følger slik problematferd. Alvorlige atferdsproblemer som har manifestert seg, vil føre til funksjonsvansker for barnet eller ungdommen. Atferden har et omfang og en alvorlighetsgrad som får en negativ påvirkning på deres skolefaglige fungering og sosiale omgang med jevnaldrende, lærere, foreldre og andre voksne (Sørli *ibid.*, Ogden 2001).

Avgrensede problemer er problematferd som viser seg innenfor ett spesifikt område, som skole, hjem eller fritid. Selv om atferdsproblemene kan være relativt alvorlige, oppfører barnet eller ungdommen seg gjerne adekvat innenfor andre områder. Dette

er altså en form for problematferd som bare viser seg på en arena, for eksempel skolen. Elever som viser en slik form for problematferd, kan for eksempel ha spesifikke lærevansker, sosiale eller emosjonelle problemer eller en konfliktfylt omsorgssituasjon, uten at de viser omfattende problematferd i tillegg (Ogden 2001).

Utviklings- og situasjonsbestemte problemer er knyttet til spesielle hendelser eller problematiske livssituasjoner hvor kravene til tilpasning og mestring overstiger barnets kompetanse (Ogden *ibid.*). Disse problemene er gjerne knyttet til kriser som for eksempel dødsfall, skilsmisse, bytte av skole eller pubertet. Atferdsproblemene er gjerne et utslag av at den psykososiale belastningen overgår barnets mestringsnivå. Denne typen problemer er gjerne av forbigående art.

Den siste formen for problematferd er det Ogden (*ibid.*) kaller *disiplin og trivselsproblemer*. Dette dreier seg om en atferd som til tider kan registreres hos de aller fleste i løpet av oppveksten. Slik atferd viser seg både i ulike situasjoner og på ulike måter. Denne formen for problematferd er vanlig i skolen og kommer ofte til uttrykk i form av bråk og uro i klassen, forstyrning av undervisning og medelever. Selve atferden representerer som regel ikke noe stort problem, da det sjelden er snakk om alvorlige atferdsavvik. Derimot er slik atferd den vanligste formen for problematferd. Når omfanget av denne typen atferd blir stor, kan den skape problemer for undervisning og læring.

Det er i hovedsak slik atferd denne undersøkelsen dreier seg om. I det følgende blir det derfor gitt en bredere presentasjon av denne formen for problematferd. Slik Ogden (*ibid.*) bruker begrepet disiplin- og trivselsproblemer, kan det forstås som et overordnet begrep for en gruppe av atferdsproblemer som kan vise seg på ulike arenaer. Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd blir i denne undersøkelsen, benyttet som en betegnelse på slike disiplin- og trivselsproblemer som er spesifikt knyttet til skolen.

2.4 Miljøforstyrrende og læringshemmende problematferd i skolen

Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd dreier seg i hovedsak om en klasseromsatferd som hindrer eller begrenser undervisningen og ødelegger

arbeidsroen i klassen. I utgangspunktet vil alle formene for problematferd som ble presentert i kapittel 2.3.3 ha en slik effekt på undervisning og arbeidsro. Det er derfor nødvendig å avgrense mer eksplisitt hva slags atferd denne undersøkelsen handler om. Betegnelser som blir brukt på denne formen for problematferd, er ofte disiplinproblemer eller lærings- og undervisningshemmende atferd (Sørli & Nordahl 1998). Eksempler på slik atferd er elever som bråker og forstyrrer i timene, de krangler med medelever eller lærerne, nekter å utføre arbeidsoppgaver eller drømmer seg vekk i timene og tenker på andre ting. Dette er atferd som ofte er spesifikt knyttet til skolen og klasserommet. På den måten kan slik atferd forstås som en reaksjon på skolens krav og forventninger (Doyle 1986, Nordahl 2000, Ogden 2001). Dette gjør at for å forstå slik atferd, må man rette fokus mot hvordan elevene opplever disse kravene og forventningene. Atferden representerer først og fremst en trussel mot læringsmiljøet i klassen, noe som igjen kan virke forstyrrende på elevenes læring. I utgangspunktet er ikke dette problematferd som kan anses som alvorlig. Likevel er det skolens oppgave å skape gode læringsbetingelser for alle elevene, og derfor vil det være viktig at skolen kan hindre og forebygge slik atferd. Dette vil også kunne virke forebyggende i forhold til utvikling av mer alvorlige atferdsproblemer.

Som all annen form for problematferd, eksisterer det en rekke ulike betegnelser og definisjoner på slik klasseromsatferd. Levin og Nolan (1996) bruker begrepet disiplinproblemer som de definerer slik: *"A discipline problem is behavior that (1) interferes with the teaching act; (2) interferes with the rights of others to learn; (3) is psychologically or physically unsafe; or (4) destroys property."* (Levin & Nolan 1996, s. 22).

Her blir disiplinproblemer definert som en atferd som forstyrrer undervisningen, og som krenker eller forstyrrer de andre elevenes rett til å lære. Disse to elementene må betraktes som hovedkriterier for at klasseromsatferd skal kunne betegnes som miljøforstyrrende og læringshemmende. Definisjonen til Levin og Nolan inkluderer også hæververk i tillegg til atferd som er psykisk eller fysisk truende. Som tidligere nevnt, er ødeleggelse av eiendom et av kriteriene for alvorlige atferdsproblemer eller atferdsforstyrrelse (Sørli 2000). Atferd som representerer en psykisk eller fysisk

trussel mot andre må også betegnes som en mer alvorlig form for problematferd enn disiplinproblemer slik begrepet forstås i denne undersøkelsen. Dette gjør at definisjonen til Levin og Nolan blir for vid i forhold til hvordan slik atferd blir forstått i denne sammenhengen.

Ogden (2001) bruker begrepet læringshemmende atferd om atferd som oppstår som følge av gruppeatferd og sosiale prosesser som er forbundet med konflikter og andre forstyrrelser, samt passivitet eller problemer knyttet til motivasjon. Med dette som utgangspunkt definerer Ogden læringshemmende atferd som: *"... gjensidig forsterkende atferd og konflikter som involverer flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårligere læringsmiljø."* (Ogden *ibid.*, s.16).

Denne definisjonen fokuserer på atferd som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og som igjen fører til et dårligere læringsmiljø. Den trekker frem at konflikten involverer flere elever og har en gjensidig forsterkende effekt. Ved å si at denne atferden involverer flere elever, indikerer den at læringshemmende atferd er en atferd som oppstår i relasjonene mellom elevene. Et like viktig perspektiv i denne sammenhengen er de konfliktene som involverer læreren. Elevenes relasjon til sine lærere er en av de viktigste relasjonene i skolen. Kvaliteten på denne relasjonen kan være avgjørende for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats (Fuglestad 1993). Problematferd viser seg ofte som samspillsbrudd, og mange av elevene som viser slik atferd, har et konfliktfylt forhold til sine lærere (Nordahl 2000, Ogden 2001). De svarer tilbake når de blir irettesatt, krangler med lærer eller nekter å følge lærerens instruksjoner. Med bakgrunn i dette kan man derfor hevde at definisjonen til Ogden kan være upresis i forhold til læringshemmende atferd som oppstår som følge av samhandlingsproblemer mellom elev og lærer. Derfor er den heller ikke dekkende nok i forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen. Definisjonen sier heller ingen ting om hva slag type atferd det dreier seg om, kun hvilke konsekvenser den har.

Doyle (1986) bruker begrepet *"misbehaviour"* om klasseromsatferd som vises av en eller flere elever, og som blir oppfattet av læreren som en atferd som konkurrerer

med eller virker truende på den hovedaktiviteten som foregår i timen på et gitt tidspunkt. Slik atferd vil som regel være offentlig, det vil si synlig for de andre elevene i klassen. Dette gjør at atferden kan ha en smittende effekt som gjør at den kan spre seg til de andre elevene i klassen. Det dreier seg med andre ord om atferd som forstyrrer eller skaper brudd i de pågående aktiviteter i timen.

Doyle (ibid.) fremhever at brudd på reglene i klassen nødvendigvis ikke innebærer at atferden kan betegnes som problematferd. Han hevder at det å snakke utenom tur nødvendigvis ikke kan betegnes som problematferd dersom dette for eksempel fører til en progresjon i timen når dette er nødvendig. Å gå før timen er over kan heller ikke betraktes som problematferd dersom klasseromsaktiviteten er over. I følge Doyle (ibid.) er nøkkelen til å forstå problematferd i klassen å fokusere på hva elevene gjør innenfor klasserommets miljømessige betingelser, og i lys av den sammenheng som den oppstår i. Problematferd i klassen kan derfor ikke ses på som en frittstående handling, men må ses i sammenheng med konteksten som den oppstår i. Dette er i tråd med det økologiske perspektivet på problematferd som danner det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen. En vurdering av avvikende eller problematisk atferd i et slikt perspektiv vil innebære en vurdering av selve atferden, sammenhengen som den oppstår i og hvilke konsekvenser atferden kan få. Som Kauffman (2001) fremhever, vil en beskrivelse av avvikende atferd alltid innebære et element av subjektivitet. Hvordan lærerne vurderer og vektlegger disse tre faktorene, vil derfor kunne variere fra lærer til lærer.

I denne undersøkelsen blir begrepet *miljøforstyrrende og læringshemmende atferd* benyttet. Årsaken til dette er et ønske om å fremheve at det dreier seg om en atferd som virker forstyrrende både på læringsmiljøet og på elevenes læringsutbytte. Med begrepet *miljøforstyrrende* inkluderes læringsmiljøet eller klassemiljøet som en helhet fremfor begrepet *undervisningshemmende* som kun henspeiler på atferd som forstyrrer undervisningen. I denne undersøkelsen blir slik atferd forstått som klasseromsatferd som bryter med skolens normer og regler for klasseromsatferd på en slik måte at den skaper problemer for lærerens undervisning, virker forstyrrende på klassemiljøet og hindrer læring både for eleven selv og resten av klassen.

Atferden kan vise seg både i elevens relasjon til sine medelever og i elevens relasjon til lærer.

2.4.1 Ulike perspektiver på miljøforstyrrende og læringshemmende atferd

Miljøforstyrrende og læringshemmende klasseromsatferd kan forstås ut fra ulike perspektiver. Nordahl (2000) argumenterer for tre perspektiver som samlet gir en bred forståelse av problematferd i skolen. Grunnlaget for disse perspektivene er blant annet det empiriske materialet fra undersøkelsen ”Skole og samspillsvansker” (Sørli & Nordahl 1998, Nordahl 2000).

For det første kan problematferd forstås ut fra et *kontekstuel* perspektiv. I et slikt perspektiv vektlegges elevenes opplevelser og erfaringer i forhold til kontekstuelle betingelser i skolen. Begrepet kontekst benyttes i forskjellige sammenhenger og gis ulikt meningsinnhold. Nordahl (2000) fremhever en forståelse av forholdet mellom individ og kontekst som interaksjonistisk. Kontekst er noe som individet tar utgangspunkt i før det handler. Dette innebærer en aktørorientert forståelse av forholdet mellom individ og kontekst hvor individet bruker sin tolkning av konteksten som utgangspunkt for sine handlinger. Innenfor et slikt kontekstuel perspektiv på skolen, vil kontekst innebærer alle forhold i og omkring skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor. Nordahl (ibid.) fremhever spesielt klasserommet som en viktig arena for et slikt kontekstuel perspektiv. Ved å fokusere på sammenhengen mellom læringsbetingelser og problematferd kan man si at denne undersøkelsen ligger innenfor et slikt kontekstuel perspektiv.

Problematferd kan også forstås med utgangspunkt i et *aktørperspektiv* (Nordahl ibid.). Et slikt perspektiv vektlegger eleven som en handlende aktør i klasserommet som på bakgrunn av erfaringstolkninger utfører intensjonale og målrettede handlinger. Mens det kontekstuelle perspektivet vektlegger de kontekstuelle betingelsene som individet er omgitt av, vektlegger aktørperspektivet elevenes fortolkninger av konteksten som grunnlag for sine handlinger (Nygård 1993). Et slikt perspektiv passer godt sammen med symbolsk interaksjonisme som vektlegger elevenes oppfatninger og tolkninger av sine omgivelser som grunnlag for deres

handlinger. Med utgangspunkt i et slikt aktørperspektiv kan atferdsproblemer forstås både som en mestringsstrategi og som en motstandshandling.

Mestringsstrategier er et uttrykk for hvordan vi prøver å mestre eller ha kontroll i ulike situasjoner. Dersom det blir et stort misforhold mellom skolens krav og forventninger, og elevens skolefaglige og sosiale kompetanse, kan eleven utvikle forskjellige mestringsstrategier (Overland & Nordahl 2001). Dette innebærer for eksempel at elever som blir presentert for en oppgave de opplever at de ikke mestrer, har to valg. Enten kan de prøve å løse oppgaven eller så kan de utføre en handling som gjør at de slipper å gjøre denne oppgaven. Ved å nekte å utføre oppgaven, lage bråk eller starte en krangel med lærer rettes fokus bort fra oppgaven som skal utføres. På denne måten kan problematferd ses på som en mestringsstrategi for å beskytte selvbildet og unngå å bli ydmyket av en oppgave som eleven ikke mestrer. En slik forståelse av problematferd ligger innenfor et økologisk perspektiv som ser på problematferd som et uttrykk for en "*failure to match*" (Jf. Apter 1982).

Motstand kan forstås som handlinger som utføres for å beskytte selvoppfatning og verdighet (Nordahl 2000). På bakgrunn av datamaterialet fra undersøkelsen "*Skole og samspillsvansker*" hevder Nordahl (ibid.) at slike motstandshandlinger kan tolkes som reaksjoner på skolen som en institusjon med en manglende verdsetting av elevenes erfaringer og interesser. Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd som denne undersøkelsen dreier seg om, kan oppfattes både som en mestringsstrategi og som en motstandshandling. Det blir derfor viktig å avdekke hvilke læringsbetingelser som kan gi et forklaringsbidrag til hvorfor elevene benytter slike strategier.

Det tredje perspektivet på problematferd er et *individuellt perspektiv* (Nordahl ibid.). Innenfor et slikt perspektiv vektlegges individuelle faktorer som er med på å påvirke elevenes handlinger i skolen. Eksempler på slike faktorer er biogenetiske, nevrologiske, somatiske eller psykiske forhold som kan påvirke atferd. Et medisinsk perspektiv som ble presentert i kapittel 2.1.2, vil ligge innenfor et slikt individuelt perspektiv. Diagnoser som AD/HD, Asberger og Tourettes syndrom knyttes til slike individuelle faktorer (Nordahl ibid.). Slike individuelle faktorer lar seg vanskelig måle i

en slik undersøkelse, og det ligger heller ikke innenfor undersøkelsens problemstilling. Likevel er det verdt å merke seg at slike individuelle faktorer i høy grad kan være med på å påvirke omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i klassen. Elever med diagnoser som AD/HD eller Tourettes syndrom viser ofte en atferd som til tider kan være uforenlig med god arbeidsro. Det er derfor viktig å påpeke at et fokus på faglige og sosiale læringsbetingelser ikke innebærer at individuelle faktorer ikke anses som mulige årsaksfaktorer i forbindelse med de høyfrekvente formene for problematferd i skolen.

2.4 Oppsummering

Selv om denne oppgaven kan knyttes til både et kontekst- og aktørperspektiv slik Nordahl bruker disse betegnelsene, innebærer ikke dette en avvisning av et individuelt perspektiv. Et individfokus er imidlertid ikke tilstrekkelig når man skal forstå og forklare problematferd. Årsakene til utviklingen av problematferd finnes verken utelukkende hos barnet som viser atferden, eller i miljøet som barnet ferdes i (Kauffman 2001). Derimot kan utviklingen av atferdsproblemer betraktes som multideterminert, det vil si et resultat av flere forhold som virker sammen (Ogden 2001).

Læringshemmende og miljøforstyrrende klasseromsatferd blir i denne undersøkelsen forstått som en atferd som oppstår og opprettholdes i klasserommet. Dette gjør at miljøbetingelsene i klasserommet vil være en viktig faktor når slik atferd skal forstås. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er en forståelse av at elevenes møte med skolen som pedagogisk og sosial institusjon, er med på å forme og påvirke deres atferd i klassen. Det er i dette samspillet at læring og utvikling skal skje. Det er også i dette samspillet mye av atferdsproblemerne i skolen viser seg. Dette innebærer at denne undersøkelsen har et økologisk perspektiv på atferd hvor klasseromsatferd blir forstått i sammenheng med de miljømessige betingelser i klasserommet. Elevenes opplevelser av disse betingelsene og deres relasjoner til sine lærere og medelever blir spesielt vektlagt.

3.0 ELEVENES MØTE MED SKOLEN

Med utgangspunkt i en økologisk tenkning om barn og unges utvikling og atferd representerer skolen en viktig miljøbetingelse. Når norske elever begynner på skolen, møter de en stor og kompleks samfunnsinstitusjon med mange og varierte oppgaver. En av skolens fremste oppgaver er å formidle allmennkunnskap. Det er et mål at elevene skal tilegne seg kunnskaper som skal gi grunnlag for videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsdeltagelse (Gundem 1998). Skolens funksjon og formål er blant annet formulert og regulert av lovverket gjennom ”*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*” :

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.” (Opplæringslova §1-2).

Som det fremgår av formålsparagrafen, har skolen i tillegg til sin opplæringsfunksjon også en oppgave knyttet til sosialisering. Elevene skal få en opplæring slik at de kan bli ”*gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn*”. Begrepet sosialisering dreier seg om de prosesser som er med på å forme barn til unike individer, samtidig som de skal bli et medlem av samfunnet og kulturen (Frønes 1998). Dette gjør at skolen også har en oppgave i forhold til formidling av normer, verdier og holdningsdannelse både på et individuelt og samfunnsmessig plan. Et sosialiseringsperspektiv på skolen innebærer et fokus på skolens oppgaver knyttet til formidling av verdier, holdninger og atferdsmønster som kan gi et mestrings- og handlingsgrunnlag i forhold til krav og forventninger som man kan forvente at individet vil møte i sitt fremtidige miljø (Hoëm 1978).

Gundem (1998) trekker frem skolens krav til elevene som et viktig perspektiv for å forstå skolens funksjon. Disse presenterer hun som kvalifikasjonskrav i forhold til kunnskap og ferdigheter, tilpasning og kreativitet. Kvalifikasjonskravene som er knyttet til tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter, kan beskrives som et uttrykk for den faglige formidlingen som foregår i skolen. Dette er formidling av kunnskaper og ferdigheter som det enkelte individ trenger i forhold til videre utdanning og yrke, og kan på mange måter betegnes som skolens hovedoppgave. Elevene møter også et

krav om tilpasning. Dette er krav som er knyttet til den enkelte elevs evne til å tilpasse seg og ta opp i seg aksepterte verdier og normer i skolen. Disse normene kan blant annet knyttes til atferd. Kreative kvalifikasjonskrav handler om egenskaper som selvstendighet, evne til samarbeid og skapende arbeid.

Imsen (1998) trekker også frem skolens krav om tilpasning. Når elevene begynner i skolen, er det en forventning om at de gradvis skal lære å innordne eller tilpasse seg skolen som institusjon. De må forholde seg til regler knyttet til atferd i klasserom og friminutt. I tillegg kommer de sosiale normer og regler som regulerer samværet med klassekameratene. Symbolsk interaksjonisme vektlegger hvordan individets tolkninger av sine omgivelser og relasjoner danner grunnlaget for dets handlinger. Hvordan elevene opplever og tolker normer, regler og de sosiale relasjonene i skolen, blir derfor et viktig perspektiv for å forstå deres handlinger i skolen.

Elevenes møte med skolen kan altså på mange måter beskrives som et møte med ulike krav og forventninger. Dette er krav og forventninger som er knyttet til læring og faglige prestasjoner, men også til oppførsel og atferd. I hvilken grad elevene klarer å oppfylle disse kravene, vil variere fra elev til elev. Atferdsproblemer i skolen vil i de fleste tilfellene kunne beskrives som brudd på de krav og forventninger som skolen har til elevene. Nordahl (2000) hevder at skolen ofte får problemer med å realisere noen av sine overordnede målsettinger når det gjelder elever som viser problematferd. Disse elevene viser gjerne en atferd som det er vanskelig å forene med en god personlig og sosial utvikling. Samtidig er deres atferd ofte uforenlig med kunnskapstilegnelse og god læring.

Elevenes møte med skolen som en læringsinstitusjon og sosial arena er en sentral del av denne undersøkelsen. Datamaterialet i undersøkelsen "*Skole og samspillsvansker*" viser at når elevene opplever undervisningen som lite spennende og interessant, vurderer skolen til å være lite viktig og har dårlige relasjoner til medelever, vises det relativt mye problematferd (Nordahl 2000). Dette er også i samsvar med de funn Egelund og Foss Hansen (1997) gjorde i sin undersøkelse. Dette innebærer at problematferd i skolen må ses i sammenheng med hvordan elevene opplever sin skolehverdag og opplærings situasjon. Men for elevene består

ikke skolen bare av undervisning og faglige aktiviteter. For elevene er forhold til venner og klassekamerater en vel så viktig del av skolehverdagen. Med utgangspunkt i et elevperspektiv er det derfor to forhold i skolen som kan gi viktige forklaringsbidrag til omfanget av problematferd: skolen som en undervisningsarena og skolen som en sosial arena (Nordahl 2000).

Som nevnt er en av skolens hovedoppgaver å formidle ”*god allmennkunnskap*”. For å oppnå dette er det viktig å etablere gode sosiale relasjoner og optimale læringsbetingelser (Ogden 2001). Skolen og klasserommet representerer den kontekst eller sammenheng som elevene skal lære i. Innenfor denne konteksten vil det være mange faktorer som vil være med på å påvirke utbyttet elevene får av undervisningen. Disse faktorene kan kalles betingelser for læring, eller læringsbetingelser. Begrepet betingelser brukes altså i denne undersøkelsen som et begrep knyttet til skolefaktorer som antas å være viktig for elevenes læring.

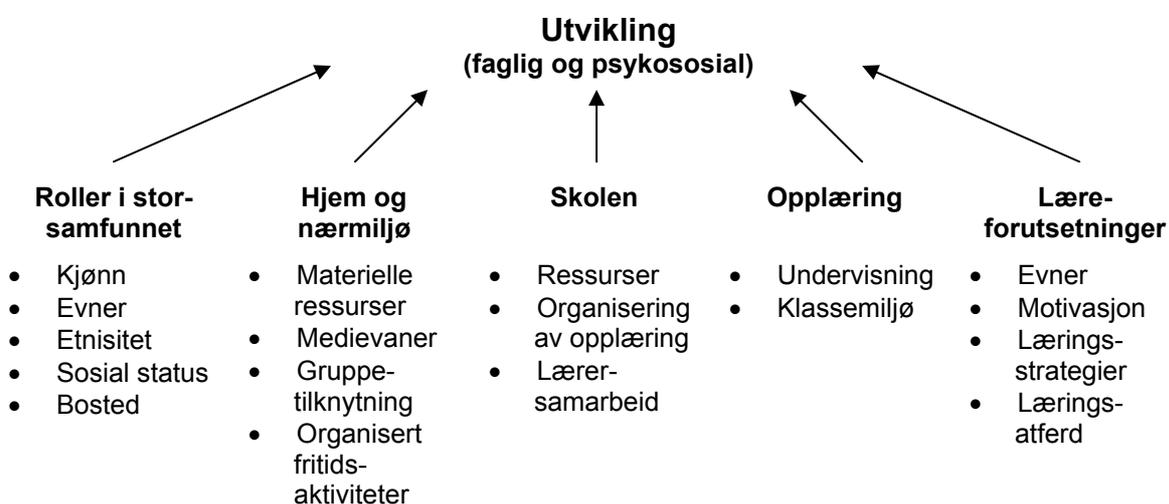
Et sentralt element i undersøkelsen er å definere disse faktorene og kartlegge hvilken sammenheng eller påvirkning de har på elevenes atferd i klassen. Birkemo (1999) bruker begrepet opplæringskvalitet om egenskaper ved skolens virksomhet som er avgjørende for elevenes læringsutbytte og -resultater. Når elevenes læringsutbytte skal måles, rettes det ofte fokus mot undervisningen og den pedagogiske praksis. Den faglige formidlingen og elevenes læring vil imidlertid også være påvirket av de sosiale relasjonene i klasserommet. Undervisning og læring er en del av en kompleks mellommenneskelig prosess som er påvirket både av relasjonene elevene seg i mellom, og deres relasjon til læreren (Schmuck & Schmuck 1992). Derfor er det i denne undersøkelsen gjort et skille mellom faglige læringsbetingelser knyttet til faglig formidling, og sosiale læringsbetingelser knyttet til sosialt samspill mellom elever. Når det gjelder relasjonen mellom elev og lærer, er denne definert som en faglig læringsbetingelse i denne undersøkelsen. Årsaken til det er at det er i denne relasjonen mye av elevenes læring skjer. Det er også lærer som er ansvarlig for den faglige formidlingen i klasserommet. Relasjonene mellom elevene og lærer og den sosiale samhandlingen som skjer i disse relasjonene, vil i stor grad påvirke undervisningen og den faglige formidlingen. Klassen kan beskrives som elevenes viktigste læringsmiljø på skolen, og hvordan læreren leder arbeidsoppgavene og

organiserer undervisningen vil være avgjørende for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg på det faglige og sosiale området (Birkemo 1999). Lærerens rolle er med andre ord kompleks, og det kan være vanskelig å skille hvordan læreren påvirker henholdsvis den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Derfor er det viktig å understreke at selv om elevenes relasjon til lærerne sine er definert som en faglig læringsbetingelse her, må dette betraktes som en teoretisk avgrensning i forbindelse med denne undersøkelsen. I klasserommet vil lærer være en svært viktig faktor både i forhold til elevenes faglige læringsutbytte og for det sosiale klasse miljøet og elevenes trivsel. På den måten kan man hevde at læreren fremstår som både en faglig og sosial læringsbetingelse i skolen. Likevel er lærerens hovedoppgave å formidle kunnskap og læring til elevene. Dette har derfor vært utgangspunktet for å definere relasjonene mellom lærer og elevene som en faglig læringsbetingelse.

3.1 Faglige læringsbetingelser

Det er gjort mye forskning på hva som karakteriserer gode betingelser for læring i skolen. Mye av denne forskningen har foregått innenfor tradisjonen "*school effectiveness research*" (Reynolds et al. 2000). Denne forskningen har i stor grad vært knyttet til elevenes læringsutbytte, og hva som fremmer god læring i klasserommet. Noe av kritikken mot denne forskningen har vært at det er vanskelig å fremheve enkeltfaktorens betydning for læring og at det ikke tas nødvendige hensyn til kontekstuelle faktorer og sosiale relasjoner (Grøterud & Nilsen 1997, Nordahl 2000, Reynolds & Teddlie 2000b). Innenfor denne tradisjonen har det vært vanlig å se på elevenes læring med utgangspunkt i en strukturell produktmodell hvor fokus ligger på hvilken effekt ulike ressurser har på læring (Birkemo 2002). Utgangspunktet for denne modellen er en "*input – output*" modell hvor input representerer de ulike ressurser som kan påvirke elevenes læring, og output representerer læringsutbytte til elevene. En slik strukturell produktmodell har vist seg å bli for enkel når man søker innsikt i en så kompleks prosess som elevenes faglige fungering og deres læringsutbytte. I de senere årene har det derfor blitt et større fokus på prosessvariabler som påvirker undervisningen og elevenes læring, for eksempel egenskaper ved undervisningen, jevnaldersmiljøet eller ledelsen ved skolen (Birkemo 2002).

Birkemo (ibid.) argumenterer for å integrere en strukturell produktmodell med en økologisk tenkning rundt læring og utvikling. I en slik tenkning blir miljøets påvirkning på en elevs utvikling og læring definert som resultatet av summen av relevante påvirkningsfaktorer i barnets omgivelse. Læringsutbyttet er med andre ord avhengig av hvordan disse faktorene forholder seg til hverandre. Dette innebærer at dersom en påvirkningsfaktor viser seg å ha en negativ påvirkning på elevenes læring, kan andre positive påvirkningsfaktorer oppveie effekten av den negative. Med utgangspunkt i en tankegang hvor man integrerer den strukturelle produktmodellen med økologisk tenkning, har Birkemo (ibid.) samlet disse relevante påvirkningsfaktorene i en modell (figur 3.1):



Figur 3.1: Relevante påvirkningsfaktorer på elevenes faglige og psykososiale utvikling (Birkemo 2002).

Tanken bak denne modellen er at det er bredden av faktorer i omgivelsene rundt individet som er avgjørende for den faglige og psykososiale utviklingen. Modellen gir en oversikt over relevante faktorer som kan påvirke elevenes utvikling. Som det fremgår av modellen er disse faktorene knytte til roller i storsamfunnet, hjemmet, nærmiljøet og på skolen i tillegg til opplæringsfaktorer og individuelle forutsetninger for læring. Et av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen er hvordan elevene opplever de faglige læringsbetingelsene i skolen. Dette gjør at potensielle påvirkningsfaktorer som ligger i storsamfunnet, hjem og nærmiljø ikke vil bli vektlagt. Å skulle kartlegge elevenes forutsetninger for læring ville vært en omfattende oppgave, og et slikt perspektiv ligger ikke innenfor problemstillingen i denne oppgaven. Faglige læringsbetingelser ligger innenfor de to gruppene som i modellen

blir kalt skole og opplæring. Fordi det er elevenes opplevelser som står i sentrum for denne undersøkelsen, vil påvirkningsfaktorer som ressurser, organisering av opplæring og lærersamarbeid være vanskelig å kartlegge. De faglige læringsbetingelsene i denne undersøkelsen vil derfor begrense seg til undervisningen og klassemiljøet. Fordi læreren er en sentral person knyttet til begge disse læringsbetingelsene, vil også elevenes relasjon til lærerne bli vektlagt.

3.1.1 Læringsmiljøet i klassen

Klasserommet er elevenes arbeidsplass og danner den fysiske rammen for læring og undervisning. Her skal de jobbe, tenke, lære og utforske. I hvilken grad denne arbeidsplassen er preget av ro og orden, vil være med og påvirke deres læringsutbytte. Reynolds og Teddlie (2000a) fremhever en del felles trekk ved læringsmiljøet i klasser hvor elever presterer godt. I klasser med et læringsmiljø preget av ro, orden og klare regler for oppførsel, vil elevene vise god faglig fremgang. I følge undersøkelsen *"Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children"* til Rutter et al. (1979) er det avgjørende for klassemiljøet at læreren legger opp undervisningen slik at alle elevene har nok å gjøre, og at ikke noen trenger å vente på å få noe å gjøre.

For å opprettholde ro og orden vil det være nødvendig med et sett med regler for atferd og oppførsel i klassen. Slåttøy (2001) ser på klasseregler som et systemrettet tiltak for å bedre forholdene i urolige klasser med disiplinproblemer. Et slikt perspektiv på klasseregler kan være noe snevert. Regler for atferd og oppførsel i klasserommet kan være langt mer enn et "reparerende" tiltak på en bråkete klasse. Fuglestad (1993) bruker begrepet klasseromskultur om de felles normer, verdier og samhandlingsmønstre som utvikler seg i klasserommet. Innenfor en klasse vil det være både eksplisitt uttalte regler og mer implisitte normer og forventninger til atferd. Når reglene i klassen blir fulgt, er dette med på å forenkle hverdagen for både elever og lærere. I et slikt perspektiv kan klasseregler ses på som et forebyggende element i forhold til utvikling av problematferd i klassen. Et klasserom som er preget av regelstyrt atferd, er med på å fremme et godt læringsmiljø og forebygge uro i klassen (Ogden 2001).

Læringsmiljøet i klassen som en faglig læringsbetingelse blir altså i denne sammenhengen forstått som forhold knyttet til ro, orden og struktur i forhold til undervisning og læringsaktiviteter i klasserommet. Hvordan reglene for atferd er utformet og hvordan disse blir håndhevet, anses som en viktig forutsetning for å få et godt læringsmiljø. I denne undersøkelsen blir det derfor viktig å måle hvordan elevene opplever klasse miljøet og reglene for oppførsel.

3.1.2 Elevenes opplevelse av undervisningen

Undervisningen og den faglige formidlingen kan betegnes som skolen hovedoppgave (Gundem 1998). Birkemo (1999) fremhever at det mest avgjørende element for at man skal få en kvalitativt god skole, er at den gir en undervisning som gir et godt læringsutbytte for alle elever. I følge Birkemo (ibid. s. 107) er det "... *tre forhold som synes å være av særlig betydning for undervisningens effekt, nemlig undervisningens struktur, dens sosiale organisering og evaluering av læringsutbytte.*".

Undervisningens struktur dreier seg om sammensetningen og overgangene mellom ulike aktiviteter innenfor en undervisningsperiode. Den sosiale organiseringen av undervisningen dreier seg om det sosiale samspillet mellom lærer og elever og elevene seg i mellom. Dette samspillet foregår både gjennom ordinær undervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid som er tilpasset elevens forutsetninger. Evaluering av elevens læringsutbytte innebærer to faktorer; elevens læringsatferd og de skjulte mentale prosessene som foregår i læringsprosessen. Vurdering av læringsatferd handler om hvorvidt elevenes oppmerksomhet er rettet mot de arbeidsoppgaver det forventes at de arbeider med. De mentale prosessene kan ikke observeres direkte, men kan vurderes gjennom faglig progresjon og utvikling.

Et balansert forhold mellom faglige og ikke-faglige aktiviteter blir også fremhevet som en viktig faktor for elevenes læring (Birkemo ibid.). Dersom det er de ikke-faglige aktivitetene som tar mesteparten av undervisningstiden, så vil det gå ut over elevenes læring. Faglige aktiviteter blir definert som en lærerledet virksomhet hvor lærestoffet blir formidlet. Gruppearbeid og individuelt arbeid kan også defineres som en del av de faglige aktivitetene. Eksempler på ikke-faglige aktiviteter er formidling av

praktisk informasjon, formaninger eller irettesettelse av elever. I en klasse preget av mye bråk og uro vil nødvendigvis mye av tiden gå med til ikke-faglige aktiviteter.

Som tidligere nevnt finner man mye av forskningen knyttet til undervisning og læringsresultater innenfor tradisjonen ”*school effectiveness reseach*” (Reynolds et. al 2000). Fokus har blant annet vært rettet mot sammenhengen mellom undervisningsmetoder og individuelle læringsresultater. Ogden (1990) trekker på bakgrunn av denne forskningen frem noen sentrale faktorer som synes viktig for elevenes læring. God utnyttelse av tiden blir blant annet fremhevet som en viktig betingelse for en effektiv undervisning. Rutter et al. (1979) fant i sin undersøkelse at når mye av tiden i klasserommet ble brukt på undervisning eller faglige aktiviteter, hadde dette en større positiv effekt på atferden til elevene enn på den faglige utviklingen. At undervisningen har en struktur som er tilpasset elevenes behov blir fremhevet som en annen viktig faktor. Dette innebærer blant annet at undervisningen er organisert på en slik måte at sammenhengen mellom de viktigste momentene blir fremhevet (Ogden 1990). Spesielt for elever med atferdsproblemer vil et strukturert læringsmiljø virke positivt for deres læring (Ogden 1987). Et annet viktig element for en effektiv undervisning, er at elevene får arbeidsoppgaver som er tilpasset deres forutsetninger.

Subjektiv interaksjonisme vektlegger hvordan individet tar utgangspunkt i tolkninger av sine omgivelser som bakgrunn for sine handlinger (Fuglestad 1993).

Undervisningen representerer en helt sentral del av de omgivelsene elevene møter i skolen. Det antas derfor at elevenes opplevelse av undervisningen knyttet til sentrale faktorer som struktur, sosial organisering og læringsutbytte vil være med på å påvirke hvordan elevene opptrer i klasserommet. I denne undersøkelsen vil det derfor være viktig å danne et bilde av elevenes subjektive opplevelse av undervisningen, og hvordan disse opplevelsene kan være med på å påvirke deres atferd i klassen.

3.1.3 Forhold til læreren

I undervisningen vil læreren naturligvis spille en sentral rolle. Det er læreren som skal formidle lærestoffet og påse at elevene lærer. På denne måten blir læreren en helt sentral del av læringsbetingelsene som eleven møter. Det er i relasjonen eller

samspeilet med læreren at mye av læringen foregår. Fuglestad (1993) trekker frem relasjonen mellom elev og lærer som primærrelasjonen i skolen, og at det er i denne relasjonen at elevene møter skolens innhold. Samhandlingen mellom elevene og lærer vil ha sammenheng med undervisningen og elevenes atferd. Dette gjør at elevenes relasjoner til lærerne sine er en viktig del av denne undersøkelsen.

Måten læreren legger opp til et godt sosialt samspill og hvordan klassens arbeid blir ledet, er avgjørende for elevenes tilegnelse av kunnskap og ferdigheter innenfor det faglige og sosiale området (Birkemo 1999). Bru og Thuen (1999) har i rapporten *"Læringsmiljø og konsentrasjon i 6. og 9. klasse"* blant annet sett på lærerrollens betydning for elevenes konsentrasjon og hvor meningsfylt de syns lærestoffet i skolen er. I denne undersøkelsen blir spesielt lærerens evne til faglig og emosjonell støtte fremhevet som viktige elementer i lærerens relasjon til elevene. Bru og Thuen (2000, s. 62) definerer faglig støtte som *"... lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan de skal arbeide og hvor flinke de er til å gi nødvendig og relevant hjelp."* Undersøkelsen viser en sammenheng mellom hvordan elevene opplever faglig støtte fra læreren og hvor meningsfylt de opplever skolearbeidet. Lærerens evne til emosjonell støtte blir også fremhevet i denne undersøkelsen. Her blir emosjonell støtte definert både som faglig omsorg i form av ros og anerkjennelse, og som omsorg utover det faglige i form av at lærerne bryr seg om elevene og setter pris på dem. Undersøkelsen viste at emosjonell støtte var den læringsmiljøfaktoren som viste sterkest sammenheng med hvorvidt elevene opplevde lærestoffet som meningsfylt. Dette innebærer at gode relasjoner og tillit mellom elever og lærere er viktig for at elevene skal oppleve skolen som meningsfylt.

Schmuck og Schmuck (1992) viser til en egen undersøkelse hvor elevene blant annet skulle svare på hvordan de mente en god lærer skulle være. De mest fremtredende svarene var blant annet at læreren skulle vise respekt for elevene, gjøre faget interessant og morsomt, ha sans for humor og lytte til elevene. Det fremtredende i denne undersøkelsen var at elevene var mer opptatt av en god følelsesmessig relasjon til læreren enn av forhold knyttet til læring, undervisning og lærestoffet.

Ogden (2001) viser til Elton komiteen som vurderte disiplinsituasjonen i engelske skoler. En av konklusjonene var at lærerens ferdigheter knyttet til klasseledelse sannsynligvis er den viktigste enkeltfaktoren for å kunne oppnå et godt læringsmiljø og gode standarder for klasseromsatferd. Dette støttes også av Birkemo (1999) som hevder at en av de viktigste forutsetningene for utvikling av god opplæringskvalitet i skolen, er måten den enkelte klasse blir ledet på. Klasseledelse dreier seg om de handlinger og strategier læreren benytter seg av for å løse problemer knyttet til ro og orden i klasserommet (Doyle 1986). God klasseledelse forutsetter at læreren mestrer balansegangen mellom å være en grensesettende omsorgsperson og stimulere til læring samtidig som man setter krav. Det er også viktig at læreren klarer å gi frihet samtidig som klasserommet skal være preget av struktur (Ogden 2001). I forhold til problemstillingen i denne undersøkelsen, vil lærerens evne til klasseledelse påvirke flere av de faglige læringsbetingelsene som elevene møter i skolen.

Oppsummert kan man si at som det fremgår av klasseromsforskningen, så er lærerens rolle helt avgjørende for elevenes læring. Lærerens evne til å bygge gode relasjoner, motivere til læring og gi faglige støtte vil være viktige elementer. Som undersøkelsen til Bru og Thuen (2000) viser, påvirker elevenes relasjon til læreren både konsentrasjon og deres oppfatning av hvor meningsfylt skolearbeidet er. Fuglestad (1993) fremhever hvordan relasjonene mellom lærer og elevene vil ha sammenheng med både elevenes utbytte av undervisningen og med deres atferd i klasserommet. I denne undersøkelsen hvor symbolsk interaksjonisme danner en del av det teoretiske grunnlaget for å forstå problematferd, blir det viktig å gripe fatt i hvordan elevene opplever sine relasjoner til lærerne. Symbolsk interaksjonisme vektlegger blant annet hvordan individets tolkninger som et resultat av en sosial interaksjon danner grunnlaget for atferd og holdninger. Fordi det er i relasjonen til sine lærere at elevene møter mye av skolens innhold, kan elevenes tolkninger av denne relasjonen være avgjørende for deres handlinger i klasserommet og deres faglige utbytte. For denne undersøkelsen innebærer dette at det fremstår som viktig å danne seg et bilde av elevenes relasjoner til sine lærere for å forstå deres atferd i klassen.

3.2 Sosiale læringsbetingelser

I doktorgradsavhandlingen til Thomas Nordahl (2000) viser det empiriske materialet at det er klare forskjeller mellom elevenes og lærernes virkelighetsoppfatninger av det som skjer i skolen. Lærerne vektlegger i hovedsak undervisningen og elevenes læringsprestasjoner som det mest sentrale i skolen. For elevene fremstår derimot skolens sosiale arena som svært sentral. Det er her de møter jevnaldrende, og mye av skoledagen går med til å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner. De sosiale relasjonene i klasserommet blir av Reynolds og Teddlie (2000b) trukket frem som en ny og viktig dimensjon innenfor forskningen på effektive skoler. De fremhever at det trengs mer forskning på blant annet hvordan relasjonene mellom elevene påvirker undervisning og læring.

Læringsmiljøet i klassen vil være påvirket av elevenes sosiale relasjoner. Dette gjør at det sosiale miljøet i klassen vil være en viktig faktor for elevenes skolefaglige utvikling (Nordahl 2002). Schmuck og Schmuck (1992) fremhever hvordan læring og undervisning som en mellommenneskelig prosess vil være påvirket av de sosiale relasjonene i klassen. Innenfor symbolsk interaksjonisme fremheves kultur og relasjoner samt individets tolkninger av disse som noe som er med på å styre individets handlinger og atferd. Sosiale læringsbetingelser i denne undersøkelsen knytter seg derfor til hvordan det sosiale miljøet i klassen og elevenes relasjoner til hverandre kan påvirke læring og atferd i klasserommet.

3.2.1 Klasserommet som en sosial arena

Klasserommet kan i utgangspunktet beskrives som arena for den pedagogiske praksis, men klassemiljøet vil i stor grad også være preget av det sosiale samspillet mellom elevene. Erickson og Shultz (1992) fremhever hvordan klasserommet har en egen sosial struktur som påvirker det sosiale samspillet mellom elevene. De beskriver klasserommet som en åpen arena hvor elevenes interesser og kompetanse blir synlig for andre. Noen elever vil vise at de er flinke og villige til å gjøre det de blir bedt om. Enkelte elever har et behov for å demonstrere at de ikke bryr seg, og gjør et stort nummer av å vise at de ikke gjør som de blir bedt om. Andre elever ønsker ikke å være gjenstand for andres positive eller negative oppmerksomhet, og trekker seg

tilbake og isolerer seg. Dette er komplekse sosiale prosesser som det kan være vanskelig å observere og måle.

Klasserommet som en sosial arena vil være preget av felles normer, verdier og samhandlingsmønstre, også kalt klasserommets kultur (Fuglestad 1993). Innenfor den sosiale klasseromskulturen vil det eksistere normer og forventninger i forhold til hva som er ansett som akseptabel atferd og samhandling. Slike sosiale normer blir blant annet definert gjennom gjensidige sosiale signaler og reaksjoner mellom elevene (Birkemo 2000). Fordi sosial anerkjennelse blant klassekameratene vil være viktig, vil de fleste elevene utvikle en strategisk atferd hvor de tilpasser sin atferd i forhold til hva som gir status og aksept innenfor det aktuelle miljøet. Dette gjør at den rådende klasseromskulturen vil påvirke elevenes sosiale atferd og faglige innsats (Birkemo *ibid.*). Hvordan den sosiale klasseromskulturen utvikler seg, kan altså i stor grad påvirke elevenes læring og atferd. Innenfor en klasse kan det for eksempel oppstå en kultur blant elevene som er motstridene med skolens målsettinger. Dette gjør at når de sosiale læringsbetingelsene skal kartlegges i denne undersøkelsen, vil det være viktig å få tak i hvordan elevene opplever denne sosiale klasseromskulturen.

De faglige oppgavene i klasserommet kan ha både et innholdsaspekt og et sosialt relasjonelt aspekt (Erickson & Shultz 1992). Når en elev blir satt til å løse en oppgave, er ikke fokus bare rettet mot den faglige delen av oppgaven. Det er også en rekke sosiale forhold som knytter seg til hvordan oppgaven skal løses. Elevens relasjon til læreren som gir oppgaven, er en sosial faktor som kan påvirke både elevens motivasjon og vilje til å gjøre oppgaven. Dette viser for øvrig hvordan lærerens rolle både som en faglig og sosial faktor henger sammen, og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Elevens relasjoner til sine klassekamerater vil også kunne påvirke hvordan de løser oppgaven. For eksempel vil de andre elevenes innstilling til oppgaven kunne påvirke hvordan den enkelte elev velger å løse oppgaven. En annen sosial faktor er forholdet mellom den enkelte elevs individuelle forutsetninger og det generelle faglige nivået i klassen. Dersom oppgaven ligger på et nivå som de fleste i klassen oppfatter som enkelt, kan det for eksempel være vanskelig å spørre om hjelp fra lærer eller medelever. Hvordan det enkelte

klassemiljø er preget av samarbeid og et godt sosialt miljø kan derfor være med på å påvirke i hvilken grad det er naturlig å be om hjelp fra medelever eller lærer. Det sosiale miljøet og hvordan det er preget av samarbeid blir derfor en viktig variabel å kartlegge i denne undersøkelsen. Videre vil det være viktig å få et bilde av hvordan elevene vurderer sine skoleprestasjoner i forhold til de øvrige elevene i klassen.

Schmuck & Schmuck (1992) fremhever en forståelse av sammenhengen mellom hvordan elevene opplever det sosiale klassemiljøet og deres atferd. Dersom elevene i en klasse opplever at de blir respektert og likt av sine medelever, er det sannsynlig at de også oppfører seg slik at andre føler seg respektert og likt. Dette virker også andre veien. I et klassemiljø som er preget av krangler, uvennskap og usikkerhet, vil den sosiale atferden til elevene være preget av dette. Det blir derfor en viktig del av denne undersøkelsen å måle hvordan elevene opplever klassemiljøet i forhold til sosiale faktorer som vennskap og inkludering.

Symbolisk interaksjonisme vektlegger hvordan den rådende kultur innenfor en gitt situasjon vil påvirke individets valg og handlinger. I lys av dette er det et viktig element i denne undersøkelse å få et bilde av hvordan elevene opplever det sosiale klassemiljøet og sine relasjoner til klassekameratene. Som nevnt ovenfor består klassen som en sosial arena av flere komplekse sosiale prosesser som kan være vanskelig å operasjonalisere til målbare enheter. Det blir derfor en ekstra utfordring å få tak i hvordan elevene opplever sentrale elementer i klassemiljøet som vennskap, samarbeid og trivsel.

3.2.2 *Relasjoner og vennskap*

Relasjonene mellom elevene og hvordan de oppfatter seg selv som en del av det sosiale miljøet i klassen, er viktige faktorer i læringsprosessen. Positive og gjensidige vennskap i klassen vil være avgjørende for elevenes trivsel og samhandling (Schmuck & Schmuck 1992, Klefbeck & Ogden 1995). Nordahl (2002) refererer til James Coleman sitt arbeid "*Adolescent Society*" fra 1962. Her blir det fokusert på jevnaldrendes betydning i skolen. Elevene bruker mye tid på å opprettholde og etablere vennskap. For elevene er klassen og skolen en sosial arena hvor deres handlinger er preget av sosial belønning fra de jevnaldrende. Attraktivitet og

vennskap blir derfor viktige elementer som er med på å danne grunnlaget for elevenes sosiale handlinger.

Berndt og Keefe (1992) peker på at et nært vennskap med jevnaldrende er med på å gjøre den faglige og sosiale tilpasningen til skolen lettere. I skolen kan klassekamerater og andre jevnaldrende fungere som signifikante andre (Frønes 1998). På denne måten vil klassekamerater være viktige personer i forhold til sosialisering og sosial utvikling. Flere undersøkelser har vist at for elevene er den sosiale delen av skolen vel så viktig som den faglige delen (Schmuck & Schmuck 1992, Sørli & Nordahl 1998). Schmuck og Schmuck (1992) fremhever at det er flere faktorer som er med på å gjøre de jevnaldrende viktige. De kan gi hverandre følelsesmessig støtte i en fase i livet hvor de prøver å løsrive seg fra familien og andre voksne. Gjennom det sosiale samspillet i klassen formes egne holdninger, verdier og sosial atferd. Dette samspillet kan være preget av medfølelse og gjensidighet og på den måten skape positive gruppeprosesser og tilhørighet. På den andre siden kan også samspillet mellom elevene i en klasse være preget av fiendtlighet og sosial avstand, noe som kan gjøre livet i klasserommet ubehagelig og vanskelig for enkelte elever.

På bakgrunn av datamaterialet fra undersøkelsen "*Skole og samspillsvansker*" fremhever Nordahl (2000) i sin doktorgradsavhandling at skolen som en sosial arena fremstår som svært sentral i elevenes vurderinger av sin skolehverdag.

Klasserommet fremstår ikke bare som en arena for læring og undervisning, men også som et sted for elevenes sosiale samhandling. Et interessant poeng i denne undersøkelsen var at flertallet av elevene trivdes på skolen selv om de opplevde undervisningen som kjedelig. Dette kan tolkes som at elevenes trivsel i større grad er knyttet til hvordan elevene trives sammen med sine medelever enn hvordan de opplever undervisningen og den faglige formidlingen.

Elevenes mestring av det sosiale samspillet i skolen er av stor betydning. De jevnaldrende spiller en viktig rolle i barns sosialisering og sosial utvikling (Frønes 1998). For utviklingen av sosial kompetanse vil det blant annet være viktig at elevene har tilhørighet i inkluderende arbeids- eller vennsapsgrupper hvor de blir verdsatt og

får bekreftelse på sine bidrag (Ogden 2001). Derfor vil det være uheldig dersom elevene isolerer seg, eller mangler nødvendige sosiale ferdigheter for å delta i det sosiale miljøet på en måte som virker stimulerende og utviklende. I følge Nordahl (2002) viser forskning at mellom 10 og 30 prosent av elevene i skolen opplever at de relativt ofte føler seg sosialt isolerte i forhold til klassekameratene. Det store spennet i disse tallene skyldes variasjoner i forhold til hva slags spørsmål som har blitt stilt, og faktorer som klassetrinn og kjønn. Når elevenes opplevelse av de sosiale læringsbetingelsene skal kartlegges i denne undersøkelsen, vil det derfor være viktig å få et bilde av hvorvidt elevene føler at de er en del av det sosiale fellesskapet i klassen.

Det sosiale miljøet i klassen og elevenes relasjoner til hverandre fremstår som viktige sosiale læringsbetingelser i klassen. Symbolsk interaksjonisme vektlegger hvordan mennesket tar utgangspunkt i sosiale relasjoner som et sentralt grunnlag for sine tanker og handlinger (Fuglestad 1993). Elevenes opplevelser av sine sosiale relasjoner til sine medelever antas derfor å være av stor betydning for deres trivsel og handlinger i klassen. Dette innebærer at det vil være viktig for denne undersøkelsen å få tak i disse opplevelsene for å se om de viser sammenheng med omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Et viktig element er at selv om det er en generell enighet om at det sosiale miljøet i klassen er av stor betydning, så er det ikke en tilsvarende enighet i forhold til hvordan dette miljøet skal måles (Schmuck & Schmuck 1992). Sosial interaksjon og samhandling er komplekse prosesser som det kan være vanskelig å operasjonalisere i målbare enheter. For å tolke og forstå sosiale relasjoner må man derfor søke å forstå hvilke meninger aktørene tilskriver de ulike sosiale situasjonene (Fuglestad 1993). For denne undersøkelsen innebærer dette at for å forstå elevenes handlinger i lys av de sosiale læringsbetingelsene, må deres opplevelser av de sosiale relasjonene i klassen kartlegges.

3.3 Læringsbetingelser oppsummert

Faglige læringsbetingelser blir i denne undersøkelsen benyttet som et samlebegrep for sentrale faktorer som påvirker læring og faglig utbytte i skolen. Læringsmiljøet i klassen i form av arbeidsro og regler for oppførsel fremstår som en viktig faktor.

Undervisningen er et annet sentralt element i denne sammenhengen. Læreren fremstår som en tredje viktig faktor. Lærerens rolle i klasserommet er knyttet til den faglige formidlingen, samtidig som læreren har et sosialt ansvar i forhold til elevenes trivsel og samhold.

Disse faktorene for gode faglige læringsbetingelser er ikke isolerte forhold som virker uavhengig av hverandre. Lærerens evne til klasseledelse fremstår som en viktig faktor som vil påvirke alle de faglige læringsbetingelsene som er presentert her. Klasseledelse i praksis handler om å organisere og lede klassen på en slik måte at timen er preget av ro og orden og at undervisningen er strukturert, slik at man når de pedagogiske målene som er satt for timen. Dette innebærer at læreren må opprettholde arbeidsro, styrke motivasjonen til elevene, skape trivsel og samtidig ta hensyn til elevenes individuelle behov (Ogden 2001).

Sosiale læringsbetingelser kan i denne sammenhengen beskrives som et samlebegrep for det sosiale klasse miljøet og elevenes relasjoner til sine medelever. At klasserommet er preget av et sosialt miljø som elevene føler seg knyttet til og at klasseromskulturen er preget av normer som støtter opp om skolearbeid, fremstår som viktig. Elevenes relasjoner til sine medelever er i denne sammenhengen spesielt viktig. Selv om dette er komplekse sosiale prosesser, vil det være viktig å danne seg et bilde av elevenes opplevelser av sosiale faktorer i klasserommet fordi disse danner grunnlag for mye av elevenes handlinger og atferd i klasserommet.

4.0 METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Vilhelm Aubert, gjengitt i Hellevik 2002, s. 12)

I dette kapittelet blir det gjort rede for metode og gjennomføringen av undersøkelsen. Valg av metode, forskningsutvalg og utforming av spørreskjemaet blir presentert og drøftet. Videre blir det redegjort for gjennomføringen av spørreundersøkelsen, vurdering av undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt valg av statistiske analyser.

4.1 Valg av metode

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er problemstillingen som ble presentert i innledningen:

Hvilken sammenheng er det mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser og omfanget av høyfrekvente atferdsproblemer i klassen?

En problemstilling inneholder tre hovedbegreper som vil påvirke valg av forskningsmetode; enheter, variabler og verdier (Hellevik 2002). *Enhetene* i en problemstilling er undersøkelsesobjektene; hvem eller hva det er som skal undersøkes. En viktig del av denne undersøkelsen er å kartlegge hvordan elevene opplever ulike deler av sin skolehverdag. Elevene blir derfor enhetene som skal undersøkes. Fordi det er elevenes opplevelser som er satt i sentrum, er det elevene som er informanter. *Variabler* er egenskaper som enhetene har og som varierer fra enhet til enhet. Variablene i problemstillingen til denne undersøkelsen er elevenes opplevelser og deres atferd i klassen. Både hvordan elevene opplever læringsbetingelser i skolen og hvor mye problematferd de viser, vil variere fra elev til elev. Denne variasjonen representerer *verdiene* i problemstillingen.

Et viktig mål for undersøkelsen er å få frem hvordan elevene opplever deler av sin skolehverdag, og hvordan de selv mener at de opptrer i klasserommet. Neste steg blir å undersøke om det eksisterer en sammenheng mellom elevenes opplevelser og den atferden de viser. Det er derfor nødvendig med en metode som kan kartlegge omfanget av atferdsproblemer, måle elevenes opplevelser av utvalgte

læringsbetingelser i skolen, og som kan se på sammenhengen mellom disse variablene.

I denne undersøkelsen er survey benyttet som metode for datainnsamling med bruk av spørreskjema med faste svaralternativer. Valget av en kvantitativ metode skyldes blant annet at en slik fremgangsmåte er godt egnet når man skal se på sammenhenger mellom fenomener (de Vaus 1996, Holme & Solvang 1996, Mordal 2000). Kvantitative metoder er også hensiktsmessige å bruke når man skal beskrive og analysere utvalgte egenskaper hos en definert gruppe på bakgrunn av et utvalg (Holme & Solvang 1996). En surveyundersøkelse gjør det derfor mulig å kartlegge elevenes opplevelser og atferd på en effektiv og hensiktsmessig måte.

4.1.1 Survey

Survey kan defineres som en systematisk innsamling av data med tanke på å beskrive, sammenligne eller forklare kunnskap, holdninger eller atferd (Fink 1995). de Vaus (1996) argumenterer for at det som skiller survey fra andre forskningsmetoder, er måten man samler inn data på og hvordan disse blir analysert. I en surveyundersøkelse blir data samlet inn ved at man skaffer informasjon om utvalgte variabler fra et større antall enheter. Fordi survey har som mål å få data fra en systematisk og strukturert utspørring, må en surveyundersøkelse omfatte et sett av standardiserte spørsmål som stilles til alle informantene på samme måte (Mordal 2000). På denne måten kan man sammenligne svarene og utarbeide statistiske analyser. Hvordan man går frem for å samle inn data kan variere. Mordal (ibid.) nevner besøksintervju, telefonintervju og spørreskjema som tre hovedformer for datainnsamling i en surveyundersøkelse. I følge de Vaus (1996) er spørreskjema den enkleste metoden for å samle inn data på en strukturert og systematisk måte. Spørreskjema er derfor den vanligste metoden for datainnsamling i en surveyundersøkelse.

Analysen av data fra en surveyundersøkelse gjøres ved å sammenligne hva enhetene i undersøkelsen har svart. Denne måten å sammenligne enheter på er karakteristisk for survey som forskningsmetode (de Vaus ibid.). For å kunne sammenligne svarene og få god kvalitet på data, må spørsmålene være formulert slik

at informantene tolker de så likt som mulig og svarer ut fra samme referanseramme. Ved å analysere datamaterialet kan man beskrive på forhånd definerte karakteristikk ved enhetene i utvalget. I forskningssammenheng er det vanlig å bruke data fra surveyundersøkelser til å søke forståelse og kunnskap om både årsaker og sammenhenger mellom fenomen. Dette gjøres ved å se på variasjonene i måten enhetene har svart på. Deretter undersøker man om det er andre faktorer som disse variasjonene er systematisk bundet sammen med. De Vaus (ibid.) poengterer meget sterkt at en påvist sammenheng mellom to fenomener nødvendigvis ikke representerer en kausal sammenheng, det vil si at det ene fenomenet er årsaken til det andre. I denne undersøkelsen er det ikke et mål å finne kausale sammenhenger. Høy korrelasjon mellom to fenomener blir her vurdert som et uttrykk for i hvor stor grad disse fenomenene forekommer samtidig.

Mordal (2000) trekker frem flere elementer som kan tale mot bruken av survey som metode for datainnsamling. Survey kan blant annet være en tidkrevende metode på grunn av det høye antallet informanter som kan være spredt geografisk. Fordi informantene selv skal fylle ut et spørreskjema, er man avhengig av at de blant annet har lese- og skriveferdigheter til å svare korrekt. Videre gir en spørreundersøkelse begrensede muligheter til å kontrollere at informantene har forstått og tolket spørsmålet slik det var ment. Svarene kan også bli påvirket av svar som er gitt på andre spørsmål, og det er viktig at skjema er tilpasset alle grupper i utvalget. Dette er forhold som blant annet kan påvirke svarprosenten. En av utfordringene med survey kan nettopp være å få en høy nok svarprosent. Så langt det er mulig har det blitt tatt hensyn til flere av disse faktorene under utarbeidelse og gjennomføringen av datainnsamlingen. Dette blir drøftet mer utfyllende senere.

4.2 Elever som informanter

Målet med undersøkelsen er å se på sammenhengen mellom miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i klassen og de faglige og sosiale læringsbetingelsene. Et viktig element er å kartlegge elevenes erfaringer og syn i forhold til disse betingelsene. Erickson og Shultz (1992) hevder at det har vært et altfor stort fravær av undersøkelser som fokuserer på hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Elevenes læringserfaringer, interesser og hvordan de oppfatter sine omgivelser blir

sjelden satt i sentrum for forskningen. Dette er heller ikke erfaringer som i særlig stor grad er etterspurt av lærerne.

Valg av elever som informanter innebærer både praktiske og etiske utfordringer. For det første krever et spørreskjema til elever at spørsmålene er enkle og forståelige. Videre er det viktig at spørreskjemaet ikke er for omfattende slik at elevene ikke går lei og svarer på en måte som ikke er gjennomtenkt og skikkelig. En god instruks til elevene om hvordan de skal svare er også avgjørende for at man skal få en høy svarprosent. Under utarbeidelsen av spørreskjemaet ble det derfor spesielt vektlagt å formulere klare instruksjoner om hvordan elevene skulle svare. Når elevene skulle svare på spørreskjemaene, hadde de også en lærer tilgjengelig som kunne gi hjelp dersom de ikke forstod spørsmålene eller hvordan de skulle krysse av på svaralternativene.

Punkt 10 i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, juss og humaniora omhandler barn og forskning på barn (NESH publikasjon 1999). Her pekes det blant annet på at bruk av informert samtykke er mer problematisk når man forsker på barn. Barn er ofte mer villig til å adlyde autoriteter enn voksne, og de har ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi informasjon til en forsker. Et eksempel på dette kan være at de opplever publisering av anonymiserte data som et løftebrudd (Backe-Hansen 1995). Elevene i denne undersøkelsen er mellom 14 og 15 år. Det er derfor vurdert dit hen at de selv er i stand til å vurdere hva det er de svarer på og hvorfor når det gjelder tema for denne undersøkelsen. Deltagelse i undersøkelsen var frivillig, og de foresatte fikk også en anledning til å reservere sitt barn fra å delta. Når det gjelder konsekvenser av publisering av anonymiserte data fra undersøkelsen, er det ingen muligheter for at elevene skal kunne gjenkjenne seg selv eller sin skole.

Backe-Hansen (ibid.) trekker frem to viktige elementer når man benytter barn som informanter. Det første er at metoden man velger skal gjøre det tydelig at det ikke er riktige eller gale svar, men at barna skal velge det som er riktig for dem. Dette ble vektlagt under utformingen av instruksjonen til spørreskjemaet. I instruksjonen ble det blant annet påpekt at spørreskjemaet ikke var en prøve med riktige og gale svar, men at spørsmålene handlet om hva elevene selv mente. Det andre elementet Backe-

Hansen (ibid.) trekker frem, er at man må understreke at det er barnet selv som vet mest om det tema som det spørres om, og at det er derfor det blir spurt. Fordi spørsmålene handler om hvordan elevene opplever ulike forhold i klassen, er det naturlig at det er elevene som skal svare. Sannsynligheten for at noen av elevene opplevde at andre burde har svart på spørsmålene eller at de ikke var kompetente til å svare, vurderes derfor som liten.

All datainnsamling i forskningsøyemed innebærer en avveining mellom hva slags data man ønsker og hvordan man skal samle den inn. Når data skal samles inn fra barn, blir denne avveiningen spesielt viktig. For at denne undersøkelsen skulle bli gjennomført på en tilfredsstillende måte, har det derfor blitt tatt nødvendige hensyn av både etisk og praktisk karakter.

4.3 Utformingen av spørreskjemaet

Under utarbeidelsen av et spørreskjema er det mange faktorer å ta hensyn til. Hellevik (2002) fremhever at det er viktig med lett forståelige ord og enkel språkføring når man skal utarbeide spørsmål til et spørreskjema. Denne innebærer blant annet å unngå bruken av flertydige uttrykk som kan tolkes ulikt av informantene. Det er også viktig å unngå at spørsmålene er ledende. Før undersøkelsen skulle gjennomføres, ble spørreskjemaet prøvd ut på et mindre antall ungdomsskoleelever. Hensikten med dette var å sjekke om det var ord eller uttrykk som var vanskelige å forstå, eller om det var svaralternativer som ikke var tilstrekkelig uttømmende. Det viste seg at det var noen spørsmål som kunne være vanskelige å forstå, og nødvendige endringer ble gjort.

Flere av spørsmålene som ble brukt, har for øvrig blitt benyttet i andre spørreundersøkelser som Sørli og Nordahls undersøkelse "*Skole og samspillsvansker*" (1998) og Theies "*Prosjekt skolevurdering*" (1998). Fordelen ved å benytte slike spørsmål, er at dette er spørsmål som har vært gjennom et grundig forarbeid. Ved å bruke disse spørsmålene gis det også en mulighet til å sammenligne svarene fra denne undersøkelsen med tidligere undersøkelser. Spørreskjema er for øvrig vedlagt oppgaven (vedlegg 1).

Hvor mange spørsmål et spørreskjema består av og hvordan disse plasseres, er en annen viktig faktor når man skal utarbeide et spørreskjema. Mordal (2000) bruker begrepet *ordningseffekter* om alle typer svarpåvirkning som følge av for eksempel hvor spørsmål om ømtålige eller nærgående temaer blir plassert i et spørreskjema. Et eksempel fra spørreskjemaet i denne undersøkelsen er hvordan spørsmålene om skoleprestasjoner og karakterer er plassert. Slike spørsmål kan oppleves som private og nærgående for enkelte elever. Dette gjelder nok spesielt elever med svake skoleprestasjoner. Dersom slike spørsmål kommer tidlig i et spørreskjema, kan dette føre til at informanten blir mindre villig til å svare på resten av spørsmålene. Disse spørsmålene ble derfor plassert sent i spørreskjemaet. Når det gjelder antall spørsmål, var det en målsetting at det ikke skulle ta lenger enn 15 til 20 minutter å gjennomføre undersøkelsen. Det var også viktig at det ikke ble for mange spørsmål innenfor samme tema. Totalt antall spørsmål ble derfor 76.

Det var et mål at svaralternativene skulle være uttømmende, det vil si at alle informantene skulle ha en mulighet til å finne et passende svar. Svaralternativet "Vet ikke" har ikke blitt benyttet i dette spørreskjemaet. Årsaken til dette var et ønske om at elevene skulle være nødt til å ta stilling til utsagnene eller spørsmålene. På den måten kan man for eksempel unngå at elevene spontant velger "Vet ikke" for å bli fort ferdig. Mordal (2000) vektlegger at bruken av "Vet ikke" må være gjennomtenkt. Når man velger å ikke ta med et slikt svaralternativ, er det viktig å unngå at informanten får spørsmål om forhold som det er mulig at de faktisk ikke vet noe om. Under utarbeidelsen av spørreskjemaet var det en målsetting at spørsmålene skulle være formulert på en slik måte at de var enkle å forstå, og at samtlige elever skulle ha en forutsetning for å svare. Det ble derfor vurdert dit hen at svaralternativet "Vet ikke" ikke var nødvendig.

4.3.1 Oppsett av spørsmål og svaralternativer

Spørsmålene og svaralternativene i spørreskjemaet er i hovedsak satt opp på tre ulike måter. Utover disse var det noen enkeltspørsmål som var formulert annerledes. Den første typen av spørsmål innebærer en to-delt operasjon. Spørsmålene er stilt opp som to ulike beskrivelser av et klassemiljø. I første rekke skal elevene ta stilling til hvilken av de to beskrivelsene som de mener passer på deres klasse. Deretter skal

de krysse av for hvorvidt de mener beskrivelsen passer i *noen grad* eller *meget bra* på deres klasse. Fordi denne typen spørsmål innebærer en slik to-delt operasjon, er det spesielt viktig at instruksjonen til disse spørsmålene er god. For å være sikker på at disse spørsmålene skulle bli riktig besvart, ble lærerne gjort spesielt oppmerksom på at disse spørsmålene kunne være vanskelig for elevene å svare på. Figur 4.1 er et eksempel på et slikt spørsmål. Denne måten å formulere et spørsmål på er hentet fra undersøkelsen "Prosjekt skolevurdering" av Steinar Theie (1998).

Passer meget bra på vår klasse	Passer i noen grad på vår klasse					Passer i noen grad på vår klasse	Passer meget bra på vår klasse
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I noen klasser møter elevene sent til timene	mens	i andre klasser møter elevene presis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 4.1: Eksempel på spørsmål formulert som beskrivelser av to klasser. Elevene ble bedt om å velge den beskrivelsen de mente passet best for deres klasse, og deretter angi i hvilken grad de mente beskrivelsen passet.

Den andre typen av spørsmål var formulert som påstander elevene skulle ta stilling til, og så angi grad av enighet i påstanden. Figur 4.2 er et eksempel på hvordan disse spørsmålene var satt opp i spørreskjemaet.

	Svært uenig	Uenig	Enig	Helt enig
Det er klare regler for hvordan man skal oppføre seg i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 4.2: Eksempel på spørsmål formulert som utsagn hvor elevene ble bedt om å angi grad av enighet.

Den tredje typen av spørsmål var utsagn hvor elevene skulle angi hyppigheten til ulike forhold. Spørsmålene som dreide seg om hvordan elevene oppførte seg i klassen var blant annet stilt opp på denne måten. Figur 4.3 viser hvordan disse spørsmålene var stilt opp.

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
Hvor ofte hender det at du drømmer deg bort i timen og tenker på andre ting enn skolearbeidet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figur 4.3: Eksempel på spørsmål formulert som utsagn om et fenomen elevene skulle angi hyppigheten til.

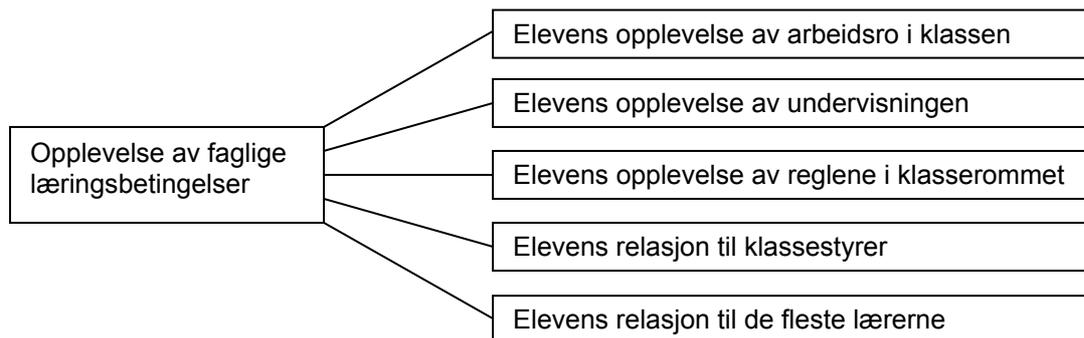
4.4 Fra teoretiske til operasjonelle variabler

Undersøkelsens forskningsspørsmål danner grunnlaget for valg av spørsmål som skal benyttes i spørreskjemaet.

1. *Hvilket omfang er det av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i ungdomsskolen?*
2. *Hvordan opplever elevene faglige læringsbetingelser i skolen?*
3. *Hvordan opplever elevene sosiale læringsbetingelser i skolen?*
4. *Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelser av de utvalgte læringsbetingelsene, og omfanget av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd?*

Forskningsspørsmålene er knyttet til variablene i problemstillingen; elevenes opplevelser av utvalgte betingelser i klassen og deres atferd. Ved bruk av spørreskjemaet var det en målsetting å måle elevenes opplevelser av de ulike læringsbetingelsene, samt hvordan de selv mente at de oppførte seg i klasserommet. Før man utvikler et spørreskjema, må man definere og avgrense de teoretiske begrepene som danner grunnlaget for undersøkelsen (de Vaus 1996). De sentrale begrepene i denne undersøkelsen er atferdsproblemer og faglige og sosiale læringsbetingelser. Disse er avgrenset og definert gjennom den teoretiske drøftingen i kapittel 2 og 3.

Opplevelsene som skal kartlegges, kan kalles egenskaper ved enhetene, altså elevene. Elevenes opplevelser kan vanskelig måles gjennom ett enkelt spørsmål. Hvordan elevene forholder seg til de faglige og sosiale læringsbetingelsene og hvordan de oppfører seg i klassen, er forhold som er komplekse og sammensatte. Derfor er det nødvendig å velge ut et sett av beslektede variabler som kan ses på som ulike aspekter ved samme egenskap. Ett sett av beslektede variabler kan kalles egenskapens dimensjon (Hellevik 2002). Dette kan illustreres med et eksempel. I denne undersøkelsen er egenskapen "*Opplevelse av faglige læringsbetingelser*" delt opp i fem dimensjoner. Det vil være en uoverkommelig oppgave å stille alle spørsmål som for eksempel dekker dimensjonen "*Forhold til lærerne*". Derfor må det velges ut et antall representative variabler som skal representere denne dimensjonen. Dette illustreres i figur 4.4.



Figur 4.4: Illustrasjon av hvordan egenskapen ”*Opplevelse av faglige læringsbetingelser*” er delt opp i fem dimensjoner.

De utvalgte variablene kan kalles indikatorer (Hellevik *ibid.*). Indikatorene er altså spørsmålene i spørreskjemaet som handler om elevenes forhold til læreren. Når man skal velge ut hvilke indikatorer som skal benyttes, kan man ta utgangspunkt i det Hellevik (*ibid.*) kaller teoretiske og empiriske kriterier. Dette innebærer at man på bakgrunn av teori og tidligere forskning foretar en skjønnsmessig vurdering av hvilke indikatorer som best kan måle de ulike egenskapene. Nedenfor blir det gjort rede for hvordan indikatorene i denne undersøkelsen er valgt ut.

4.4.1 *Elevenes atferd i klasserommet*

Elevenes atferd er en helt sentral del av denne undersøkelsen. Det har derfor vært viktig å få kartlagt elevenes klasseromsatferd. For å få et bilde av hvordan elevene selv mener de oppfører seg i klasserommet, ble elevene bedt om å ta stilling til 13 utsagn. Disse utsagnene var formulert som beskrivelser av problematferd i klassen. Elevene ble så bedt om å krysse av for hvor ofte de oppførte seg slik utsagnene beskrev. To av spørsmålene var knyttet til fravær og skulk, mens de 11 andre handlet om elevenes atferd i klasserommet. På spørsmålene som gjaldt fravær og skulk, skulle elevene krysse av for hvor ofte de hadde forlatt en time og ikke kommet tilbake, og hvor ofte de hadde skulket skolen det siste skoleåret. Disse spørsmålene er i hovedsak hentet fra undersøkelsen ”*Skole og samspillsvansker*” av Sørli og Nordahl (1998). Spørsmålene de brukte var bearbejdede utgaver av skalaer utviklet av Gresham og Elliot (1990) og Ogden (1995).

Spørsmål om handlemåter og atferd er vanlige i spørreundersøkelser. Slike spørsmål kan likevel være vanskelig både å stille og svare på. Gjennom spørsmål om atferd prøver man å måle konkrete handlinger gjennom abstrakte spørsmål. Dette gjør at det blant annet er viktig at spørsmålsformuleringene er så konkret som mulig, slik at den som skal svare vet hva det spørres om. Det er også viktig at måten disse stilles på, ikke oppleves truende av informanten (Mordal 2000). Fordi svarene på denne delen av oppgaven senere vil bli brukt som en avhengig variabel, var det derfor ekstra viktig å få en høy svarprosent på denne delen av spørreskjemaet.

Spørsmålene er valgt ut etter en teoretisk og empirisk vurdering av hva som inngår i begrepet "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*" (se kapittel 2.4). Slik atferd viser seg både i relasjonene til medelever, i relasjonen til lærer og som et uttrykk for manglende trivsel og motivasjonsproblemer (Doyle 1986, Nordahl 2000, Ogden 2001). Derfor er det valgt ut spørsmål som knytter atferden til elevenes relasjoner til både elever og lærere, samt spørsmål som knytter atferden til undervisning og fag.

4.4.2 Elevenes opplevelse av faglige læringsbetingelser i skolen

Faglige læringsbetingelser er i denne undersøkelsen et samlet uttrykk for egenskaper knyttet til læringsmiljø, undervisning og relasjon til lærer og klassestyrer.

Læringsmiljøet i klassen har stor påvirkning på elevenes læring, og fremstår derfor som en viktig faglig læringsbetingelse (jf. bl.a. Rutter et al. 1979, Birkemo 1999, Reynolds et al. 2000). Ro, orden, og klare regler for oppførsel i klasserommet er viktige betingelser for et godt læringsmiljø. Ogden (2001) fremhever blant annet regler i klasserommet som en viktig faktor for å fremme et godt læringsmiljø i klassen og som et forebyggende element i forhold til problematferd. For å kartlegge elevenes opplevelse av læringsmiljøet i klassen, ble elevene bedt om å vurdere to beskrivelser av en klassesituasjon for så å bestemme hvilken beskrivelse som passet best på deres klasse. Det var totalt åtte slike spørsmål som handlet om læringsmiljøet i klassen. Spørsmålene om reglene i klasserommet var formulert som fem utsagn elevene skulle ta stilling til, for så å angi grad av enighet.

Undervisning og den pedagogiske praksis fremstår naturlig nok som helt sentrale faglige læringsbetingelser. Å kartlegge eller måle undervisning er ingen enkel

oppgave. Det er også begrenset hva man kan få frem av lærernes bruk av ulike undervisningsmetoder, lærerplanteori og didaktiske valg når det er elevene som er informanter. Derfor er det hovedsakelig stilt spørsmål som fremhever hvordan elevene opplever undervisningen, fremfor spørsmål som er knyttet til undervisningsmetoder og pedagogisk praksis. Dette fordi det er *elevenes* opplevelser av de faglige læringsbetingelsene som er i fokus og ikke lærernes pedagogiske praksis. Spørsmålene elevene fikk om undervisningen handlet i hovedsak om hvorvidt de opplevde at undervisningen foregikk på en slik måte at de klarte å følge med i timen. De fikk også spørsmål som handlet om hvordan de opplevde støtte og hjelp fra lærer i timene. God oppfølging fra lærer blir av flere fremhevet som en viktig betingelse for læring (Rutter et al. 1979, Reynolds et al. 2000).

Elevene fikk også spørsmål om sitt forhold til lærerne. Subjektiv interaksjonisme trekker frem individets tolkninger av samspill og relasjoner som et viktig grunnlag for atferd (Fuglestad 1993). Det har derfor vært viktig å få frem hvordan elevene opplever sine relasjoner i klasserommet. Fuglestad (ibid.) fremhever elevenes relasjoner til læreren som deres primærrelasjon i skolen. Flere har fremhevet at den personlige og emosjonelle delen av denne relasjonen fremstår som spesielt viktig for elevene (Schmuck & Schmuck 1992, Bru & Thuen 2000, Nordahl 2000).

Spørsmålene som handlet om undervisningen, rettet seg mye mot hvordan elevene var fornøyd med måten lærerne underviste på. Derfor var det naturlig at spørsmålene om elevenes relasjoner til lærere og klassestyrer i større grad tok for seg den emosjonelle eller personlige relasjonen mellom elev og lærer. Spørsmålene handlet blant annet om hvorvidt elevene opplevde at de kom overens med lærerne sine, om lærerne forstod problemene de hadde, og om de var interessert i hvordan de hadde det. Disse spørsmålene var delt i to. Den ene gruppen spørsmål handlet om deres forhold til alle eller de fleste lærerne på skolen. Den andre gruppen med spørsmål handlet mer konkret om deres forhold til klassestyrer. Under begge kategoriene av spørsmål ble elevene presentert for utsagn som de skulle angi grad av enighet til.

Et problem knyttet til disse spørsmålene, er at det kan ha vært vanskelig for elevene å skille mellom spørsmålene som handlet om de fleste lærerne og de som spesifikt handlet om klassestyrer. Enkelte klasser hadde flere klassestyrere. I instruksjonen

ble de som hadde flere klassestyrere, bedt om å velge en av dem og svare for denne på alle spørsmålene. Det er likevel en del usikkerhet knyttet til dette, og det er mulig at noen har blandet mellom klassestyrerne når de har svart. Et annet element er at spørsmålene som dreier seg om hvordan elevene opplever forholdet til lærerne sine, er spørsmål som handler om en gruppe med mennesker. Dette innebærer at elevene må foreta en generell vurdering av sitt forhold til lærerne på skolen. Det er derfor vanskelig å vite om elevene har svart for alle lærerne eller for eksempel bare i forhold til de lærerne de liker/ikke liker. Hvordan elevene fortar denne vurderingen, kan variere fra elev til elev. Dette må det tas hensyn til når svarene fra disse spørsmålene skal vurderes.

4.4.3 Elevenes opplevelse av sosiale læringsbetingelser

De sosiale læringsbetingelsene handler om faktorer knyttet til samspill og relasjoner mellom elevene i klasserommet. Schmuck og Schmuck (1992) peker på at hvordan elevene oppfatter klassemiljøet er med på å påvirke læringsprosessen. Spørsmålene om hvordan elevene opplever det sosiale miljøet i klassen er satt opp på samme måte som spørsmålene om læringsmiljøet. Det var fire spørsmål som var formulert som beskrivelser av klassemiljøet som elevene skulle ta stilling til. Deretter skulle de velge den beskrivelsen som de mente passet best for deres klasse. De fikk også to spørsmål om hvordan elevene samarbeidet i klassen.

Med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme, vil elevenes opplevelse av det sosiale miljøet i klassen og hvordan de ser på seg selv som en del av dette miljøet, påvirke deres atferd (Fuglestad 1993). Hvordan elevene trives sammen med klassekameratene, hvorvidt de har mange venner eller føler seg ensomme og isolerte, kan derfor antas å påvirke hvordan elevene opptrer i klasserommet. Derfor har det vært viktig å få med spørsmål som dekker dette. Spørsmålene om sosial trivsel i klassen var konkrete spørsmål om de likte seg i klassen og om hvordan de trivdes sammen med klassekameratene. Når det gjaldt venner i klassen, fikk elevene et ja/nei spørsmål om hvorvidt de hadde noen virkelig gode venner i klassen. Hvis ja, skulle de skrive hvor mange. De fikk også et konkret spørsmål om hvor ofte det hendte at de følte seg ensomme i klassen.

4.4.4 Andre individvariabler

I tillegg til disse spørsmålene, var det en gruppe spørsmål som handlet om elevenes generelle trivsel på skolen, faglige prestasjoner og ambisjoner. Disse spørsmålene var formulert som påstander elevene skulle angi grad av enighet til. Elevene fikk også spørsmål knyttet til skoleprestasjoner og karakterer. Her ble de bedt om å vurdere sine egne faglige ferdigheter i forhold til medelevene. De ble også bedt om å oppgi karakterene de fikk til jul i fagene engelsk, norsk og matte.

4.5 Gjennomføringen av undersøkelsen

Nedenfor blir det gjort rede for gjennomføringen av undersøkelsen, og de metodiske valg som ble gjort underveis i denne prosessen.

4.5.1 Utvalg

Fordi en svært sjelden kan studere alle enhetene som omfattes av en problemstilling, er det vanlig med et utvalg av enheter. Det er viktig å sørge for at enhetene er representative for den populasjon man skal undersøke. Et sentralt problem er hvordan man skal få sagt noe om alle enhetene som inngår i problemstillingen når man bare får undersøkt noen få (Hellevik 2002). Det finnes mange ulike strategier for å velge ut et representativt utvalg. For å kunne sikre at resultatene er generaliserbare, benytter en seg av det som kalles *sannsynlighetsutvelging* (Hellevik *ibid.*). Utvelgelsen skjer da på en slik måte at det er lik sannsynlighet for at alle i populasjonen kan bli valgt ut.

Enhetene i denne undersøkelsen er elever i norske skoler. I skoleåret 2000/2001 fantes det i følge Statistisk Sentralbyrå (2002) 3260 grunnskoler i Norge, med totalt 580 261 elever. Det sier seg selv at å få et representativt utvalg både når det gjelder skoler, elever og ikke minst i forhold til geografisk beliggenhet er uoverkommelig i en hovedoppgave. Det har derfor blitt benyttet en skjønnsmessig utvelging av skolene i denne undersøkelsen. En skjønnsmessig utvelging innebærer at forskeren på bakgrunn av egne vurderinger velger ut hvilke enheter som skal være med i undersøkelsen. Bakdelen med en skjønnsmessig vurdering er at man kan få lite representative resultater (Hellevik 2002). En av årsakene til dette er at en skjønnsmessig utvelgelse av informanter kan føre til at utvalget blir skjevt. En fare

når en skal velge et utvalg på bakgrunn av skjønn, er at man velger et utvalg som man på forhånd mener har egenskaper som stemmer med forskningshypotesen, og som dermed er *positivt skjevt* (Hellevik *ibid.*). Da jeg ikke hadde noen kjennskap til omfanget av problematferd på noen av skolene som er med i undersøkelsen, har valget av skoler heller ikke vært påvirket av dette.

Skolene i denne undersøkelsen er valgt ut med tanke på å få en bredest mulig elevgruppe, i tillegg til å gjøre den praktiske gjennomføringen så tids- og kostnadsbesparende som mulig. Derfor er det valgt ut en skole med sentral beliggenhet i Oslo, samt to skoler i en mellomstor by i det sentrale østlandsområdet. Antallet informanter har sin begrensning i en hovedoppgave, både av økonomiske og praktiske hensyn. Derfor ble alle 9. og 10. klassene på tre skoler tatt med fremfor å ta alle tre trinnene på en eller to skoler. Ved å spre informantene på flere skoler reduseres også mulighetene for at utvalget skal bli skjevt.

4.5.2 Kjennetegn ved skolene

Skole A hadde 322 elever på undersøkelsestidspunktet. Skolen ligger et lite stykke utenfor sentrum i en mellomstor by i det sentrale østlandsområdet. Boligbebyggelsen består av eneboliger, blokker og nyere byggefelt.

Skole B ligger i en sentral bydel i Oslo. Skolen er en 1-10 skole og hadde ca. 350 elever på barnetrinnet og 242 elever på ungdomstrinnet. Ca. 45 % av elevene på skolen har en minoritetsbakgrunn. Boligbebyggelsen er i hovedsak blokker og bygårder. Bydelen er preget av høy mobilitet og et relativt stort antall fremmedspråklige minoritetsgrupper.

Skole C ligger i sentrum av en mellomstor by i det sentrale østlandsområdet og hadde 283 elever på undersøkelsestidspunktet. Skolen har et relativt stort rekrutteringsområde. Boligbebyggelsen består av både blokker, eneboliger og rekkehus.

4.5.3 Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen

De tre skolene ble først kontaktet via telefon med en forespørsel om å delta i undersøkelsen. Deretter ble det sendt ut et informasjonsbrev om hvordan undersøkelsen var tenkt gjennomført og den faglige begrunnelsen for valg av tema og metode (se vedlegg 2). Alle tre skolene valgte å delta i undersøkelsen, og via telefon ble det avtalt hvordan informasjon til de foresatte skulle administreres og når selve undersøkelsen skulle gjennomføres. Informasjonsbrev til de foresatte ble sendt med elevene ca. to uker før undersøkelsen skulle gjennomføres. I dette brevet ble de foresatte blant annet informert om hva slags undersøkelse dette var og hvordan anonymiteten var sikret (se vedlegg 3). De foresatte hadde muligheten til å reservere sitt barn fra deltagelse i undersøkelsen, men det var ingen som benyttet seg av dette.

Klassesettene med spørreskjemaer ble utlevert til en samlet lærerstab på et lærermøte. Her ble det gitt en muntlig orientering om bakgrunnen for undersøkelsen og hvordan den skulle gjennomføres. I tillegg fikk den enkelte lærer som skulle gjennomføre undersøkelsen en skriftlig instruks (se vedlegg 4). Undersøkelsen ble gjennomført i en ordinær undervisningstime med lærer til stede. Første side av spørreskjemaet inneholdt en instruks til elevene med eksempler på hvordan skjemaet skal fylles ut. Denne siden ble lest høyt av lærer i begynnelsen av timen. Dersom elevene trengte hjelp til å forstå spørsmålene, kunne de be lærer om hjelp til dette.

Tilbakemeldingene fra skolene var udelt positive. Gjennomføringen av undersøkelsen gikk stort sett greit, men en del av elevene synes at de første spørsmålene om arbeidsro og sosialt klassemiljø var litt vanskelig å forstå. Dette kommer også til uttrykk i at antall feilsvar er høyere på disse spørsmålene enn de andre. 12,4 % av elevene hadde svart ukorrekt på disse spørsmålene.

4.5.4 Anonymitet

Alle elevene i datamaterialet er anonyme. For å sikre dette fikk elevene utdelt en konvolutt som de skulle legge spørreskjemaet i da de var ferdige. Konvolutten hadde en kode som kun identifiserte hvilken klasse og skole de tilhørte. Det ble ikke stilt noen spørsmål i spørreskjemaet av personlig karakter som kunne spores tilbake til den enkelte elev eller som var underlagt taushetsplikt. Siden elevene var anonyme,

ble ikke undersøkelsen berørt av Lov om behandling av personopplysninger § 9. Det var derfor ikke nødvendig å søke Datatilsynet om konsesjon for å opprette personregister.

4.5.5 Svarprosent

Totalt antall elever i utvalget var 560. Elever med funksjonshemninger som store språkvansker, lese- og skrivevansker eller elever med særskilte tiltak utenfor klassen deltok ikke i undersøkelsen. Etter at disse er trukket fra, ble utvalget på 541 elever.

Tabell 4.1 viser en oversikt over det totale antall informanter og svarprosenten i undersøkelsen. Den viser også antallet informanter etter at elevgruppene som er nevnt ovenfor er tatt ut, og en justert svarprosent i forhold til dette.

Tabell 4.1 Undersøkelsen utvalgsstørrelse og svarprosent. Det justerte antallet er det endelige utvalget i undersøkelsen etter at elever som ble utelatt er trukket fra. Svarprosenten forholder seg til dette justerte antallet.

	Elever (N)	Justert antall (N)	Antall svar (N)	Svarprosent
Skole A	208	205	178	86 %
Skole B	155	141	112	79 %
Skole C	197	195	144	73 %
Total	560	541	434	80 %

Svarprosent er et av de kriteriene som legges til grunn når en metode for datainnsamling skal vurderes. I følge Fink (1995) fins det ikke noe standardsvar på hva som er en god svarprosent. de Vaus (1996) påpeker at vurderingen av en svarprosent blant annet må ses i sammenheng med tema, måten skjema er utformet på, hvilke enheter utvalget består av og lengden på spørreskjema. de Vaus (ibid.) karakteriserer en svarprosent på 60 – 75 % i en post-survey som bra. Denne undersøkelse kan likevel ikke sammenlignes direkte med en post-survey. Det er naturlig å tro at det som kan gjøre svarprosenten på post-survey lav, er nettopp at informantene ikke er flinke nok til å sende svarene tilbake. I en undersøkelse hvor svarene skal leveres til en lærer i klasserommet, må det derfor kunne forventes en noe høyere svarprosent. Spørreundersøkelsen ble kun gjennomført en gang, og det ble ikke gjennomført noen supplerende undersøkelse for de som var borte eller av andre årsaker ikke fikk deltatt. Sett i lys av dette må en svarprosent på 80 % sies å være meget god.

På skole C var det en klasse som kun hadde en svarprosent på 42 %. Inspektøren ved skolen kunne fortelle at det i denne klassen var store atferds- og disiplinproblemer, og at en slik undersøkelse i seg selv var vanskelig å få gjennomført. Den lave svarprosenten skyldtes blant annet at flere elever (ca. 8) i denne timen hadde et opplegg utenfor klassen. Disse elevene er ikke utelatt i det justerte antallet informanter, og er derfor med på å trekke svarprosenten noe ned. Siden skolen signaliserte at dette var en klasse hvor de opplevde at det var vanskelig å gjennomføre en slik undersøkelse, ble ikke skolen bedt om å gjennomføre undersøkelsen en gang til. Dette til tross for at denne klassen kunne vært spesielt interessant å ha med.

Det kan se ut som om spørreskjemaet stort sett fungerte som det skulle. Det var kun et fåtall elever som saboterte undersøkelsen ved å ikke krysse ordentlig eller konsekvent krysse av på de samme svaralternativene gjennom hele skjemaet. Totalt var det bare 12 spørreskjemaer som måtte tas ut fordi elevene ikke hadde svart skikkelig. De spørsmålene som tydelig fungerte dårligst, var spørsmålene om arbeidsroen i klassen og det sosiale miljøet. Som tidligere beskrevet innebar disse spørsmålene en to-delt operasjon hvor elevene først skulle velge beskrivelsen som passet best på deres klasse, for så å velge om den passet i noen grad eller meget godt. Det var totalt 17 spørsmål som var satt opp på denne måten. I snitt var det 12,4 % som svarte på en ukorrekt måte. Dette må anses for å være en relativt høy feilprosent. Det er derfor mulig at disse spørsmålene kunne vært formulert på en annen måte som ville gjort det enklere for elevene å svare.

4.6 Reliabilitet, validitet og indeksbygging

Reliabilitet og validitet er sentrale begrep for å vurdere kvaliteten på resultatene i undersøkelsen. Reliabilitet er et uttrykk for hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført og hvor pålitelige resultatene er. Validitet dreier seg om datas relevans for problemstillingen, og er på den måten et uttrykk for undersøkelsens gyldighet (Mordal 2000, Hellevik 2002).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten til en undersøkelse er avhengig av hvordan forskeren har utført målingene som fører frem til tallene i datamatriksen (Hellevik 2002). Den sier noe om hvor pålitelige og stabile måleprosedyrene er i ulike målesituasjoner. Det vil si at reliabiliteten kan være et uttrykk for om resultatene av survey-undersøkelsen vil gi de samme svar uansett når og hvor den blir gjennomført (Mordal 2000). Feil eller unøyaktighet under gjennomføringen av undersøkelsen vil altså påvirke reliabiliteten. Litwin (1995) hevder det er to typer av feil som kan true reliabiliteten i en survey; tilfeldige feil ("*random error*") og målefeil ("*measurement error*").

Tilfeldige feil er uforutsigbare feil som skjer i all forskning, og som hovedsakelig skyldes feil i forbindelse med valg av utvalg (Litwin *ibid.*). Som tidligere nevnt er det benyttet en skjønnsmessig utvelgelse av forskningsutvalget. Dette kan føre til at utvalget blir skjevt, noe som vil være en trussel mot reliabiliteten. Det er imidlertid ikke det skjeve utvalget i seg selv som truer reliabiliteten. Derimot vil konsekvensene av et skjevt utvalgt være at målingene blir unøyaktige. Det er store variasjoner på skolene i Norge i form av geografisk beliggenhet, antall elever og lærere, kommunens økonomi, sosioøkonomiske vilkår for elevene osv. Det har vært et mål å velge ut skoler som kan gi et noenlunde representativt bilde av skoler i byer på Østlandet. Faren for eventuelle tilfeldige feil vil likevel alltid være tilstede så lenge ikke utvalget er så stort at disse feilene vil få et minimalt utslag.

Målefeil som trussel mot reliabiliteten til en undersøkelse dreier seg om i hvilken grad måleinstrumentet som brukes faktisk måler det man ønsker å måle (Litwin *ibid.*). En måte å forebygge dette på, er å sjekke hvor reproduserbart et spørreskjema er. Dette kan for eksempel gjøres ved å gjennomføre undersøkelsen på nytt på samme utvalg en stund etter at undersøkelsen er gjort første gang. En slik måte å teste reliabiliteten på er vanskelig i en hovedoppgave.

Et viktig element i vurderingen av reliabiliteten er om det er et logisk samsvar i datamaterialet. Dersom det er et samsvar mellom spørsmål som måler like eller nært beslektede faktorer, er dette et argument for at svarene er stabile. En måte å teste dette på er å gjennomføre spørreundersøkelsen flere ganger (Mordal 2000). En slik

test har det som nevnt ikke vært mulig å gjennomføre. Derimot vurderes datamaterialet til å være stabilt i form av at det er logiske samsvar mellom svarene. Sammen med et lavt antall saboterte spørreskjemaer, gjør dette at man kan anta at elevene har svart troverdig på spørsmålene. En annen faktor som kan påvirke hvor godt et spørreskjema fungerer som et måleinstrument, er hvordan spørsmålene er formulert og hvor "brukervennlig" det er å fylle ut. Som tidligere nevnt ble spørreskjemaet testet ut på et antall ungdomsskolelever nettopp for å teste "brukervennligheten" til spørreskjemaet. Det viste seg at enkelte av spørsmålene var vanskelige å forstå. Selv om det ble gjort endringer både i instruksjonen og i spørsmålsformuleringer, viser som nevnt svarprosenten på spørsmålene om arbeidsro og sosialt miljø i klassen at disse spørsmålene var vanskelig å forstå for noen av elevene.

Nøyaktighet under bearbeiding av datamaterialet er også avgjørende for at resultatene skal være reliable. Statistikkprogrammet SPSS 11.0 (Statistical Packages for Social Sciences) har blitt benyttet til bearbeiding og analyse av spørreskjemaene. Før inntastingen i SPSS, fikk hvert svaralternativ en tallverdi. Før et spørreskjema ble lagt inn i SPSS, ble tallverdien for svaralternativene som var valgt skrevet i margin. Deretter ble dette tallet tastet inn i SPSS som svaret. På slutten av hver side ble det kontrollert at svarene i skjema stemte overens med svarene som var tastet inn.

En måte å styrke reliabiliteten på er bruk av indekser. Dette gjøres ved å slå sammen flere indikatorer til en samlev variabel, en indeks, som gir et samlet mål på en egenskap. de Vaus (1996) fremhever dette som en metode for å styrke reliabiliteten: *"The best way to create reliable indicators is to use multiple-item indicators: they are more reliable and we have more reliable methods of assessing their reliability."* (de Vaus 1996, s. 55). I forbindelse med dataanalysen har det blitt konstruert åtte indekser. Hvordan disse indeksene har blitt konstruert, og hvordan deres reliabilitet er målt, vil bli beskrevet i kapittel 4.6.3.

4.6.2 Validitet

En undersøkelses validitet betegner dataenes relevans for problemstillingen i oppgaven (Hellevik 2002). Begrepet validitet blir brukt på mange ulike måter innenfor

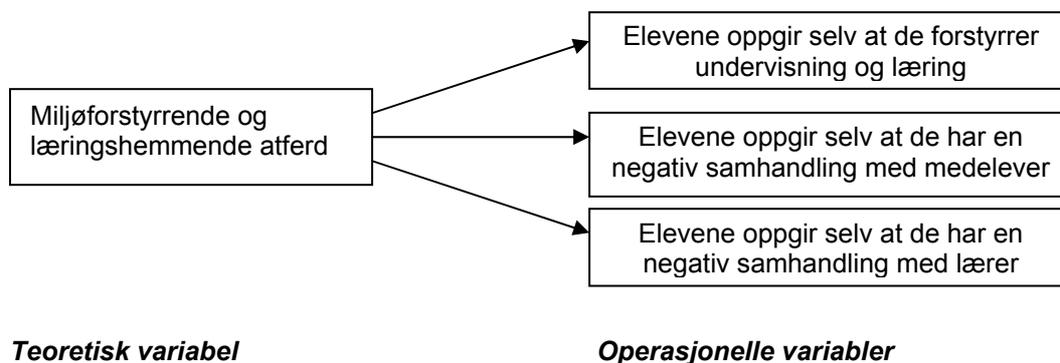
forskningslitteraturen. Validitetsdiskusjonen knyttet til denne undersøkelsen bygger i hovedsak på Helleviks (ibid.) forståelse av validitet som en diskusjon knyttet til måleproblemer. I empirisk forskning beveger man seg hele tiden mellom to ulike plan; det empiriske og det teoretiske. Dette gjør at det kan oppstå validitetsproblemer (Hellevik ibid.). Validitetsproblemer er problemer som oppstår fordi man ikke direkte kan måle de teoretisk definerte egenskapene i problemstillingen. For at dataene man samler inn skal være valide, må det være samsvar mellom begrepsbruken på det teoretiske plan og bruken av egenskaper på det empiriske plan.

Hvor godt samsvaret er mellom bruken av et begrep på det teoretiske og det empiriske plan, uttrykkes gjennom det Hellevik (ibid.) kaller den *definisjonsmessige validitet*. Den definisjonsmessige validitet er avhengig av hvor grundig man har vært i arbeidet med å definere enhetene og variablene i problemstillingen. Definisjoner kan deles inn i teoretiske definisjoner og operasjonelle definisjoner. En teoretisk definisjon er en avklaring av hva som menes med et begrep eller en egenskap. Det er vanlig å benytte slike definisjoner når en skal avgrense eller avklare hva som menes med en begrepsbetegnelse. I forskningssammenheng vil derimot ikke teoretiske definisjoner gi gode nok begrensninger eller eksplisitt skille mellom hva som er innenfor og hva som er utenfor en definisjon. Det er derfor nødvendig med en operasjonell definisjon. Dette er den definisjonen som angir nøyaktig hvilke måleoperasjoner som skal gjennomføres for å kunne ta stilling til om et empirisk fenomen faller inn under begrepet som er definert i den teoretiske definisjonen. Hvor godt den operasjonelle definisjonen er et uttrykk for den teoretiske definisjonen er et av de viktigste spørsmålene man kan stille seg innenfor empirisk forskning (Hellevik ibid.).

For å få en valid undersøkelse er det derfor viktig at det er samsvar mellom hvordan man teoretisk definerer for eksempel faglige læringsbetingelser, og hvordan disse læringsbetingelsene blir målt ved bruk av indikatorer i spørreskjemaet. Fordi man går fra teoretiske definisjoner til operasjonelle definisjoner før man gjennomfører selve undersøkelsen, kan man som regel ikke fastslå hvorvidt den definisjonsmessige validiteten er god med utgangspunkt i empiri. Man blir derfor nødt til å foreta en skjønnsmessig vurdering av hvorvidt de operasjonelle definisjonene er et godt uttrykk

for de teoretiske. Når data er samlet inn, vil det derimot være mulig å foreta ulike tester som gir et empirisk holdepunkt som validitetsvurderingen kan baseres på (Hellevik *ibid.*). Den følgende validitetsdiskusjonen tar derfor utgangspunkt i empirien fra undersøkelsen.

Hvorvidt det teoretiske begrepet ”*Atferdsproblemer*” er riktig målt i denne undersøkelsen, kan undersøkes ved å vurdere kriterievaliditeten. Hellevik (*ibid.*) definerer kriterievaliditet som en test som tar utgangspunkt i å undersøke hvor god sammenhengen er mellom flere operasjonaliseringer av samme begrep. Dette forutsetter en refleksiv målemodell hvor de operasjonelle variablene antas å være påvirket av den teoretiske definisjonen. I kapittel 2.4 er miljøforstyrrende og læringshemmende atferd definert som en atferd som viser seg både i relasjonen mellom elev og lærer, og elevene seg i mellom. Atferden er problematisk i den forstand at den forstyrrer undervisningen og læringen til de andre elevene. Når begrepet atferdsproblemer skal måles med dette som utgangspunkt, bygger dette på en antagelse om at elever som viser problematferd i klassen selv vil mene at de har relasjonsproblemer i forhold til lærere og medelever, og at de forstyrrer undervisningen. Dette gjør at den teoretisk definerte egenskapen ”*Atferdsproblemer*” vil påvirke de operasjonelt definerte variablene som handler om hvordan elevene opptrer i klassen og i relasjonene til lærere og medelever. Figur 4.5 viser forholdet mellom den teoretiske variabelen og de operasjonelle variablene.



Figur 4.5: Forholdet mellom den teoretiske variabelen problematferd og de operasjonaliserte variablene knyttet til elevenes oppførsel i klasserommet.

For å vurdere kriterievaliditeten til operasjonaliseringen av begrepet "Atferdsproblemer" må man undersøke samsvaret mellom de ulike indikatorene for den operasjonelle definisjonen. Dersom det er et høyt samsvar mellom disse, tyder dette på at variablene har et felles utgangspunkt. Fordi utgangspunktet for disse operasjonaliseringene er et forsøk på å måle det teoretiske begrepet "Atferdsproblemer", kan man anta at årsaken til dette samsvaret er den teoretiske variabelen (Hellevik *ibid.*).

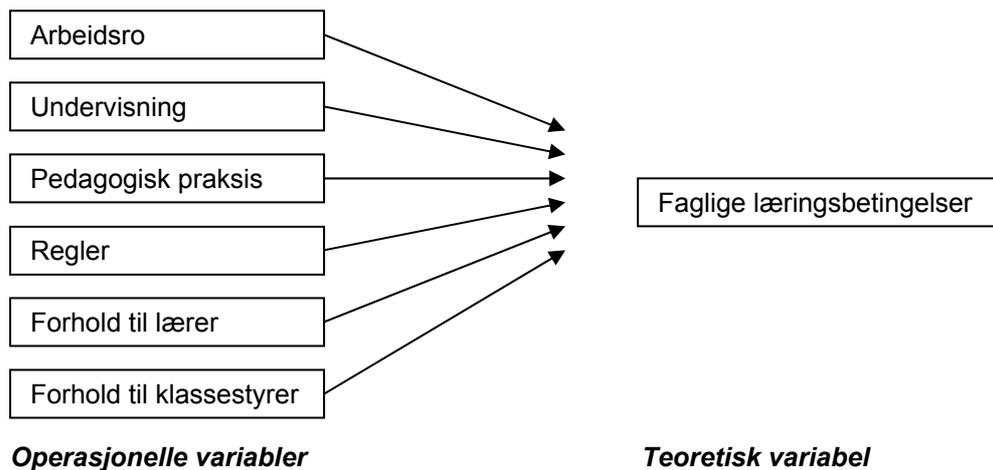
En korrelasjonsanalyse av indikatorene som er benyttet for å måle det teoretiske begrepet "Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd", viser at korrelasjonen mellom disse indikatorene varierer mellom .24 og .69. Norusis (1992) hevder at hvis en variabel kun korrelerer lavt med andre variabler, så er det lite trolig at de deler en eller flere felles faktorer. Grensen for hva som er en lav korrelasjon har Norusis (1992) satt på .30. Dette støttes av Theie (1999) som hevder at dette er en rimelig grense å sette innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Korrelasjonsanalysen viste at det var ingen av variablene som *kun* hadde lave korrelasjoner i forhold til de andre variablene. Dette kan derfor tolkes som at kriterievaliditeten i forhold til begrepet "Atferdsproblemer" er tilfredsstillende. Hellevik (2002) presiserer at det ikke kan utelukkes at et slikt samsvar kan skyldes en annen felles faktor, og at en slik test ikke er et bevis for at validiteten på dataene er tilfredsstillende. Derimot er et slikt samsvar med på å øke tiltroen til at det teoretiske begrepet er målt på en valid måte.

Begrepsvaliditet er et annet viktig mål for validiteten til en undersøkelse. I følge Cook og Campell er begrepsvaliditeten bestemt av hvorvidt man måler det begrepet man skal måle (Lund 1997). Begrepsvaliditeten blir derfor avhengig av resultatene måleinstrumentet frembringer. En operasjonell variabel som klarer å fange inn alle aspekter ved det teoretiske begrepet, vil ha en høy begrepsvaliditet (Hellevik 2002). Dersom man ikke klarer å måle det teoretiske begrepet på en tilfredsstillende måte, vil begrepsvaliditeten være truet. For komplekse og sammensatte begreper vil en vurdering av begrepsvaliditeten være ekstra viktig. Begrepsvaliditeten i en undersøkelse vil henge sammen med undersøkelsens problemstilling som gir de teoretiske definisjonene som igjen leder til operasjonaliseringer. Dette gjør at når begrepsvaliditeten skal vurderes, vil denne basere seg på en vurdering av gangen fra

teoretiske til operasjonelle definisjoner. For å vurdere om denne prosessen er valid, er det vanskelig å benytte statistiske mål og vurderingen må derfor bli av skjønnsmessig karakter.

De teoretiske variablene *faglige* og *sosiale læringsbetingelser* er i utgangspunktet relative betegnelser som favner vidt. Hvordan elevene opplever de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen vil være påvirket av mange ulike faktorer. Det vil være en umulig oppgave å definere og måle alle faktorer som påvirker elevenes opplevelser av disse læringsbetingelsene. De operasjonelle variabler som skal måle disse opplevelsene er valgt ut på bakgrunn av en teoretisk og empirisk vurdering. Faglige læringsbetingelser er delt opp i de operasjonelle variablene *arbeidsro, undervisning, regler, forhold til lærer og forhold til klassestyrer*. Sosiale læringsbetingelser er delt opp i de operasjonelle variablene *sosialt miljø i klassen, trivsel i klassen og vennskap og ensomhet*.

Begrepsvaliditeten vil være bestemt av hvorvidt disse operasjonelle variablene samlet gir et relevant mål av de teoretiske variablene faglige og sosiale læringsbetingelser. I utgangspunktet antas det at de teoretiske variablene *faglige og sosiale læringsbetingelser* er påvirket eller bestemt av de operasjonaliserte variablene. Når man antar at den teoretiske variabelen bestemmes av de operasjonelle variablene, vil en *formativ målemodell* gi uttrykk for sammenhengen mellom disse (Hellevik *ibid.*). Dette kan eksemplifiseres gjennom en slik formativ målemodell for begrepet faglige læringsbetingelser. I denne undersøkelsen antas det at elevenes oppfatning av de faglige læringsbetingelsene blant annet er bestemt av hvordan de opplever arbeidsro, undervisning, pedagogisk praksis, regler og deres forhold til lærerne. Figur 4.6 illustrerer denne sammenhengen mellom de operasjonelle variablene og den teoretiske variabelen.



Figur 4.6: Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen "Faglige læringsbetingelser".

Begrepsvaliditeten knyttet til målingen av faglige og sosiale læringsbetingelser vil for det første være avhengig av hvorvidt de operasjonelle variablene er variabler som er sentrale for elevenes opplevelser av disse læringsbetingelsene eller ikke. For det andre vil begrepsvaliditeten være avhengig av om det er disse variablene som faktisk er målt. Med bakgrunn i den teoretiske drøftingen i kapittel 3.0 vurderes de operasjonelle variablene som sentrale faktorer for å måle elevenes opplevelser av de faglige og sosiale læringsbetingelser. Dette innebærer at faglige og sosiale læringsbetingelser 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 at disse derfor er målt på en tilfredsstillende måte.

4.6.3 Konstruksjon av indekser

Fordi flere av de sentrale begrepene som benyttes i denne undersøkelsen er komplekse og sammensatte, kan de vanskelig måles ved bruk av en enkelt variabel. Derfor har elevene fått flere spørsmål om de ulike temaene, for eksempel om hvordan de oppfører seg i klasserommet. Disse spørsmålene blir så slått sammen til en indeks som gir et samlet mål for miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. En indeks består altså av flere ulike spørsmål om et begrenset fenomen eller en spesiell egenskap. De enkelte variablene som inngår i denne indeksen kalles *indikatorer* (Hellevik 2002). Indekser gjør at variablene i datamaterialet blir mer stabile og valide

(Theie 1999). Indeksene som har blitt brukt i denne undersøkelsen er additive indekser. Dette innebærer at indeksen blir konstruert ved å summere skårene for et sett med indikatorer som måler flere sider av samme begrep (Hellevik 2002).

Den endelige utvelgelsen av indikatorene som inngår i indeksene i denne undersøkelsen, ble gjort etter datainnsamlingen. Indeksene har blitt konstruert ved at hver enkelt indikator har blitt tildelt en tallverdi. Dette gjøres ved at hvert svaralternativ får en slik tallverdi. For eksempel på spørsmålet om hvor ofte elevene forstyrrer andre elever i timen, gis svaralternativene disse verdiene: *Aldri=1, Svært sjelden=2, Noen ganger=3, Ofte=4 og Svært ofte=5*. En informants indeksskår, det vil si hvordan informantene har svart på de ulike indeksvariablene, blir dermed summen av tallverdiene som er satt på svaralternativene. Når tallverdiene fra alle spørsmålene om elevenes atferd i klasserommet blir slått sammen, gir summen av disse et bilde av den enkelte elevs atferd i klasserommet. En høy indeksskår på spørsmålene om problematferd vil tilsi at vedkommende oppgir å vise relativt mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. For at denne summen skal gi et riktig bilde av hvordan en informant skårer i forhold til indeksen, er det viktig at alle indikatorene har samme retning. Det vil si at i eksempelet om atferden i klasserommet, er det viktig at høy tallverdi alltid indikerer mye læringshemmende problematferd, mens lav verdi alltid indikerer lite læringshemmende problematferd. Dersom indikatorene i en indeks har ulik retning, må de snus slik at samtlige indikatorer får samme retning.

Det er avgjørende at variablene som skal inngå i en indeks måler ulike sider av et definert fenomen. Dette betyr at variablene må være beslektet, men samtidig må de ikke være så like at de måler eksakt de samme faktorene (Theie 1999). Dette innebærer at korrelasjonen mellom variablene må være relativt høy, men ikke for høy. Er den for høy kan det bety at to spørsmål uttrykker samme variabel, men bare har ulik ordlyd i spørsmålsformuleringen. For å måle hvordan de enkelte indikatorene korrelerer mot resten av indikatorene, er indikatorenes "*total-item-correlation*" (TIC) blitt målt. Dette er et uttrykk for i hvilken grad den enkelte indikator korrelerer med summen av de øvrige indikatorene i indeksen (Theie *ibid.*). Med utgangspunkt i TIC-verdien kan man dermed vurdere den enkelte indikator forklaringsstyrke i forhold til

det fenomen som blir målt, og eventuelt ta den ut av indeksen dersom TIC-verdien er for lav.

I tillegg har indeksenes reliabilitet blitt testet med Chronbach's Alpha. I følge Litwin (1995, s. 24), måler Chronbach's Alpha: "... *internal consistency reliability among a group of items combined to form a single scale. It is a statistic that reflects the homogeneity of the scale*". Theie (1999) fremhever Chronbach's Alpha som et meget sentralt mål på om et sett av variabler har en indre sammenheng og konsistens. Størrelsen på Chronbach's Alpha varierer fra -1 til $+1$. En negativ alpha-verdi vil oppstå dersom korrelasjonen mellom indikatorene er negative. Theie (ibid.) diskuterer hva som er en tilfredsstillende alpha. Han viser til Fraenkel og Wallen (1995) som setter en nedre grense for en akseptabel alpha på $.70$. Dette kan imidlertid være en grense som er for streng i spesialpedagogisk sammenheng (Theie 1999). Nordahl (2000) argumenterer for å bruke reliabilitetsverdier ned mot $.60$. Dette begrunnes med at når indikatorene i de ulike indeksene gir innholdsmessig mening og dekker sentrale deler av områdene som indeksene skal måle, kan lave alpha-verdier aksepteres. Når man vurderer en alpha-verdi, kan man altså ikke se på alpha-verdien alene, men også gjøre en substansiell vurdering av indikatorene. Antall indikatorer i en indeks vil også påvirke alpha-verdien. Sannsynligheten for en høy alpha-verdi øker med antall indikatorer i indeksen (Theie 1999).

4.6.4 Eksempel på konstruksjon av en indeks

Indeksen "*Regler i klasserommet*" blir her benyttet som et eksempel på hvordan indeksene i denne undersøkelsen er utviklet. Spørsmålene om regler i klasserommet var formulert som påstander elevene skulle ta stilling til. De kunne velge mellom svaralternativene "*Svært uenig*", "*Uenig*", "*Enig*" eller "*Svært enig*". Det var fem spørsmål som handlet om regler i spørreskjemaet. Disse er presentert i tabell 4.2

For at reliabilitetsanalysen skulle bli riktig, ble indikatorene snudd slik at de hadde samme retning. Spørsmål 62, 63, 65 og 66 ble snudd i denne indeksen. Deretter ble svaralternativene gitt følgende tallverdi: *Svært uenig* = 1; *Uenig* = 2; *Enig* = 3; *Svært enig* = 5.

Tabell 4.2: Spørsmålene som ble valgt ut til indeksen "Regler i klasserommet"

62. Det er klare regler for hvordan man skal oppføre seg i timen
63. Elevene får være med på å bestemme hvordan reglene i klassen skal være
64. Elever som ikke overholder reglene for oppførsel i klassen har et dårligere forhold til klassestyrer
65. Jeg synes det er lett å overholde reglene i klassen.
66. Elever som overholder reglene for oppførsel i timene har et godt forhold til klassestyrer.

Den første reliabilitetsanalysen gav en alpha-verdi på .40. Dette må betraktes som en svak verdi. Spørsmål 64 hadde en total-item-correlation på -.17. Med andre ord korrelerte den negativt og lavt med de andre indikatorene og ble derfor fjernet. Ny reliabilitetsanalyse ga nå en alpha-verdi på .62. Fremdeles var det ønskelig å få en noe høyere verdi, og siden spørsmål 66 hadde den laveste total-item-correlation ($r = .27$), ble denne indikatoren derfor tatt ut. Alpha ble da på .64. Denne verdien ble vurdert til å være tilfredsstillende (jf. drøftingen i kapittel 4.6.3). Indeksen "Regler i klasserommet" består derfor av tre indikatorer, noe som ofte betraktes som et minstekrav for en indeks (Theie 1999). Det ble gjort en substansiell vurdering av de tre gjenværende indikatorene, og konklusjonen var at disse ga en innholdsmessig god mening i forhold til klasseromsregler. At indeksen kun består av tre indikatorer, er også med på å gjøre alpha-verdien lav. Hadde antallet indikatorer vært høyere, hadde det vært lettere å få en tilfredsstillende alpha. I forbindelse med analysen er det konstruert åtte slike indekser. Disse presenteres i tabell 4.3 sammen med antall indikatorer og alpha-verdi. Analysen av datamaterialet vil i stor grad ta utgangspunkt i disse indeksene og sammenhengene mellom disse.

Tabell 4.3: Indeksene som er benyttet i forbindelse med analysen. Reliabilitetsanalysene er lagt ved oppgaven (vedlegg 5).

Indeks	Antall indikatorer	Alpha
Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd	11	.91
Opplevelse av skolen	8	.76
Arbeidsro i klassen	7	.71
Regler i klasserommet	3	.64
Opplevelse av undervisning	5	.78
Forhold til klassestyrer	4	.88
Forhold til de fleste lærerne	3	.81

Sosialt miljø i klassen	5	.64
-------------------------	---	-----

4.7 Analyse av datamaterialet

Statistical Packages for Social Sciences (SPSS ver.11.0) har vært brukt i forbindelse med behandling og analyse av dataene. Valg av analyser er gjort med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. De empiriske funn vil i hovedsak bli presentert i form av tabeller og figurer. For å besvare forskningsspørsmålene *"Hvilket omfang er det av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i klassen"*, *"Hvordan opplever elevene faglige læringsbetingelser"*, og *"Hvordan opplever elevene sosiale læringsbetingelser"* er det i hovedsak blitt benyttet frekvensfordelinger og bivariate korrelasjonsanalyser. For å besvare det siste forskningsspørsmålet, *"Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelser av de utvalgte læringsbetingelsene i skolen, og omfanget av atferdsproblemer?"*, har det i hovedsak blitt benyttet bivariate korrelasjonsanalyser.

En korrelasjon indikerer hvor sterk sammenhengen er mellom to variabler. Denne sammenhengen uttrykkes ved hjelp av en korrelasjonskoeffisient som er et matematisk uttrykk for graden og retningen på sammenhengen mellom to eller flere variabler (Gall, Borg & Gall 1996). Dersom det er en perfekt positiv sammenheng mellom to variabler, vil korrelasjonskoeffisienten være 1.0. Dette vil indikere at når den ene variabelen er til stede, så vil alltid den andre variabelen også være tilstede. Dersom det er en perfekt negativ sammenheng mellom to variabler, vil korrelasjonskoeffisienten være -1.0 . At to variabler korrelerer med hverandre indikerer nødvendigvis ikke en kausal sammenheng; at den ene er årsaken til den andre. Derimot indikerer den i hvor stor grad disse to variablene forekommer samtidig (Theie 1999).

Hva som er en høy eller lav korrelasjon er i stor grad et vurderingsspørsmål som må ta utgangspunkt i det fagfeltet som danner grunnlaget for forskningen (Theie *ibid.*). Fink (1995) klassifiserer korrelasjoner mellom .00 og .25 som et uttrykk for ingen eller svak sammenheng, mens korrelasjoner mellom .26 til .50 som ganske brukbare sammenhenger. Korrelasjoner mellom .51 og .75 karakteriseres som moderate til gode sammenhenger. Fink (*ibid.*) beskriver selv disse grensene som konservative. Nordahl (2000) viser til Fraser (1986, s 26) som argumenterer for at det innenfor et

så komplekst område som undervisning, vil det være en feiltagelse å avvise korrelasjoner mellom .20 og .30 som forskningsmessig lite interessante. I følge Heiman (1992) er en grense på +/- .50 en god korrelasjon innenfor psykologisk forskning:

"Remember that the X and Y scores reflect the behaviors of living organisms , and living organisms do not show a great deal of consistency. Therefore, in psychological research, correlation in the neighborhood of +/- 0.50 is considered to be quite respectable, and a coefficient above +/- 0.50 are downright impressive." (Heiman 1992, s. 187)

Korrelasjonsanalyser er i hovedsak benyttet for å vurdere sammenhengen mellom problematferd og de ulike læringsbetingelsene. Som Heiman (ibid.) påpeker vil ikke variabler som måler menneskelig atferd kunne betraktes som stabile. Når sammenhengen mellom atferd og opplevelser skal måles må dette tas med i betraktning. Likevel må disse sammenhengene være av en viss styrke for at de skal være nyttige i forbindelse med analyse og tolkning. Korrelasjoner lavere enn .25 vil derfor ikke bli tillagt stor vekt i analysen i denne undersøkelsen.

Korrelasjonskoeffisienter over dette vil bli brukt til å vurdere sammenhenger mellom de aktuelle variablene i lys av teori og annen relevant empirisk forskning.

5.0 RESULTATER OG ANALYSE

I dette kapittelet blir resultatene fra undersøkelsen presentert og analysert. Analysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis:

1. *Hvilket omfang er det av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd i ungdomsskolen?*
2. *Hvordan opplever elevene faglige læringsbetingelser i skolen?*
3. *Hvordan opplever elevene sosiale læringsbetingelser i skolen?*
4. *Er det en sammenheng mellom elevenes opplevelser av de utvalgte læringsbetingelsene, og omfanget av høyfrekvent og miljøforstyrrende atferd?*

Hovedvekten vil bli lagt på hvordan elevene opplever de faglige og sosiale læringsbetingelsene, og hvilken sammenheng det er mellom disse opplevelsene og elevenes atferd i klasserommet. Hensikten med dette er å undersøke hvorvidt elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser i klassen kan gi et forklaringsbidrag til omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Det er viktig å understreke at disse læringsbetingelsene ikke anses som en hovedårsak til omfanget av slike atferdsproblemer. Slik atferd blir i denne undersøkelsen forstått som multideterminert, det vil si et resultat av flere faktorer som virker sammen og påvirker hverandre (Ogden 2001). Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge i hvilken grad elevenes opplevelser av læringsbetingelsene i skolen kan anses som én av disse faktorene. Begrepene faglige og sosiale læringsbetingelser blir i denne delen av oppgaven benyttet i forhold til hvordan disse begrepene er operasjonalisert i denne undersøkelsen (jf. drøftinger i kapittel 3 og 4).

5.1 Omfang av atferdsproblemer

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Elevenes atferd er kartlagt ved at elevene ble bedt om å vurdere sin egen atferd i klasserommet. I spørreskjemaet ble de presentert for 11 utsagn om ulike former for miljøforstyrrende og læringshemmende atferd som de skulle angi grad av hyppighet av. Flere av disse utsagnene er hentet fra undersøkelsen *"Skole og samspillsvansker"* (Sørli & Nordahl 1998). For å få et bilde av omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i denne undersøkelsen, er det i tabell 5.1 satt opp en oversikt over hvor mange som svarte "Ofte" eller "Svært ofte" på de ulike utsagnene om atferd i klasserommet. Disse

spørsmålene utgjør også indikatorene i indeksen "Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd" som senere vil bli benyttet for å vurdere sammenhengen mellom læringsbetingelsene og elevenes atferd.

Tabell 5.1: Indikatorene som utgjør indeksen "Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd". Svarprosentene viser andel elever som svarte "Ofte" eller "Svært ofte" på spørsmålene om oppførsel i klassen.

Drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting.	33,7 % (19 %)*
Ekstra bråkete i timer hvor man ikke liker faget.	25,3 % **
Forstyrrer andre elever i timen.	12,6 % (3 %)
Gjør ikke som læreren sier.	13,7 %**
Klarer ikke å sitte i ro når man skal jobbe.	16,3 % (8 %)
Forstyrrer, prater høyt og finner på tull når man skal jobbe.	17,6 % (7 %)
Krangler med andre elever i timen.	7,2 %**
Kommer for sent til timen.	11,1 %**
Krangler med læreren i timen.	6,5 %**
Svarer tilbake når lærer irriterer eller irettesetter.	21,6 (14 %)
Ekstra bråkete i timer hvor man ikke liker læreren.	21,1 (7 %)
Gjennomsnittsprosent.	16,9 %

Alpha= .91 (N=419)

* prosentene i parentes er resultater fra undersøkelsen til Sørli og Nordahl fra 1998

** disse spørsmålene ble ikke benyttet i Sørli og Nordahl sin undersøkelse

I dette datamaterialet er det å drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting den formen for problematferd som elevene oppgir at de viser oftest. Slik atferd kan betraktes som en form for mentalt fravær hvor elevene ikke deltar i det som foregår i timen. I løpet av en skoledag vil det være naturlig at elevene fra tid til annen tenker på andre ting enn skolearbeid. Å forvente at elevene skal vise full konsentrasjon og oppmerksomhet gjennom en hel skoledag, vil være å overdrive. Likevel kan slik atferd betegnes som problematferd dersom den forekommer over lengre tid og i flere timer. Ogdens definisjon på atferdsproblemer i skolen legger blant annet til grunn atferd som "... hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, ..." (Ogden 2001, s. 15). Å drømme seg bort i timen vil kunne virke læringshemmende dersom eleven er mentalt fraværende store deler av skoledagen. Slik mental "drop out" kan også betegnes som en måte å vise at man ikke bryr seg, eller som en følge av at man opplever undervisningen som kjedelig. Med andre ord

kan slik atferd tolkes som en motstand mot en undervisning eller skolesituasjon som elevene opplever som lite tilfredsstillende (Nordahl 2000). At så mange elever oppgir at de ofte eller svært ofte drømmer seg bort og tenker på andre ting i timene, må derfor betegnes som bekymringsfullt.

Elever som er ekstra bråkete i timer hvor de har et fag eller en lærer de ikke liker, fremstår også som en form for problematferd som forekommer relativt hyppig. Det samme gjelder elever som svarer tilbake når læreren irriterer eller irettesetter dem. Slik atferd vil virke svært forstyrrende på undervisningen, og den vil også forstyrre læringen til både medelever og eleven selv. Å svare tilbake når man blir irettesatt eller snakket til, kan tolkes som et uttrykk for manglende respekt for læreren som en autoritet og klasseleder. At så mange oppgir at de viser slik problematferd knyttet til lærere eller fag de ikke liker, er med på å styrke antagelsen om at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelser av faglige læringsbetingelser og omfanget av problematferd. At mellom 20 og 25 % av elevene rapporterer at de viser slik atferd ofte eller svært ofte, må betraktes som relativt høye tall. Som det fremgår av tabellen, var tilsvarende tall i undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) betraktelig lavere. Hvordan denne forskjellen kan forklares blir drøftet nedenfor.

Mellom 16 og 17 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte ikke klarer å sitte i ro i timen og at de forstyrrer de andre elevene og finner på tull. Også disse svarprosentene er relativt høye i forhold til undersøkelsen ”*Skole og samspillsvansker*” (Sørli & Nordahl *ibid.*). Når elevene begynner på skolen, møter de krav om tilpasning til de normer og regler som gjelder i klasserommet (Imsen 1998, Gudem 1998). Blant annet skal de tilpasse seg en elevrolle som innebærer å sitte rolig i klasserommet og ikke forstyrre undervisningen eller de andre elevene. Sett i et økologisk perspektiv kan slik atferd betraktes som en ”*failure to match*” (Apter 1982). Elevene klarer ikke eller ønsker ikke å tilpasse seg en elevrolle slik skolen forventer av dem. Slik elevene har svart på disse spørsmålene, indikerer det at relativt mange elever har problemer med å tilpasse seg en slik elevrolle.

Mellom 6 og 7 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte krangler med lærer eller de andre elevene i timene. Det er spesielt interessant å se at det er så stor

forskjell mellom de som sier de krangler med lærer (6,5 %), og de som sier at de svarer tilbake når de blir irritert eller irettesatt av lærer (21,6 %). Denne forskjellen kan tolkes som at elevene har vurdert det å krangle med lærer som mer alvorlig enn å svare tilbake på en irettesettelse. Dette gjør at i denne undersøkelsen kan det å krangle med lærer tolkes som et uttrykk for et mer alvorlig samspillsbrudd enn det å svare tilbake når man blir snakket til. Samtidig må det å svare tilbake til lærer anses som et uttrykk for manglende respekt for læreren som en autoritet i klassen. Sett i lys av dette, må det betraktes som bekymringsfullt at over 20 % av elevene oppgir at de viser slik atferd ofte eller svært ofte.

Som nevnt ovenfor er det en relativt stor forskjell mellom funnene i denne undersøkelsen og de funn som ble gjort i undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998). En sannsynlig årsak til dette er at det ikke er gjort noen nærmere presisering av hva svaralternativene ofte og svært ofte innebar. I undersøkelsen til Sørli og Nordahl ble *ofte* definert til en eller flere ganger per uke og *svært ofte* ble definert til en eller flere ganger per dag. Dette gjør at resultatene derfor ikke er direkte sammenlignbare. Fordi det var ønskelig å få frem elevenes subjektive vurdering av sin egen atferd i klassen, ble ikke svaralternativene i denne undersøkelsen definert på denne måten.

Gjennomsnittsprosenten viser at nesten 17 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte viser læringshemmende eller miljøforstyrrende atferd. Dersom svaralternativet *"Noen ganger"* også tas med, blir gjennomsnittsprosenten 40,7 %. I undersøkelsen til Sørli og Nordahl var gjennomsnittsprosenten for ofte og svært ofte 10 %, mens for svaralternativene av og til, ofte og svært ofte var gjennomsnittet på 37,5 %. I denne undersøkelsen var lærings- og undervisningshemmende atferd noe strengere definert. Her var blant annet problematferd som innebar samspillsvansker med lærer eller medelever definert som utagerende atferd (Sørli & Nordahl *ibid.*).

At 17 % oppgir at de ofte eller svært ofte viser miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i klassen må betegnes som en relativt høy prosent. Den ligger en del over det som er funnet i andre studier av problematferd i Norge og Norden (Ogden 1995, Egelund & Foss Hansen 1997, Sørli & Nordahl 1998). Selv om denne prosenten kan være noe høy, signaliserer den likevel at denne formen for

problematferd må betraktes som et relativt stort problem i skolen. I gjennomsnittsberegningen hvor svaralternativene "Noen ganger" er tatt med, er funnene i denne undersøkelsen relativt sammenfallende med undersøkelsen til Sørli og Nordahl. Dette kan tolkes som at et sted mellom 35 og 40 % av elevene i ungdomsskolen noen ganger eller oftere, viser miljøforstyrrende eller læringshemmende atferd. Nordahl (2000) hevder på bakgrunn av tallene fra "Skole og samspillsvansker" at det relativt store omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd gjør at slike problemer langt på vei må betraktes som et normalproblem i skolen. Som det fremgår av analysene ovenfor, rapporterer i overkant av en tredjedel av elevene i denne undersøkelsen at de av og til eller oftere viser en slik form for problematferd. Dette bekrefter at miljøforstyrrende og læringshemmende atferd må betegnes som en høyfrekvent eller hyppig forekommende form for problematferd i skolen.

5.1.1 Kjønnforskjeller

Tradisjonelt har det blitt ansett at gutter viser mer problematferd enn jenter. Flere undersøkelser kan vise til en høyere andel gutter enn jenter med slik problematikk (Kaufmann 1987, Ogden 1995, Nordahl 2000). I denne undersøkelsen er det ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. En gjennomsnittsberegning viser at det er en litt større andel jenter enn gutter som viser miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Det var 17,7 % av jentene som oppgav at de ofte eller svært ofte viser miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, mens tilsvarende tall for guttene er 16,3 %. For å teste hvorvidt disse forskjellene var signifikante, ble det gjort en t-test. Denne viste at forskjellene mellom gutter og jenter ikke var signifikante på noen av atferdsindikatorene.

Med unntak av en av atferdsindikatorene, er det ingen betydelige forskjeller mellom hvordan guttene og jentene har svart på de enkelte indikatorene. Den atferdsindikatoren hvor det er en større forskjell, er på indikatoren knyttet til hvor ofte elevene drømmer seg vekk i timen og tenker på andre ting. Har svarte 29,2 % av guttene ofte eller svært ofte, mens det var 38,7 % av jentene som hadde krysset av på ofte eller svært ofte. Tradisjonelt har jentene i større grad vist atferdsproblemer av mer innadvendt karakter, mens guttene i større grad viser utagerende atferd (Ogden

2001). En mulig årsak til forskjellen på dette spørsmålet kan være at slik atferd "passer" jenter mer enn gutter.

I denne undersøkelsen er det altså ikke noen klare forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Som nevnt ovenfor har man tradisjonelt tenkt at gutter er mer utagerende og bråkete enn jenter. Når det gjelder alvorlig antisosial og utagerende atferd er nok dette tilfelle. Når det gjelder mindre alvorlige former for problematferd, ser det altså ut til at kjønnsforskjellene er mindre. Dette er for øvrig sammenfallende med undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) hvor det ikke ble funnet noen større kjønnsforskjeller knyttet til det de kalte undervisnings- og læringshemmende atferd.

5.2 Trivsel, syn på skolen og skolefaglig fungering

I dette kapitlet vektlegges kjennetegn ved de elevene i denne undersøkelsen som oppgir at de viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Hovedvekten er lagt på trivsel, syn på skolen og skolefaglig fungering. Tidligere forskning har vist at elever som viser mye problematferd trives dårlig på skolen og har dårligere faglige prestasjoner (Rutter et. al 1979, Egelund & Foss Hansen 1997, Sørli & Nordahl 1998). Elevenes generelle trivsel, syn på skolen og faglige prestasjoner inngår ikke direkte i problemstillingen eller forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen. Derimot anses elevenes syn på skolen og hvordan de trives der som en viktig forutsetning for hvilken innstilling de har til de faglige og sosiale læringsbetingelsene i skolen.

For å se på forskjellene mellom elever som viser mye og lite problematferd, er det definert to grupper av elever. Den ene gruppen består av elever som har svart "Ofte" eller "Svært ofte" på samtlige atferdsutsagn. Denne gruppen består altså av elever som oppgir å vise mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. I tillegg er det definert en gruppe med elever som har svart "Aldri" eller "Sjelden" på spørsmålene om oppførsel i klassen. Disse elevene er altså en gruppe elever som tilpasser seg reglene for elevatferd i klassen og som har et atferdsmønster i tråd med de normer og forventninger som eksisterer i skolen. Gruppen av elever som viser mye

læringshemmende og miljøforstyrrende atferd utgjør 5 % (N=21) av utvalget, mens den andre gruppen uten atferdsproblemer utgjør 39,6 % (N=166).

5.2.1 Trivsel og syn på skolen

Disse spørsmålene tar i hovedsak for seg elevenes generelle innstilling og syn på skolen. I spørreskjemaet ble elevene bedt om å angi grad av enighet til syv spørsmål om deres opplevelse av skolen. Tabell 5.2 viser en oversikt over hvordan de to gruppene har svart på spørsmålene om trivsel og opplevelse av skolen.

Tabell 5.2: Gruffeforskjeller på spørsmål om trivsel og opplevelse av skolen. I tabellen er svaralternativene "Svært uenig" og "Uenig" er slått sammen til "Uenig", og "Svært enig" og "Enig" er slått sammen til "Enig".

	Mye miljøforstyrrende atferd (N=21)		Lite miljøforstyrrende atferd (N=166)	
	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>
Jeg liker vanligvis å gå på skolen.**	71,4 %	28,6 %	16,9 %	83,1 %
Jeg kjeder meg ofte i timene.**	9,5 %	90,5 %	52,7 %	47,3 %
Det er viktig for meg å gjøre det godt på skolen.**	28,6 %	71,4 %	3,0 %	97 %
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.**	47,6 %	52,4 %	3,6 %	96,4 %
Jeg liker meg godt i klassen.**	19 %	81 %	7,3 %	92,2 %
Jeg deltar aktivt i timen.**	71,4 %	28,6 %	9,8 %	90,2 %
Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timen.**	23,8 %	76,2 %	81,7 %	18,3 %

** $p < .001$ * $p < .05$

Som det fremgår av tabellen er det relativt store forskjeller mellom disse to gruppene på samtlige spørsmål om trivsel og opplevelse av skolen. De største forskjellene finner man på spørsmålene som handler om hvorvidt de liker seg på skolen og om de ofte kjeder seg i timen. På spørsmålet om det er viktig å gjøre det godt på skolen er det mindre forskjell, selv om gruppen som viser mye miljøforstyrrende atferd har en høyere svarprosent på "Uenig". Når det gjelder spørsmålet om det er viktig å gå på skolen for å lære, er denne gruppen mer delt. Elevene i gruppen med lite problematferd skiller seg også fra problemgruppen i forhold til aktiv deltagelse i timene. Mens 90,2 % sier de deltar aktivt i timen, er det bare 28,6 % av de problemdefinerte som mener de er aktive i timen. På spørsmål om det er viktigere å

være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe, er det også stor forskjell mellom disse to gruppene. Samlet sett viser denne tabellen at elever som viser mye læringshemmende og miljøforstyrrende atferd, har et relativt negativt syn på skolen. De liker ikke å gå på skolen, de kjeder seg i timen og deltar lite i timene. En stor andel av disse elevene synes det er viktigere å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timen.

Det er flere undersøkelser som viser at elevenes opplevelse og vurdering av skolen henger sammen med deres atferd og oppførsel. I undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) viser det empiriske materialet en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse og syn på skolen og deres atferd og handlinger i skolen. Elever som ikke trivdes i undervisningen og vurderte skole og læring som lite viktig viste mer problematferd enn andre elever. Undersøkelsen "*Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*" som ble gjennomført i Danmark, viste at det forekom mest uro i undervisningssituasjoner hvor elevene opplevde undervisningen som kjedelig (Egelund & Foss Hansen 1997).

Spørsmålene om trivsel og syn på skolen er også blitt benyttet som en indeks (*Opplevelse av skolen*) med en alpha-verdi på .76. Denne indeksen korrelerer med indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*" med en korrelasjonskoeffisient på .60 ($p < .001$). Dette indikerer en relativt sterk sammenheng mellom syn på skolen og problematferd. Sett i lys av denne korrelasjonen og gruppeforskjellene som er presentert i tabell 5.2, viser funnene i denne undersøkelsen et samsvar med annen forskning på dette området. I en slik sammenheng kan problematferd betraktes som en form for protest mot en skole elevene opplever som kjedelig og lite meningsfull. Dette gjør at atferden elevene viser kan innebære et element av motstand mot skolen som en institusjon hvor de opplever at de ikke finner seg til rette eller blir verdsatt (Nordahl 2000).

5.2.2 Skoleprestasjoner og karakterer

Det er flere undersøkelser som viser sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og atferdsproblemer (Rutter et. al 1979, Ogden 1995, Egelund & Foss Hansen 1997). Nordahl (2000) peker på at det likevel er stor usikkerhet rundt

årsakssammenhengene knyttet til problematferd og skoleprestasjoner. Denne usikkerheten knytter seg i hovedsak til hvorvidt det er lærevansker som er årsaken til problematferd eller om problematferd kan være årsaken til lærevanskene? Som tidligere drøftet kan problematferd betraktes som et mulitdeterminert problem hvor flere årsaksfaktorer virker sammen og på hverandre (Ogden 2001). Det kan derfor være naturlig å tenke seg at det vil finnes variasjoner også når det gjelder sammenhengen mellom skolefaglig fungering og atferd.

Elevene fikk flere spørsmål som handlet om deres skoleprestasjoner. I likhet med spørsmålene om trivsel og syn på skolen, er det også her relativt store forskjeller på de to gruppene. Svarprosentene på disse spørsmålene er gjengitt i tabell 5.3.

Tabell 5.3: Gruppeforskjeller i vurdering av egne skolefaglige prestasjoner. I tabellen er svaralternativene på det første spørsmålet er slått sammen på samme måte som i tabell 5.2 På spørsmålene som gjelder skoleprestasjoner, er "Under middels" og "Middels" slått sammen til "Middels", og "Gode" og "Svært gode" er slått sammen til "Gode".

	Mye miljøforstyrrende atferd (N=21)		Lite miljøforstyrrende atferd (N=166)	
	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Enig</i>
Jeg klarer meg godt på skolen.**	76,2 %	23,8 %	19,9 %	80,1 %
	<i>Middels</i>	<i>Gode</i>	<i>Middels</i>	<i>Gode</i>
Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er mine skolefaglige prestasjoner.**	73,2 %	26,8 %	22,6 %	77,4 %
Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er mine prestasjoner i norsk.**	76,0 %	24,0 %	26,7 %	73,3 %
Sammenlignet med de andre elevene i klassen så er mine prestasjoner i matematikk.**	71,4 %	28,6 %	36,4 %	63,6 %

** $p < .001$

Som det fremgår av disse resultatene, er det signifikante forskjeller på hvordan de to elevgruppene synes de klarer seg på skolen. 76,2 % av elevene i den problemdefinerte gruppen mener de ikke klarer seg godt på skolen. Når de skal vurdere sine skolefaglige prestasjoner i forhold til de andre elevene i klassen, er det i overkant av 70 % som mener deres prestasjoner er middels eller dårligere i forhold til de andre.

Inntrykket av at elever som viser mye problematferd også gjør det dårlig på skolen, blir ytterligere forsterket når man ser på karakterene deres. Tabell 5.4 viser gjennomsnittet av karakterene elevene selv oppgav at de hadde fått til jul i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. Det er verd å merke seg at svarprosenten på disse spørsmålene er noe lavere enn for de andre spørsmålene. I den problemdefinerte gruppen er svarprosenten 76,2 % (N=16, 5 som ikke har svart). For den andre gruppen er svarprosenten på 92,2 % (N=153, 13 som ikke har svart). Det er også knyttet noe usikkerhet til disse resultatene i form av at det ikke kan kontrolleres at de faktisk har oppgitt riktig karakter. Enkelte hadde bemerket at de ikke husket hvilke karakterer de fikk, mens andre ga klart uttrykk for at de ikke ønsket å oppgi karakterene sine. Dessverre ble det ikke presisert i spørreskjema at de skulle oppgi den skriftlige karakteren. I norsk og engelsk kan det derfor være noen som har oppgitt den muntlige karakteren.

Tabell 5.4: Gruppeforskjeller i karakterer gitt til jul.

	Mye miljøforstyrrende atferd (N=16, 5 utelatt)	Lite miljøforstyrrende atferd (N=153, 13 utelatt)
Norsk**	3,31	4,34
Engelsk**	3,06	4,31
Matematikk**	2,44	4,02

** p< .001

Gjennomsnittet av karakterene elevene oppgav at de fikk til jul, gjenspeiler det bildet som spørsmålene om skoleprestasjoner gav. Elevene som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd oppgir at de får dårligere karakterer enn de som viser lite av denne typen problematferd. Denne forskjellen er størst i matematikk. En mulig årsak kan være at dette er et fag hvor man i større grad enn de andre fagene vil miste essensiell læring dersom man ikke klarer å følge med i timen. Engelsk som språk er noe elevene får med seg og bruker på andre arenaer enn skolen, som for eksempel gjennom filmer, musikk og dataspill. Norsk er også et fag man kan klare å henge med i uten så stor innsats så lenge man ikke har lese og skrivevansker. Derimot må man i mye større grad følge med i undervisningen og jobbe jevnt for å kunne prestere godt i matematikk. Dette kan være et problem for elever som bruker mye av tiden i klasserommet til å bråke, forstyrre eller drømme seg vekk.

I denne undersøkelsen er problematferd definert som en atferd som blant annet forstyrrer læringen for den enkelte elev og hans omgivelser (Ogden 2001). At elever som viser mye problematferd gjør det vesentlig dårligere på skolen enn elever som ikke viser slik atferd, trenger nødvendigvis ikke å indikere et årsaksforhold. Derimot er det mer nærliggende å tenke seg at konsekvensene av slik atferd vil være et dårlig læringsresultat. At elever som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd har dårligere skoleprestasjoner enn andre elever, bekrefter også at betegnelsen *læringshemmende* er et riktig begrep å benytte i forhold til slik atferd.

Hvordan elevene vurderer sine egne skoleferdigheter i forhold til sine medelever, kan påvirke hvordan de velger å løse faglige oppgaver i klassen (Erickson & Schultz 1993). Dersom en elev til stadighet opplever å komme til kort i forhold til det faglige nivået i klassen, kan dette føre til at eleven velger å ta oppmerksomheten bort fra oppgaven som er gitt. Som tidligere nevnt kan slik problematferd forstås som en mestringsstrategi elevene benytter for å beskytte seg mot nederlag og ydmykelser i skolen (Overland & Nordahl 2001). Resultatene i denne undersøkelsen viser at elevene som viser et stort omfang av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, gjør det signifikant dårligere enn sine medelever på skolen, og de vurderer sine skoleferdigheter som dårligere enn de andre elevene. Dette faller sammen med tidligere forskning som har vist en sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og atferdsproblemer (Rutter et. al 1979, Ogden 1995, Egelund & Foss Hansen 1997). Men resultatene kan ikke tas til inntekt for at dårlige skoleprestasjoner nødvendigvis er årsakene til atferdsproblemer. Derimot kan problematferd som en mestringsstrategi forstås som en konsekvens av det faglige nivået til disse elevene.

5.3 Faglige læringsbetingelser

Begrepet faglige læringsbetingelser ble drøftet i kapittel 3.2, og er i denne undersøkelsen definert som et samlebegrep for sentrale klasseromsfaktorer som kan påvirke elevenes læring og faglig utbytte. Nedenfor vil de viktigste funnene knyttet til elevenes opplevelser av disse læringsbetingelsene bli presentert og analysert.

Deretter vil sammenhengene mellom hvordan elevene opplever disse betingelsene og hva slags atferd de viser i klassen, bli analysert.

Funnene analyseres innenfor et økologisk perspektiv på atferdsproblemer. Et slikt perspektiv bygger på en forståelse om at problematferd må forstås med utgangspunkt i den sammenhengen atferden forekommer i og hvordan elevene opplever og tolker denne sammenhengen (Apter 1982, Cooper, Smith & Upton 1994, Henggeler et. al 2000). Fordi en stor del av disse problemene viser seg i og blir opprettholdt i samspill med andre, vil elevenes relasjoner bli tillagt spesiell vekt. Dette gjøres med utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme, hvor elevenes relasjoner og deres erfaringer og virkelighetsfortolkninger av disse antas å påvirke deres atferd i klassen (Fuglestad 1993). Med utgangspunkt i den teoretiske drøftingen i kapittel 3, er de faglige læringsbetingelsene delt opp i følgende variabler; arbeidsro, regler i klasserommet, undervisning og relasjon til klassestyrer og de andre lærerne (Rutter et. al 1979, Ogden 1990, Schmuck og Schmuck 1992, Fuglestad 1993, Birkemo 1999, Reynolds & Teddlie 2000a).

5.3.1 Elevenes opplevelse av arbeidsro i klassen

Læringsmiljøet i klassen er en viktig læringsbetingelse. Hvorvidt klasserommet er preget av ro og orden er avgjørende for elevenes faglige fremgang (Reynolds & Teddlie 2000a). For å få et samlet mål på hvordan elevene opplever arbeidsroen i klassen, ble spørsmålene som handler om dette tema slått sammen til en indeks. Indeksen "*Arbeidsro i klassen*" er bygd opp av syv indikatorer. I spørreskjemaet ble elevene bedt om å velge den beskrivelsen de mente passet best på sin klasse. Under konstruksjonen av indeksen ble tre indikatorer tatt ut for å få en tilfredsstillende alpha-verdi. Tabell 5.5 presenterer indikatorerne som inngår i indeksen sammen med hva elevene svarte.

Prosentfordelingene i tabell 5.5 viser at elevene er ganske delte i sin vurdering av arbeidsro og læringsmiljø i klassen. Likevel tegnes det et bilde av et klassemiljø som i stor grad er preget av bråk, uro og dårlig innsats fra elevene. Nesten 80 % sier at elevene i deres klasse kommer for sent til timen. Rundt halvparten av elevene rapporterer at deres klasse er preget av mye rot og bråk, at elevene er uoppmerksomme og at innsatsen til elevene er dårlig. I overkant av en fjerdedel av elevene synes det er vanskelig å få gjort det de skal i timene.

Tabell 5.5: Indikatorene som utgjør indeksen "Arbeidsro i klassen". Svaralternativene "Passer i noen grad" og "Passer meget godt" er slått sammen til "Passer på vår klasse".

Passer på vår klasse				Passer på vår klasse
79,8 %	I noen klasser møter elevene sent til timen	mens	i andre klasser møter elevene presis.	20,2 %
44,6 %	Noen klasser kommer raskt i gang med arbeidet i timene	mens	andre klasser kommer sent i gang.	55,4 %
39,5 %	I noen klasser er det god arbeidsro	mens	i andre klasser er det mye rot og bråk i timene.	60,5 %
50,7 %	I noen klasser er de fleste elevene oppmerksomme når læreren snakker	mens	i andre klasser er mange elever uoppmerksomme.	49,3 %
49,5 %	Noen klasser er ofte i et eneste kaos	mens	andre klasser er som regel stille og rolig.	50,5 %
65,9 %	I noen klasser får en som regel gjort det en skal	mens	i andre klasser er det vanskelig å få gjort det en skal.	34,1 %
49,5 %	I noen klasser er elevenes innsats dårlig	mens	i andre klasser arbeider elevene hardt i timene.	50,5 %

Alpha .71 (N=367)

Klasserommet er elevenes primære læringsmiljø i forhold til deres faglige utvikling og læring (Birkemo 2002). Flere har trukket frem arbeidsro og et godt læringsmiljø som en viktig forutsetning for undervisning og læring. At undervisningen starter punktlig og at timene er preget av ro og orden fremstår som viktige forutsetninger for å skape et klassemiljø preget av arbeidsro og gode læringsbetingelser (Rutter et al. 1979, Birkemo 1999). Hvordan elevene opplever arbeidsforholdene og klassemiljøet kan derfor påvirke både motivasjon, innsats og læringsutbytte. Det er rimelig å anta at i et klasserom som i stor grad er preget av mye bråk, uro og dårlig innsats, vil ha en negativ effekt på de faglige aktivitetene i timen. Funnene indikerer at fra elevenes synsvinkel, så klarer skolen på langt nær å skape et tilfredsstillende klassemiljø med gode læringsbetingelser.

I denne sammenhengen er elevenes opplevelser av arbeidsforholdene i klassen kartlagt for å se om det er en sammenheng mellom hvordan elevene opplever disse arbeidsforholdene og deres atferd i klassen. For å undersøke denne sammenhengen er det gjort en korrelasjonsanalyse mellom indeksen "Arbeidsro i klassen" og

indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*". Denne analysen gir en korrelasjonskoeffisient på .25 ($p < .001$). Selv om dette er en svak korrelasjon, indikerer den at det er en viss sammenheng mellom hvordan elevene opplever arbeidsro og miljø i klassen, og hvordan de opptrer i klassen. Elever som vurderer klassemiljøet til å være preget av lite struktur, mye bråk, ukonsentrerte elever og som opplever at det er vanskelig å få gjort det de skal, har en tendens til å vise mer miljøforstyrrende og læringshemmende atferd.

Elevenes opplevelse av arbeidsmiljøet i denne undersøkelsen gir altså ikke noe sterkt forklaringsbidrag til forekomsten av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i klasserommet. Likevel er arbeidsmiljøet i klassen interessant i denne sammenhengen. Fordi et stort omfang av slik atferd vil virke ødeleggende på arbeidsroen i klassen, vil et dårlig arbeidsmiljø i klassen i de fleste tilfeller være et resultat av problematferd. Som tidligere nevnt er et godt klassemiljø preget av gode arbeidsbetingelser i form av ro og orden avgjørende for at elevene skal prestere godt (Reynolds & Teddlie 2000a). Dersom omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd er stor i en klasse, vil dette gå ut over arbeidsforholdene for elevene. Ved å gjøre en innsats for å skape gode arbeidsbetingelser i klassen, vil man kunne skape et klasseklima som er uforenlig med bråk og uro. For å få til dette er blant annet tydelige og klare regler for oppførsel i klassen en forutsetning.

5.3.2 Regler i klasserommet

Som tidligere nevnt møter elevene en forventning om tilpasning til skolens normer og regler for atferd og oppførsel når de begynner på skolen (Gundem 1998, Imsen 1998). Brudd på disse normene og reglene vil ofte bli vurdert som problematferd (Aasen 1995). Elevenes forhold til reglene i klassen er målt ved bruk av indeksen "*Regler i klasserommet*". Indeksen består av tre indikatorer. I spørreskjemaet ble elevene presentert for utsagn om reglene i klasserommet, og bedt om å angi grad av enighet til disse utsagnene. Indikatorene som utgjør indeksen "*Regler i klasserommet*" er gjengitt i tabell 5.6 sammen med hva elevene svarte.

Tabell 5.6:Indikatorene som utgjør indeksen "*Regler i klasserommet*". I tabellen er svaralternativene "*Helt enig*" og "*Enig*" er slått sammen til "*Enig*". "*Svært uenig*" og "*Uenig*" er slått sammen til "*Uenig*".

	Uenig	Enig
Det er klare regler for hvordan man skal oppføre seg i klassen.	24,5 %	75,5 %
Elevene får være med å bestemme hvordan reglene i klassen skal være	35 %	65 %
Jeg synes det er lett å overholde reglene i klassen	23,1 %	76,9 %

Alpha = .64. (N=419)

Regler for oppførsel antas å være en viktig forutsetning for arbeidsro og læringsmiljø i klassen (Schmuck & Schmuck 1992, Ogden 2001, Slåttøy 2001). Som det fremgår av tabellen, rapporterer hver fjerde elev at det ikke er klare regler for oppførsel i klassen deres. Dette må betraktes som en relativt høy andel. Dersom regler for oppførsel og atferd skal ha en funksjon, må det anses som avgjørende at reglene fremstår som entydige og klare for elevene. Deltagelse i utviklingen av reglene er et annet viktig element. 35 % av elevene rapporterer at de ikke får lov til å være med når reglene utformes. Ogden (2001) fremhever at fordelene ved å la elevene være med å utforme reglene, gjør at elevene får en større forståelse for reglene og føler seg mer forpliktet til å følge de.

For å vurdere sammenhengen mellom hvordan elevene opplever reglene i klasserommet og hvordan de opptrer i klasserommet, er det gjort en korrelasjonsanalyse mellom indeksen "*Regler i klasserommet*" og indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*". Denne analysen gir en korrelasjonskoeffisient på .45 ($p < .001$). Dette indikerer altså at det er en relativt sterk sammenheng mellom hvordan elevene opplever reglene i klasserommet og hvordan de opptrer i klasserommet. Elever som mener at det ikke er tydelige regler i klassen og som mener at de ikke får lov til å være med og bestemme reglene, viser mer miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Naturlig nok viser også de som synes reglene er vanskelige å overholde mer problematferd enn de som synes det er lett å overholde reglene.

Problematferd blir i stor grad vurdert med utgangspunkt i gjeldene normer og regler for oppførsel i et gitt miljø. Dette gjør at hvorvidt vi opplever en handling eller atferd som problematisk eller avvikende, vil være basert på en subjektiv vurdering (Aasen

1995, Kauffman 2001). Innenfor symbolsk interaksjonisme vektlegges det hvordan kulturen kan påvirke individets atferd. I et klasserom vil avvikende eller problematisk atferd i stor grad bli vurdert med utgangspunkt i det som kan beskrives som klasserommets kultur. Slik Fuglestad (1993) bruker begrepet klasseromskultur, dreier det seg om de normer, verdier og samhandlingsmønstre som preger en klasse. Klasserommets kultur gir to viktige perspektiver i denne sammenheng. For det første vil elevenes tolkning av klasserommets kultur kunne påvirke deres atferd og handlinger i klasserommet. For det andre vil elevenes atferd og handlinger bli tolket av omgivelsene *i lys* av klasserommets kultur.

Det første perspektivet knytter seg altså til elevenes fortolkning og opplevelse av klasseromskulturen, og hvordan deres handlinger vil være preget av denne opplevelsen. De eksplisitte reglene for oppførsel i klassen vil utgjøre en viktig del av klasseromskulturen. Funnene i denne undersøkelsen indikerer at det er en relativt sterk sammenheng mellom atferden til elevene, og hvordan de opplever disse reglene i klasserommet. Regler for oppførsel i klasserommet og elevenes opplevelse av disse fremstår derfor som en viktig faktor knyttet til å forstå og forklare atferdsproblemer i klassen. Hvor klare reglene i klasserommet er og hvorvidt elevene opplever at reglene er lette å overholde, kan være med på å påvirke omfanget av problematisk atferd i klassen. Dette støttes blant andre av Ogden (2001) som fremhever tydelige regler for hvordan man oppfører seg i klasserommet som en viktig faktor for å forebygge problematisk atferd. Funnene i denne undersøkelsen antyder at på langt nær alle elevene opplever at reglene er klare og lette å følge. At det er en relativt sterk sammenheng mellom hvordan elevene opplever reglene og omfanget av problematisk atferd må derfor betegnes som naturlig.

Det andre perspektivet tar utgangspunkt i hvordan omgivelsene rundt eleven tolker elevens atferd i lys av klasseromskulturen. Som Doyle (1986) påpeker må man fokusere på elevens atferd i lys av den sammenheng den oppstår i og hvilke konsekvenser atferden vil få. Alle brudd på reglene er nødvendigvis ikke problematisk atferd. Å vurdere atferd som representerer et avvik eller regelbrudd innebærer en analyse av selve atferden, hvilken sammenheng den oppstår i og hvilke konsekvenser den kan få. Fordi klasseromskulturen kan variere fra klasse til

klasse, vil det være viktig å danne seg et bilde av hvordan kulturen er i den aktuelle klasse når problematferd skal forstås.

5.3.3 Elevenes opplevelse av undervisningen

Den mest avgjørende faktoren for en kvalitativt god skole er at det praktiseres en undervisning som gir et godt læringsutbytte for alle elever (Birkemo 1999).

Undervisningen blir i denne undersøkelsen sett på som en sentral variabel innenfor de faglige læringsbetingelsene. Elevenes opplevelse av undervisningen er målt i indeksen "*Opplevelse av undervisningen*". Indeksen består av fem indikatorer som elevene ble bedt om å ta stilling til ved å angi grad av enighet. Tabell 5.7 viser leddene i indeksen, samt hva elevene svarte.

Tabell 5.7: Indikatorene i indeksen "*Opplevelse av undervisningen*". I tabellen er svaralternativene "*Helt enig*" og "*Enig*" er slått sammen til "*Enig*". "*Svært uenig*" og "*Uenig*" er slått sammen til "*Uenig*".

	Uenig	Enig
Jeg synes de fleste lærerne er flinke til å undervise slik at jeg kan klare å følge med i timen.	38,3 %	61,7 %
Jeg synes det er lett å følge med i timen selv om klassestyrer snakker til hele klassen.	25,2 %	74,8 %
Som regel klarer jeg å følge med i undervisningen.	14 %	86 %
Jeg er stort sett fornøyd med måten klassestyrer underviser på.	28 %	72 %
De fleste elevene følger med når klassestyrer underviser.	41,6 %	58,4 %

Alpha = .78 (N=421)

Indeksen måler hovedsakelig hvordan elevene opplever undervisningen, og hvorvidt undervisningen foregår på en måte som gjør at de klarer å følge med i timen. At nesten 40 % av elevene mener at de fleste lærerne ikke er flinke til å undervise slik at de kan følge med i timen, må sies å være en høy og urovekkende andel. 25 % oppgir at de synes det er vanskelig å følge med når læreren underviser for hele klassen. Disse svarene kan ses i sammenheng med noen av resultatene fra rapporten "*Læringsmiljø og konsentrasjon i 6. og 9. klasse*" av Bru og Thuen (1999). Her uttrykte ca. 30 % av elevene i 9. klasse at de var litt eller helt uenig i at lærerne var flinke til å undervise for hele klassen. Disse svarene kan tolkes som et uttrykk for at disse elevene synes det er vanskelig å følge med i timen. Det lar seg ikke gjøre å sammenligne disse svarprosentene direkte, men samlet gir de et bilde av at ca. tre

av ti elever synes det er vanskelig å følge med i undervisningen i skolen. Dersom dette er et representativt bilde av elevenes opplevelse av undervisningen, er dette kritisk med hensyn til at alle skal få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette bildet blir likevel noe mer nyansert av at 85 % av elevene rapporterer at de som regel klarer å følge med i timen.

En mulig årsak til forskjellen på disse to indikatorene, kan være elevenes relasjon til lærerne. Hvorvidt elevene har en god eller dårlig relasjon til lærerne sine, kan påvirke hvordan de vurderer undervisningen deres. En korrelasjonsanalyse mellom indikatoren som knytter elevenes vurdering av undervisningen til lærer og indeksene som måler elevenes relasjon til lærer og klassestyrer, støtter langt på vei en slik sammenheng. Både elevenes relasjon til klassestyrer og til de øvrige lærerne viser høye korrelasjoner med denne indikatoren. Korrelasjonskoeffesientene er på henholdsvis .50 og .60 (begge $p < .001$). Dette viser at når elevene vurderer kvaliteten på undervisningen, er denne i stor grad påvirket av deres relasjon lærerne sine. Lærernes evne til å bygge gode relasjoner, motivere til læring og gi faglig og emosjonell støtte fremstår derfor som en viktig faktor i forhold til elevenes læringsutbytte. Disse funnene er i samsvar med Fuglestad (1993) som fremhever relasjonen mellom lærer og elevene som avgjørende både for undervisningen og for elevenes atferd i klasserommet. Som funnene over viser, påvirker denne relasjonene i stor grad hvordan elevene opplever undervisningen.

Et viktig poeng i denne undersøkelsen, er i hvilken grad elevenes opplevelse av undervisningen har sammenheng med deres atferd i klassen. Korrelasjonsanalysen viser at det er en korrelasjon på .47 ($p < .001$) mellom indeksen "*Opplevelse av undervisningen*" og indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*". Dette tyder på en relativt sterk sammenheng mellom hvordan elevene opplever undervisningen og hvordan de opptrer i klassen. Elever som har problemer med å følge med i timen og som ikke er fornøyd med måten det blir undervist på, viser mer problematferd enn andre. Dette antyder at når en skal forstå miljøforstyrrende og undervisningshemmende atferd i klasserommet, vil elevenes opplevelse av undervisningen kunne gi et viktig bidrag. Dette er også i tråd med de funn som Nordahl og Sørli (1998) gjorde i sin undersøkelse. Deres undersøkelse viste relativt

klare sammenhenger mellom elevenes opplevelser og erfaringer med undervisningen i skolen og deres handlinger eller atferd i skolen. Også Egelund og Foss Hansen (1997) fant sammenhenger mellom undervisning og problematferd i sin undersøkelse. I deres undersøkelse forekom bråk og uro oftest i undervisningssituasjoner hvor elevene kjedet seg.

En god undervisning karakteriseres blant annet som strukturert, elevsentrert og tilpasset elevenes forutsetninger (Rutter et al. 1979, Ogden 1990, Birkemo 1999). Det er verdt å merke seg at denne undersøkelsen ikke måler sentrale undervisningsfaktorer som lærerens arbeidsmetoder, didaktiske valg og læreplanarbeid. Slike faktorer er vanskelige å måle med elever som informanter. Hovedvekten er derfor lagt på elevenes subjektive opplevelse av undervisningen og i hvilken grad denne foregår på en måte slik at de kan følge med og få et utbytte av den. Som det går frem av tidligere analyser er det en relativt sterk sammenheng mellom elevenes syn og innstilling til skolen, og deres atferd. Korrelasjonen mellom indeksen "*Opplevelse av skolen*" og indeksen "*Opplevelse av undervisning*" er på .47 ($p < .001$). Dette indikerer at elever som opplever undervisningen som dårlig også trives dårlig og har et negativt syn på skolen. Sett i lys av dette kan problematferd forstås som en motstandshandling mot en institusjon som de har en negativ innstilling til eller som de ikke finner seg til rette i (Nordahl 2000).

Problematferd i tilknytning til undervisningen kan settes i sammenheng med at elever som viser et stort omfang av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd også presterer signifikant dårligere på skolen sammenlignet med elever som viser lite eller ingen form for problematferd. I et slikt perspektiv kan problematferd forstås som en mestringsstrategi knyttet til en undervisningssituasjon hvor elevene opplever at de ikke klarer å leve opp til skolens kvalifikasjonskrav i forhold til kunnskap og ferdigheter, tilpasning og kreativitet (jf. Gundem 1998). Dersom spriket mellom skolens krav og elevens skolefaglige kompetanse blir for stort, risikerer man at eleven utvikler avvikende mestringsstrategier for å beskytte sin egen selvoppfatning (Sørli & Nordahl 1998). For noen elever kan problematferd være et utslag av en slik mestringsstrategi. I stedet for å få negativ oppmerksomhet knyttet til faglig tilkortkomning, velger eleven å ta oppmerksomheten bort fra oppgaven som skal

løses ved å bråke, krangle eller nekte å gjøre det som man blir bedt om. For skolen kan slik atferd oppfattes som uhensiktsmessig og tilsynelatende meningsløs, mens for eleven kan atferden være rasjonelle handlinger for å beskytte seg mot en undervisningssituasjon som virker truende mot elevens selvoppfatning (Cooper, Smith & Upton 1994). Funnene i denne undersøkelsen indikerer at en elevtilpasset undervisning som tar hensyn til den enkelte elevs læringsforutsetninger og skolefaglige kompetanse, fremstår som en viktig faktor i forhold til å begrense omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd.

5.3.4 Forhold til klassestyrer og de øvrige lærerne

Som det er blitt påpekt tidligere, er elevens relasjoner til lærerne ansett som en viktig læringsbetingelse i denne undersøkelsen. Symbolsk interaksjonisme vektlegger hvordan vi legger relasjonelle tolkninger og opplevelser til grunn for vår atferd og handlinger (Fuglestad 1993). Hvordan elevene tolker, vurderer og opplever sine relasjoner i klasserommet antas derfor å ha en stor påvirkning på deres atferd. I klasserommet vil læreren og spesielt klassestyreren spille en sentral rolle. I denne undersøkelsen er det to indekser som måler elevens forhold til sine lærere. Den ene handler om deres relasjon til klassestyreren spesielt, mens den andre handler om deres forhold til de øvrige lærerne. Resultatene blir presentert hver for seg, mens drøftingen av funnene blir gjort samlet til slutt.

Ved siden av undervisningen og den faglige formidlingen, har klassestyrer et spesielt ansvar for klassen knyttet til oppfølging, klassemiljø og kontakt med foreldrene. Hvordan elevene opplever sin relasjon til klassestyrer er målt gjennom indeksen "*Forhold til klassestyrer*". På en av skolene var det to klassestyrere i hver klasse. I instruksene til disse spørsmålene ble elevene bedt om å velge en av klassestyrerne og svare med utgangspunkt i deres forhold til denne på alle spørsmålene. Det er likevel mulig at noen av elevene kan ha svart i forhold til begge klassestyrerne på disse spørsmålene (jf. diskusjon metodedelen). Indeksen "*Forhold til klassestyrer*" består av fire indikatorer. Elevene fikk også her presentert utsagn som de skulle angi grad av enighet til. I tabell 5.8 blir indikatorene i indeksen presentert sammen med hva elevene svarte.

Tabell 5.8: Indikatorene som utgjør indeksen "Forhold til klassestyrer". I tabellen er svaralternativene "Helt enig" og "Enig" er slått sammen til "Enig". "Svært uenig" og "Uenig" er slått sammen til "Uenig".

	Uenig	Enig
Jeg synes klassestyreren min virkelig lytter til hva jeg sier	37,1 %	62,9 %
Hvis jeg har personlige problemer kan jeg ta disse opp med klassestyreren min	56,9 %	43,1 %
Jeg kommer godt overens med klassestyreren min	20 %	80 %
Klassestyreren min har lett for å forstå meg og de problemene jeg har	40,1 %	59,9 %

Alpha= .88 (N=421)

Disse spørsmålene kan deles i to. Spørsmålet som handler om hvorvidt elevene går godt overens med klassestyrer handler om den umiddelbare relasjonen mellom elevene og læreren. Det er naturlig å tro at elevene i første rekke oppfatter dette som et spørsmål om hvorvidt de liker klassestyrer eller ikke. Resultatene her viser at åtte av ti elever opplever at de går godt overens med klassestyreren sin. De tre øvrige spørsmålene dreier seg i større grad om kvalitative forhold ved denne relasjonen. Her svarer omkring fire av ti elever at klassestyreren deres ikke lytter til hva de sier og at de opplever at klassestyrer ikke forstår dem og deres problemer. Litt over halvparten av elevene opplever at de ikke kan ta opp personlige problemer med klassestyreren sin.

Når det gjelder elevenes relasjoner til de øvrige lærerne, er disse spørsmålene samlet i indeksen "Forhold til lærerne". Som det ble påpekt i metodekapittelet, innebærer disse spørsmålene at elevene gjør en totalvurdering av sitt forhold til lærerne på skolen. Hvordan elevene foretar denne vurderingen kan variere, og resultatene må derfor tolkes i lys av dette. Indeksen består av tre utsagn som elevene ble bedt om å vurdere og angi grad av enighet til. Tabell 5.9 viser indikatorene i indeksen "Forhold til lærerne", samt hva elevene svarte på disse spørsmålene.

Tabell 5.9: Indikatorene som utgjør indeksen "Forhold til lærerne". I tabellen er svaralternativene "Helt enig" og "Enig" er slått sammen til "Enig". "Svært uenig" og "Uenig" er slått sammen til "Uenig".

	Uenig	Enig
Jeg kommer godt overens med de fleste lærerne mine.	17,2 %	82,8 %
Jeg føler at lærerne mine er interessert i hvordan jeg har det.	38,6 %	61,4 %
Jeg føler at lærerne mine aksepterer og respekterer meg som den jeg er.	26,7 %	73,3 %

Alpha= .81 (N=419)

Også her kan spørsmålene deles i to. Spørsmålet som handler om hvorvidt elevene kommer godt overens med de fleste lærerne sine, handler i stor grad om hvorvidt elevene generelt liker lærerne sine eller ikke. På dette spørsmålet er prosentfordelingen tilnærmet lik tilsvarende spørsmål knyttet til klassestyrer. At det er noen flere som sier at de kommer godt overens med de øvrige lærerne sine enn de som sier de kommer overens med klassestyrer, må sies å være naturlig. Selv om man har et dårlig forhold til klassestyreren sin, er ikke dette ensbetydende med at man har et dårlig forhold til alle lærerne på skolen. De to øvrige spørsmålene handler om de mer kvalitative sidene ved elevenes relasjon til lærerne. Nesten fire av ti elever svarer at de opplever at lærerne deres ikke er interessert i hvordan de har det. At nesten 25 % av elevene rapporterer at de opplever å ikke bli akseptert eller respektert av lærerne, må betegnes som bekymringsverdig. Gjensidig respekt må anses som et viktig grunnlag for å bygge en god relasjon. Dersom elevene opplever at lærerne ikke respekterer dem, er det derfor også lite sannsynlig at de kan bygge opp en god relasjon.

Elevenes relasjoner til klassestyrer og de øvrige lærerne anses som en sentral faktor for å forklare atferd i skolen. Funnene som er presentert dreier seg om elevenes forhold til henholdsvis lærerne som en gruppe og til klassestyrer som enkeltperson. De teoretiske perspektivene på disse relasjonene er likevel sammenfallende. Den påfølgende drøftingen tar derfor utgangspunkt i begge disse formene for elev – lærer relasjon.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at ca. åtte av ti elever opplever at de går godt overens med klassestyrer og de øvrige lærerne. Som tidligere nevnt kan dette

være et uttrykk for hvorvidt elevene liker lærerne sine eller ikke. De øvrige indikatorene i indeksene knyttet til lærerrelasjonene handler i større grad om kvalitative sider ved disse relasjonene. Flere har påpekt at elevens relasjon til læreren er en av de viktigste relasjonene i skolen. Tidligere undersøkelser har vist at for elevene fremstår den følelsesmessige eller emosjonelt støttende delen av denne relasjon som den viktigste (Schmuck & Schmuck 1993, Bru & Thuen 1999, Nordahl 2000). Når det gjelder de kvalitative sidene ved elev – lærer relasjonen, er elevene i denne undersøkelsen mer delte i sine opplevelser. Over halvparten av elevene opplever at de ikke kan ta opp personlige problemer med klassestyrer. Rundt fire av ti elever føler at klassestyreren deres ikke forstår dem eller lytter til hva de sier. 38,6 % av elevene opplever at lærerne på skolen ikke er interessert i hvordan de har det. Lignende funn ble også gjort hos Bru og Thuen (2000) og Nordahl (2000). Som Bru og Thuen (2000) fremhever, er nok ikke manglende emosjonell støtte fra lærerne et utslag av manglende interesse for elevene. Det er mer nærliggende å tolke dette som et uttrykk for en ungdomskoletradisjon hvor fokus blir lagt på det faglige, mens omsorg blir sett på som noe utenforliggende. Likevel blir en god relasjon mellom lærer og elev ansett som en viktig forutsetning for elevens læring og utvikling i skolen (Rutter et al. 1979, Schmuck & Schmuck 1992, Fuglestad 1993). At så mange elever opplever en dårlig emosjonell relasjon til lærerne sine vil derfor kunne virke negativt både på klassemiljøet generelt og på den enkeltes læringsutbytte.

Fuglestad (1993) fremhever hvordan samhandlingsprosessen mellom lærer og elev er en vesentlig del av skolen, og at denne relasjonen er viktig for motivasjon og læring. For å opprette en god relasjon må læreren evne å sette seg inn i og forstå elevenes interesser, sosiale og kulturelle bakgrunn samt deres opplevelser i skolen. En positiv relasjon mellom elev og lærer vil føre med seg positive samhandlingsmønstre i undervisningen og på den måten påvirke elevens faglige utbytte på en positiv måte. På samme måte vil en dårlig elev – lærer relasjon påvirke samhandlingsmønstre i undervisningen på en negativ måte. Bru og Thuen (2000) fremhever at emosjonell støtte fra lærerne har stor betydning både for elevenes konsentrasjon og for deres opplevelse av lærestoffet som meningsfullt. Når elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, er dette med på å påvirke at det utvikles gode relasjoner og gjensidig tillit. Når så mange som opp mot halvparten av elevene i

denne undersøkelsen oppgir at de opplever den emosjonelle støtten fra lærerne som dårlig eller fraværende, må dette betraktes som bekymringsfullt.

Innenfor et økologisk perspektiv på problematferd, er relasjonene mellom individene i mikrosystemene viktig (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 1995). Klassen representerer et viktig mikrosystem i barns liv, og innenfor dette mikrosystemet vil læreren spille en viktig rolle. Fuglestad (1993) kaller elevenes relasjon til læreren for primærrelasjonen i skolen. Sammenhengen mellom hvordan elevene opplever relasjonen til klassestyrer og de øvrige lærerne, og hvordan de opptrer i klasserommet blir derfor spesielt interessant. Korrelasjonsanalysen viser at det er en korrelasjon på .37 ($p < .001$) mellom elevenes forhold til klassestyrer og omfang av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Dette indikerer at elever som opplever at de har et dårlig forhold til klassestyreren, viser mer problematferd enn de som har et godt forhold til klassestyreren sin.

Elevenes relasjoner til de øvrige lærerne viser en noe sterkere sammenheng med omfanget av problematferd. En korrelasjonsanalyse mellom indeksen "*Forhold til lærerne*" og indeksen som måler problematferd gir en korrelasjonskoeffisient på .47 ($p < .001$). Dette indikerer med andre ord en relativt sterk sammenheng mellom hvordan elevene opptrer i klasserommet og hvordan de opplever sine relasjoner til lærerne på skolen. De som oppgir å komme dårlig overens med lærerne sine, viser mer problematferd enn de som oppgir at de har et godt forhold til lærerne sine.

Det er altså en sammenheng mellom hvordan elevene opplever relasjonen til lærerne sine, og deres atferd i klasserommet. Dette kan med andre ord tyde på at elever som viser et relativt stort omfang av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, har et mer anstrengt og negativt forhold til lærerne sine enn de som viser lite problematferd. Dette er for øvrig i samsvar med de funn som ble gjort i "*Skole og samspillsvansker*" (Sørli & Nordahl 1998). I deres undersøkelse var undervisnings- og læringshemmende atferd spesielt forbundet med opplevelser av å være lite personlig verdsatt og støttet av lærerne. Opplevelse av å bli verdsatt, lyttet til og forstått er faktorer som vil være viktige i elev – lærer relasjonen (Schmuck & Schmuck 1992). Indikatorene som utgjør indeksene som måler elevenes relasjoner til lærerne sine og

klassestyrere i denne undersøkelsen, vektlegger i hovedsak de emosjonelle sidene ved disse relasjonene. Det er derfor naturlig å tolke disse sammenhengene som uttrykk for at elever som viser mye problematferd, opplever at lærerne ikke forstår dem, aksepterer dem eller lytter til hva de sier.

Problematferd kan forstås som et resultat av samspillet med andre hvor den negative atferden utvikles og opprettholdes i dette samspillet (Cooper, Smith & Upton 1994, Johannessen 1996). Atferdsproblemer i skolen viser seg ofte i samspillet mellom elev og lærer, og lærerne selv opplever disiplin- og motivasjonsproblemer som de største elevproblemene i skolen (Ogden 2001). Det sier seg selv at det kan være vanskelig å opprettholde en god relasjon til en elev som til stadighet forstyrrer undervisningen, nekter å utføre arbeidsoppgaver og svarer frekt tilbake når han eller hun blir snakket til. Hvorvidt dårlige relasjoner til lærerne er årsaken til problematferd eller kan betraktes som en konsekvens av gjentatte konflikter og samspillsbrudd på grunn av elevenes atferd, er vanskelig å si. Relasjoner og samspill er ikke et stabilt og konkret fenomen som kan isoleres og studeres som en konkret enhet. Derimot kan relasjoner studeres ved å kartlegge og tolke de meninger og oppfatninger som individene tillegger relasjonene og som de bruker som utgangspunkt for sine handlinger (Fuglestad 1993). Sett i lys av dette kan man med utgangspunkt i funnene i denne undersøkelsen slå fast at elever som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen, har en tendens til å ha dårligere relasjoner til sine lærere. Hvorvidt denne relasjonen kan betraktes som en årsak eller konsekvens av atferdproblemer, er vanskelig å si. Uansett viser dette at relasjonsarbeid kan betraktes som en kritisk faktor både knyttet til forebyggende arbeid i forhold til utvikling av slik problematferd, og som et viktig område å rette fokus mot for å begrense eller stoppe utviklingen av slik atferd.

5.3.5 De faglige læringsbetingelsene – en samlet vurdering

Ett av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen handler om hvordan elevene opplever de faglige læringsbetingelsene i skolen. Elevenes opplevelser av de enkelte faglige læringsbetingelsene har blitt presentert i analysene ovenfor. Disse analysene gir derimot ingen informasjon om hvilke sammenhenger det er mellom de ulike læringsbetingelsene. For å få et mer helhetlig bilde av elevenes opplevelser av disse

læringsbetingelsene, er det gjort en korrelasjonsanalyse mellom de ulike faglige læringsbetingelsene. I denne analysen er også indeksen som handler om trivsel og syn på skolen tatt med. Årsaken til dette er at elevenes generelle trivsel og innstilling til skolen antas å påvirke hvordan de forholder seg til de faglige læringsbetingelsene i skolen. Korrelasjonene er gjengitt i tabell 5.10.

Tabell 5.10: Korrelasjonsanalyse mellom de faglige læringsbetingelsene

	Trivsel og syn på skolen	Arbeidsro	Regler	Undervisning	Klassestyrer	Lærere
Trivsel og syn på skolen	1.00	.16**	.54**	.54**	.44**	.58**
Arbeidsro		1.00	.32**	.21**	.08	.05
Regler			1.00	.51**	.42**	.50**
Undervisning				1.00	.62**	.68**
Klassestyrer					1.00	.70**
Lærere						1.00

** $p < .001$

Analysen viser at elevenes trivsel og innstilling til skolen viser sammenheng med samtlige av de faglige læringsbetingelsene med unntak av opplevd arbeidsro i klassen. Dette innebærer at elever som trives dårlig og har en negativ innstilling til skolen, også har en negativ opplevelse av reglene, de opplever undervisningen som dårlig og de opplever relasjonene til klassestyrer og de øvrige lærerne som lite tilfredsstillende. Disse sammenhengene viser at elevenes generelle innstilling til skolen og hvorvidt de trives eller ikke, har en relativt sterk sammenheng med deres opplevelser av de faglige læringsbetingelsene.

Analysen viser forøvrig at elevenes opplevelser av arbeidsro i klassen viser størst sammenheng med hvordan de opplever reglene i klasserommet. Klare og tydelige regler for oppførsel og atferd anses som en forutsetning for å få et godt arbeidsmiljø i klassen (Ogden 2001). Dette materialet viser at elever som opplever klasserommet som preget av bråk, uro og dårlige arbeidsforhold, også har en tendens til å oppleve reglene om uklare og vanskelige å følge. De empiriske funn i denne undersøkelsen viser med andre ord at regler for oppførsel i klassen kan betraktes som en viktig forutsetning for et godt arbeidsmiljø.

Elevenes opplevelser av reglene viser også sterke sammenhenger med hvilket forhold de har til klassestyrer og de øvrige lærerne. Elever som opplever at reglene er uklare, vanskelige å følge og som føler at de ikke får være med å bestemme, opplever også at de har en dårlig relasjon til lærere og klassestyrer. En slik sammenheng må betraktes som logisk. Elever som føler at de ikke klarer å følge reglene i klassen, vil kunne få et anstrengt forhold til lærerne sine. De tidligere analysene viser at elever som opplever reglene som uklare og vanskelige å følge, også viser mer problematferd. For lærerne vil disse elevene fremstå som bråkete og urolige. Dette er elever som de derfor må bruk tid på å snakke til og roe ned. Det er naturlig å tenke seg at en elev – lærer relasjon som er preget av mye negativ oppmerksomhet fra læreren, lett kan oppfattes som dårlig av eleven.

Som det fremgår av tabellen, er det er sterk sammenheng mellom hvordan elevene opplever undervisningen, og hvilket forhold de har til klassestyrer og lærer. Med andre ord vil elever som opplever undervisningen negativt, også ha et negativt forhold til lærere og klassestyrere. Dette er også i tråd med de funn som ble gjort i undersøkelsen ”*Skole og samspillsvansker*” (Sørli & Nordahl 1998). Schmuck og Schmuck (1992) fremhever hvordan undervisning og læring er en del av en mellommenneskelig prosess som er påvirket av relasjonen mellom lærer og elev. I følge Bru og Thuen (2000), er det relativt sterke sammenhenger mellom i hvilken grad elevene opplever lærerne sine om faglig og emosjonelt støttende og hvorvidt de opplever lærestoffet som meningsfullt. Gode elev – lærer relasjoner fører også til at elevene jobber mer konsentrert. Som det fremgår av funnene i denne undersøkelsen, påvirker elevenes relasjon til lærerne sine hvordan de opplever undervisningen. Dette gjør at denne relasjonen fremstår som viktig både for elevenes innstilling til og utbytte av undervisningen.

Det er også en sterk sammenheng mellom hvilket forhold elevene har til reglene i klassen og hvordan de opplever undervisningen. Elever som opplever at reglene i klassen er uklare og vanskelig å overholde, opplever også at lærerne er dårlige til å undervise og synes det er vanskelig å følge med i timen. Dette kan tyde på at i klasser hvor reglene er utydelige eller hvor elevene ikke har utviklet et eierforhold til reglene, har dette en negativ effekt på undervisningen.

I denne undersøkelsen er de faglige læringsbetingelsene knyttet til noen sentrale skolefaktorer som antas å påvirke læring og utvikling. Mye av klasseromsforskningen har vist at lærerens rolle i klasserommet er sentral. Hvordan læreren leder klassen, motiverer og gir faglig støtte er avgjørende faktorer for elevenes faglige utvikling (Schmuck & Schmuck 1992, Fuglestad 1993, Birkemo 1999, Bru & Thuen 2000). I denne undersøkelsen fremstår læreren som en av de mest sentrale faktorene ikke bare i forhold til elevenes atferd, men også i forhold til hvordan elevene opplever undervisningen og reglene i klassen.

5.3.6 Hva slags atferd er forbundet med de faglige læringsbetingelsene?

Det andre forskningsspørsmålet som handler om de faglige læringsbetingelsene, fokuserer på sammenhengen mellom disse betingelsene og omfanget av høyfrekvente atferdsproblemer. De foregående analysene viser at det er sammenhenger mellom hvordan elevene opplever de faglige læringsbetingelsene og hva slag atferd de viser i klassen. Begrepet miljøforstyrrende og læringshemmende atferd innebærer en rekke ulike former for problematferd. Når man benytter seg av indekser som et samlet mål på et fenomen, innebærer dette en mulighet for at man kan miste verdifull informasjon. En indeks består av en gruppe enkeltindikatorer. En av disse indikatorene kan vise interessante sammenhenger uten at dette fremgår av en korrelasjonsanalyse hvor indeksen blir benyttet. Et eksempel på dette er at en korrelasjonsanalyse mellom indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*" og de ulike faglige læringsbetingelsene ikke vil gi noen indikasjoner på hvorvidt det er enkelte former for slik atferd som viser en større sammenheng med de ulike læringsbetingelsene enn andre. Det er derfor gjort en korrelasjonsanalyse mellom indikatorene som måler miljøforstyrrende og læringshemmende atferd og de ulike indeksene som måler de faglige læringsbetingelsene. En slik analyse gir et mer nyansert bilde av sammenhengene mellom de ulike formene for problematferd og de faglige læringsbetingelsene. Denne korrelasjonsanalysen er gjengitt i tabell 5.11. Det er i hovedsak de markerte korrelasjonene som vil bli vektlagt i drøftingen nedenfor.

Tabell 5.11: Korrelasjonene mellom enkeltvariablene som måler problematferd og de faglige læringsbetingelsene,

	Arbeidsro	Regler	Undervisning	Klassestyrer	Lærere
Drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting.	.14**	.35**	.39**	.28**	.40**
Ekstra bråkete i timer hvor man ikke liker faget.	.24**	.28**	.29**	.24**	.28**
Forstyrrer andre elever i timen.	.14**	.32**	.31**	.25**	.33**
Ikke gjør som læreren sier.	.27**	.41**	.41**	.32**	.38**
Ikke klarer å sitte i ro når man skal jobbe.	.15**	.29**	.30**	.17**	.27**
Forstyrrer, prater høyt, finner på tull når man skal jobbe.	.20**	.29**	.28**	.20**	.31**
Krangler med andre elever i timen.	.13*	.24**	.16**	.16**	.28**
Kommer for sent til timen.	.20**	.23**	.19**	.19**	.24**
Krangler med læreren i timen.	.16**	.38**	.33**	.40**	.48**
Svarer tilbake når lærer irriterer eller irettesetter.	.11*	.30**	.34**	.38**	.44**
Ekstra bråkete i en time hvor du har en lærer du ikke liker	.22**	.31**	.36**	.33**	.38**

* $p < .05$ ** $p < .001$

De markerte korrelasjonene viser at det er problematferd i form av samspillsbrudd med lærerne som viser sterkest sammenheng med de faglige læringsbetingelsene. Utover dette viser atferdsindikatoren knyttet til å drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting sterke korrelasjoner med undervisningen og elevenes relasjon til lærerne. Disse sammenhengene indikerer at elever som i stor grad er mentalt fraværende i timen også har en tendens til å oppleve undervisningen som dårlig. Denne sammenhengen kan tolkes som at det å drømme seg vekk og tenke på andre ting kan være et resultat av en undervisning som elevene opplever som kjedelig, vanskelig å følge med i eller at de er misfornøyd med måten det undervises på. Som det er drøftet tidligere, kan slik atferd betraktes som en form for motstand mot en undervisningssituasjon som elevene opplever som lite tilfredsstillende. Analysen viser også at elever som drømmer seg bort og ikke følger med i timen opplever relasjonen til lærerne sine som dårlig. Dette kan tolkes som at en dårlig relasjon til lærer eller klassestyrer gjør at elevene blir mindre motivert til å jobbe og delta aktivt i timen. Dette er for øvrig i tråd med Bru og Thuen (2000) som fant at elever som

hadde dårlige relasjoner til sine lærere, var mindre konsentrerte og opplevde lærestoffet som lite meningsfylt.

Som Fuglestad (1993) påpeker, er samhandlingen mellom elev og lærer viktig for elevens motivasjon og læring. Funnene viser at elever som opplever at læreren underviser på en måte som gjør det vanskelig å følge med i timen, har lettere for drømme seg bort og tenke på andre ting. I tillegg viser analysen at elever som opplever undervisningen som dårlig har en større tendens til å ha et negativt samhandlingsmønster med lærer. Problematferd kan i mange tilfeller beskrives som samspillsbrudd (Cooper, Smith & Upton 1994, Johannessen 1996, Ogden 2001). Som det fremgår av de markerte korrelasjonene viser atferdsindikatorne knyttet til å ikke gjøre som lærer sier, krangle med lærer og svare tilbake når man blir irettesatt sterke sammenhenger med elevenes forhold til lærerne sine. Slik atferd kan karakteriseres som ulike former for samspillsbrudd mellom elev og lærer. Symbolsk interaksjonisme vektlegger hvordan vi legger våre tolkninger av relasjoner til grunn for våre handlinger (Fuglestad 1993). De tidligere analysene viste at elevenes opplevelser av sine relasjoner til lærerne viste sammenheng med deres handlinger i klasserommet. Korrelasjonsanalysen med de enkelte atferdsindikatorne viser at denne sammenhengen i hovedsak knytter seg til en atferd som kan karakteriseres som samspillsbrudd med lærer. Elever som går dårlig overens med sine lærere og som opplever den emosjonelle støtten som fraværende eller dårlig, har en tendens til å vise mer problematferd i form av å krangle med lærer, svare tilbake eller ikke gjøre som man blir bedt om.

Reglene i klassen viser også sammenheng med elevens samhandling med lærerne. Dette gjelder spesielt atferdsindikatorne knyttet til å ikke gjøre som lærer sier og krangle med lærer.. Elever som opplever lite medbestemmelse i forhold til utforming av reglene, at reglene er uklare og vanskelige å overholde, har også en større tendens til å krangle med lærerne og ikke gjøre som de blir bedt om. En av de viktigste oppgavene for læreren er å skape et læringsmiljø i klassen preget av struktur og en god sosial organisering (Birkemo 1999). Ogden (2001) fremhever at tydelige regler i klassen er med på å fremme et godt læringsmiljø og forebygger uro i klassen. At elever som til stadighet bryter reglene i klassen havner i krangler med

lærer og nekter å gjøre som de blir bedt om må betraktes som naturlig. Både det å krangle med lærer og ikke gjøre som man blir bedt om er handlinger som i seg selv kan betraktes som regelbrudd. Dette viser at når elevene ikke etterfølger reglene i klassen, kan det føre til samhandlingsproblemer med lærere som igjen vil virke forstyrrende på miljøet i klassen.

Med bakgrunn i denne og de tidligere analysene, er det to faktorer som fremstår som fremtredende når det gjelder sammenhengen mellom faglige læringsbetingelser og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. For det første er det elevenes relasjoner til klassestyrer og de øvrige lærerne som fremstår som den mest sentrale faktoren knyttet til de enkelte formene for problematferd slik begrepet er operasjonalisert i denne undersøkelsen. Videre viser de andre variablene knyttet til de faglige læringsbetingelsene sterkest sammenheng med former for problematferd som kan beskrives som samspillsbrudd med lærer.

Elevenes relasjon til lærerne sine fremstår ikke bare som en viktig læringsbetingelse som også påvirker atferden til elevene. Den viser også sammenheng med hvordan elevene opplever faglige læringsbetingelser som regler i klasserommet og undervisningen. Lærerne fremstår derfor som den viktigste enkeltfaktoren både i forhold til miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen, men også i forhold til elevenes innstilling og opplevelse av andre viktige skolefaktorer. Som Birkemo (1999) fremhever er hvordan den enkelte klassen blir ledet en av de viktigste forutsetningene for god opplæringskvalitet i skolen. Hvordan læreren vektlegger relasjonen til sine elever og da spesielt i forhold til emosjonell støtte fremstår på bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen som et viktig element. Gode relasjoner og en positiv kommunikasjon med elevene er en viktig forutsetning for en god og effektiv klasseledelse (Ogden 2001). Klasseledelse kan både knyttes spesifikt til strategier og handlinger som en lærer benytter seg av for å løse problemer knyttet til ro og orden i klasserommet, og som en mer generell kompetanse i forhold til å i skape et produktivt arbeidsmiljø, stimulere elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats (Doyle 1986, Ogden 2001). På bakgrunn av de sammenhenger som er avdekket i denne undersøkelsen, kan det tyde på at relasjonsarbeid er en av de

viktigste arbeidsområdene for å begrense omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen.

5.4 Sosiale læringsbetingelser

Begrepet sosiale læringsbetingelser ble drøftet i kapittel 3.3 og er i denne undersøkelsen definert som et samlebegrep for elevenes opplevelser av det sosiale miljøet i klassen og deres relasjoner til de andre elevene i klassen. Flere har fremhevet relasjonene i klassen og det sosiale miljøet som vel så viktige læringsbetingelser som de faglige (Erickson & Shultz 1992, Berndt & Keefe 1992, Schmuck & Schmuck 1992, Fuglestad 1993). De faglige oppgavene i klasserommet vil alltid ha et sosial relasjonelt aspekt som blant annet vil være påvirket av de mellommenneskelige relasjonene i undervisningen. For elevene er ofte den sosiale delen av skolen viktigere enn den faglige (Nordahl 2000). Derfor fremstår de sosiale læringsbetingelsene i skolen som en viktig variabel når elevenes opplevelser av læringsbetingelsene i skolen skal kartlegges.

Elevenes relasjoner til hverandre er ikke et konkret og stabilt fenomen som enkelt lar seg måle. Fuglestad (1993) fremhever at når man som forsker skal forholde seg til relasjoner, må man forholde seg til en flertydig virkelighet med skiftende prosesser. For å tolke og forstå relasjoner mellom mennesker må man derfor søke å forstå de meninger som de ulike aktørene tilskriver de sosiale situasjonene. Subjektiv interaksjonisme vektlegger nettopp hvordan man benytter sine tolkninger av disse situasjonene som grunnlag for sine handlinger. For å forstå elevenes handlinger i klasserommet med utgangspunkt i de sosiale læringsbetingelsene, må man derfor danne seg et bilde av hvordan de opplever de sosiale relasjonene som eksisterer der.

De sosiale læringsbetingelsene er i denne undersøkelsen begrenset til elevenes relasjoner seg i mellom. Hvordan elevene opplever de sosiale læringsbetingelsene er målt både ved bruk av indekser og ved bruk av enkeltvariabler. Med utgangspunkt i den teoretiske drøftingen i kapittel 3 er de sosiale læringsbetingelsene delt opp i følgende variabler; sosialt miljø i klassen, trivsel i klassen, vennskap og ensomhet (Schmuck & Schmuck 1992, Erickson & Shultz 1993, Frønes 1998, Birkemo 2000,

Nordahl 2002). Fordi de sosiale prosessene i klasserommet er komplekse og sammensatte, blir det først gitt en kortfattet presentasjon av funnene fra undersøkelsen. Deretter blir resultatene drøftet i sin helhet til slutt.

5.4.1 Sosialt miljø i klassen

Et godt sosialt miljø i klassen fremstår som en viktig faktor både i forhold til elevenes trivsel på skolen og deres skolefaglige utvikling (Schmuck & Schmuck 1992, Nordahl 2002). Hvordan elevene opplever det sosiale miljøet i klassen er i denne undersøkelsen målt gjennom indeksen "*Sosialt miljø i klassen*" som består av fem indikatorer. Elevene ble bedt om å ta stilling til beskrivelser av to ulike typer klassemiljø, og så velge den beskrivelsen de mente passet best på deres klasse. Tabell 5.12 er en presentasjon av indikatorene som inngikk i denne indeksen og hva elevene svarte.

Tabell 5.12: Indikatorene som utgjør indeksen "*Sosialt miljø i klassen*". Svaralternativene "*Passer i noen grad*" og "*Passer meget godt*" er slått sammen til "*Passer på vår klasse*".

Passer på vår klasse				Passer på vår klasse
90,6 %	I noen klasser er de fleste gode venner	mens	i andre klasser er det dårlig vennskap	9,4 %
53,7 %	I noen klasser baksnakker elevene hverandre	mens	i andre klasser forekommer dette nesten ikke	46,3 %
83,5 %	I noen klasser er elevene flinke til å samarbeide	mens	i andre klasser klarer de det nesten ikke	16,5 %
32,6 %	I noen klasser fører uenighet lett til uvennskap	mens	i andre klasser kan elevene være uenige uten at det blir uvennskap av det	67,4 %
74,3 %	I noen klasser går de fleste elevene godt sammen	mens	i andre klasser er det grupper som ikke går så godt sammen.	25,7 %

Alpha = .64 (N = 376).

Samlet sett viser disse resultatene at elevene opplever det sosiale klassemiljøet som bra. 90,6 % av elevene mener at de fleste elevene i deres klasse er gode venner, og 83, % syns det er et godt samarbeid i deres klasse. At nesten tre av fire elever opplever at de fleste i klassen går godt overens, må også betegnes som positivt. Når det gjelder baksnakking i klassen, er det derimot et større sprik i svarene. At over halvparten av elevene rapporterer at det forekommer baksnakking i deres klasse

samtidig som de hevder at de aller fleste er gode venner, kan virke noe motstridende. En korrelasjonsanalyse mellom de enkelte indikatorene i indeksen tyder på at elevene vurderer at vennskapet i klassen ikke er påvirket i noen særlig grad av at det forekommer baksnakking. Korrelasjonen mellom indikatoren om vennskapet i klassen og indikatoren om baksnakking er på .32 ($p < .001$). Denne sammenhengen indikerer at selv om elevene opplever at det forekommer baksnakking i klassen, har de likevel en tendens til å vurdere vennskapet i klassen til å være godt. Dette kan tolkes som et uttrykk for at elevene oppfatter baksnakking som et vanlig fenomen, og at dette ikke påvirker klassemiljøet i noen særlig grad.

I sin helhet viser resultatene at en stor andel av elevene opplever det sosiale klassemiljøet som godt. Sammenlignet med tall fra rapporten til Bru og Thuen (1999) er det interessante samsvar på enkelte av spørsmålene. På utsagnet "*De fleste elevene i klassen min er mine venner*" svarte 89,8 % av elevene at de var litt eller helt enig i dette utsagnet. 83,7 % svarte at de fikk hjelp av de andre elevene når de trengte det. Slik hjelp kan ses på som en form for samarbeid, og viser på den måten et meget godt samsvar med funnene i denne undersøkelsen. Et klassemiljø preget av vennskap og godt samarbeid er viktige forutsetninger både for den faglige og sosiale tilpasningen (Berndt & Keefe 1992). At samarbeid og vennskap henger sammen, viser også korrelasjonsanalysen mellom de enkelte indikatorene i denne indeksen. Korrelasjonen mellom vennskapsindikatoren og samarbeidsindikatoren er på .42 ($p < .001$). Dette viser at elever som opplever at det sosiale klassemiljøet er preget av godt vennskap, langt på vei også vurderer samarbeidet som godt.

For å undersøke sammenhengen mellom elevenes opplevelser av klassemiljøet og omfanget av problematferd, er det gjort en korrelasjonsanalyse mellom denne indeksen og indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*". Denne analysen gir en svak korrelasjonskoeffisient på .21 ($p < .001$). Dette indikerer altså kun en svak tendens til at elever som opplever det sosiale klassemiljøet som dårlig, også viser mer problematferd. Schmuck og Schmuck (1992) fremhever en sammenheng mellom elevenes opplevelse av det sosiale klassemiljøet, og hvordan de opptrer i klassen. Dersom elevene opplever klassemiljøet som preget av respekt og vennskap, er det sannsynlig at elevene også oppfører seg på en måte som gjør at

de andre elevene også føler seg respektert og likt. Disse resultatene viser at det kun er en svak tendens til at elever som opplever klassemiljøet som preget av dårlig vennskap, baksnakking og dårlig samarbeid, viser mer problematferd enn de som vurderer klassemiljøet som godt.

5.4.2 Sosial trivsel i klassen

Elevenes trivsel er en viktig forutsetning for et godt læringsutbytte. Et klassemiljø preget av positive og gjensidige vennskap vil være avgjørende for elevenes trivsel og samhandling (Schmuck & Schmuck 1992, Klefbeck & Ogden 1995). Hvordan den enkelte elev trives i klassen er målt ved hjelp av to enkeltvariabler. Det ene spørsmålet var en påstand elevene skulle angi grad av enighet til ved hjelp av fire svaralternativer. På det andre spørsmålet skulle elevene angi hvordan de trivdes sammen med klassekameratene sine. Tabell 5.13 viser hva elevene svarte på disse spørsmålene.

Tabell 5.13: Trivsel i klassen (N= 433/N= 428). Svaralternativene er slått sammen slik: "Uenig" og "Helt uenig" er slått sammen til "Uenig", mens "Enig" og "Helt enig" er slått sammen til "Enig". "Dårlig" og "Middels" er slått sammen til "Middels eller dårligere", mens "Godt" og "Svært godt" er slått sammen til "Godt eller bedre".

	Uenig	Enig
Jeg liker meg godt i klassen.	11,8 %	88,2 %
	Middels eller dårligere	Godt eller bedre
Hvordan trives du sammen med klassekameratene dine?	14,7 %	84,4 %

Som det går frem av tabellen, er det nesten 90 % av elevene som svarer at de liker seg godt i klassen. Dette spørsmålet har en generell karakter som gjør at det kan dreie seg om mer enn hvorvidt elevene trives sosialt. At de liker seg i klassen, kan også knyttes til faglige prestasjoner eller relasjonen til lærer. Det andre spørsmålet dreier seg mer spesifikt om sosial trivsel i forhold til klassekameratene. Her er bildet noe mer nyansert, men det er likevel nesten 85 % av elevene som oppgir at de trives godt eller svært godt sammen med klassekameratene sine.

Resultatene på disse to enkeltvariablene er altså relativt sammenfallende.

Korrelasjonen mellom dem er også med på å bekrefte dette ($r = .60$, $p < .001$). Den

noe høyere prosenten på *"Middels eller dårligere"* kan være et utslag av at elevene opplevde svaralternativene som bedre gradert. Forskjellen kan også være et utslag av at noen elever knytter trivsel i klassen til andre faktorer enn klassekameratene. Disse prosentene er også sammenfallende med resultatene fra undersøkelsen til Nordahl og Sørli (Nordahl 2000). I deres undersøkelse ga mellom 80 og 90 % av elevene uttrykk for at elevene i klassen hadde et godt forhold til hverandre. I undersøkelsen til Bru og Thuen (1999) sa 92,7 % av elevene seg enig eller helt enig i uttalelsen *"Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen"*. Det kan med andre ord tyde på at rundt ni av ti elever i den norske skolen trives godt sammen med sine klassekamerater.

Når det gjelder sammenhengen mellom hvordan elevene trives sosialt i klassen og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, så viser korrelasjonsanalysen tilnærmet ingen sammenhenger. Korrelasjonen mellom indikatoren knyttet til generell trivsel i klassen og indeksen som måler atferd, er på .12 ($p < .05$). Indikatoren som mer spesifikt dreier seg om elevenes trivsel i forhold til klassekameratene, har en korrelasjon på .09. Analysen viser altså tilnærmet ingen sammenheng mellom omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd og hvordan elevene trives sammen sosialt i klassen. Det er derfor grunn til å anta at elever som viser mye problematferd, trives omtrent like godt i klassen som de øvrige elevene. Dette er for øvrig i samsvar med hvordan den problemdefinerte gruppen svarte på spørsmålet om hvordan de trivdes i klassen. På spørsmålet om hvordan de trivdes sammen med klassekameratene sine, svarte 23,8 % middels eller dårligere, mens 76,2 % svarte at de trivdes godt eller bedre. Det er altså ingen ting som tyder på at elevene som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, trives dårligere sosialt i klassen enn elever som viser lite eller ingen form for problematferd.

5.4.3 Vennskap og ensomhet

Vennskap og sosialt samspill danner et viktig grunnlag for elevenes sosiale handlinger i klasserommet. Frønes (1998) fremhever de jevnaldrendes betydning, og da spesielt i forhold til sosialiseringprosessen. Dersom man blir stående utenfor det sosiale fellesskapet, kan dette ha flere negative konsekvenser. Det er blant annet påvist sammenhenger mellom sosial kompetanse, og hvorvidt man blir inkludert i det

sosiale fellesskapet i klassen (Ogden 1995). Sosial kompetanse anses som en forutsetning for å kunne etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden 2001). I hvilken grad man klarer å oppnå sosial akseptering og bli inkludert i det sosiale fellesskapet i klassen, vil derfor i stor grad være avhengig av elevenes sosiale kompetanse.

Også når det gjelder vennskap og opplevelse av ensomhet, har det blitt brukt enkeltvariabler. Spørsmålet om antall venner var todelt. Først ble de spurt et ja/nei spørsmål om de hadde noen virkelig gode venner i klassen. Deretter ble de bedt om å oppgi hvor mange gode venner de hadde i klassen. Tabell 5.14 viser svarprosentene på spørsmålet om de hadde noen virkelig gode venner i klassen.

Tabell 5.14: Venner i klassen

	Ja	Nei
Har du noen virkelig gode venner i klassen din?	93 %	7 %

Disse svarene samsvarer med de øvrige resultatene knyttet til de sosiale læringsbetingelsene. Litt i overkant av 90 % oppgir at de har gode venner i klassen sin. Denne variabelen korrelerer med indeksen "*Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd*" med en korrelasjon på .03. Dette innebærer at i denne undersøkelsen er det ingen sammenheng mellom miljøforstyrrende og læringshemmende atferd og hvorvidt man har gode venner i klassen eller ikke.

Nære og gode vennskap med de jevnaldrende er med på å gjøre både den faglige og sosiale tilpasningen til skolen enklere (Berndt & Keefe 1992). Dersom man ikke har gode relasjoner til sine klassekamerater, kan det føre til at man blir stående utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. Resultatet kan være ensomhet, isolasjon og mistriivsel. I spørreskjemaet var det et spørsmål som spesifikt handlet om i hvilken grad elevene følte seg ensomme i klassen. I tabell 5.15 er svarene for dette spørsmålet presentert.

Tabell 5.15: Opplevelse av ensomhet i klassen. Svaralternativene "Aldri" og "Sjelden" er slått sammen til "Sjelden eller aldri", "Ofte" og "Svært ofte" er slått sammen til "Ofte".

	Sjelden eller aldri	Noen ganger	Ofte
Hender det at du føler deg ensom i klassen?	74,2 %	17,2 %	8,6 %

Som det fremgår av tabellen føler tre av fire elever seg sjelden eller aldri ensomme i klassen, mens 8,6 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte føler seg ensomme. I undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) oppgav 5 % av elevene at de ofte eller svært ofte følte seg ensomme i klassen, 12,9 % oppgav at de følte seg ensomme av og til, mens 82,1 % oppga sjelden eller aldri. Som tidligere nevnt hadde Sørli og Nordahl definert hva de enkelte svaralternativene innebar. Dette kan være noe av årsaken til at disse resultatene er noe høyere. Samtidig kan disse resultatene i større grad gjenspeile elevens subjektive opplevelse av å være ensom. Dersom en elev opplever at han eller hun svært ofte føler seg ensom i skolen, er det av underordnet betydning hvorvidt dette dreier seg om flere ganger om dagen eller flere ganger i uken. Elevens subjektive opplevelse av ofte å være ensom er like alvorlig uavhengig av en slik teoretisk begrensning av begrepet ofte.

Når det gjelder sammenheng mellom opplevd ensomhet og omfang av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, viser korrelasjonsanalysene tilnærmet ingen sammenheng ($r = .07$). Dette er for øvrig sammenfallende med de funn som ble gjort i undersøkelsen til Sørli og Nordahl (ibid.). Gruppen med elever som ble betegnet som sosialt isolerte i deres, viste ingen andre former for problematferd. Derimot var de den gruppen problemdefinerte elever som hadde de klart dårligste relasjonene til sine medelever. Tilsvarende mønster finnes også i denne undersøkelsen. En korrelasjonsanalyse mellom variabelen ensomhet og de øvrige indikatorene knyttet til de sosiale læringsbetingelsene viser at elevene som oppgir at de ofte føler seg ensomme også har en tendens til å like seg dårlig i klassen ($r = -.36$ $p < .001$), de trives dårlig sammen med klassekamerater ($r = -.42$ $p < .001$) og de har i mindre grad gode venner i klassen ($r = -.37$ $p < .001$). De ensomme elevene har også negative opplevelser av de faglige læringsbetingelsene, men her er korrelasjonene mye lavere (fra $r = -.12$ til $r = -.26$). I undersøkelsen "Skole og samspillsvansker" ble det også funnet tilsvarende sammenhenger. Sosial isolasjon viste sterke sammenhenger med negativt opplevde elevrelasjoner, mens dårlige relasjoner til

lærerne viste svakere sammenhenger (Sørli & Nordahl *ibid.*). Det er altså de sosiale læringsbetingelsene som i denne undersøkelsen viser sterkst sammenhenger med ensomhet og isolasjon. Skaalvik og Skaalvik (1989) peker på at det er påvist en sterk sammenheng mellom sosial inkludering i skoleklassen og utvikling av selvakseptering. De fremhever betydningen av et trygt og inkluderende sosialt miljø i klassen. Konsekvensene av å føle seg ensom eller ekskludert fra jevnalderfellesskapet kan ha mange og alvorlige konsekvenser. Som nevnt ovenfor er nære og gode vennskap i klassen med på å gjøre den faglige og sosiale tilpasningen til skolen enklere. Selv om sosial kompetanse ikke er målt i denne undersøkelsen, kan man på bakgrunn av tidligere forskning anta at elevene som føler seg ensomme og isolert har en dårlig utviklet sosial kompetanse (Ogden 2001).

5.4.4 Elevenes opplevelser av de sosiale læringsbetingelsene

Et av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen handler om elevenes opplevelser av de sosiale læringsbetingelsene i klassen. Resultatene som har blitt presentert, viser at elevene i stor grad opplever de sosiale læringsbetingelsene i skolen positivt. Langt på vei de fleste synes det sosiale miljøet i klassen deres er bra. I overkant av 90 % av elevene trives i klassen og sammen med klassekameratene. Ni av ti elever har også nære og gode venner i klassen sin. Som nevnt ovenfor er disse funnene sammenfallende med funn som er gjort i andre undersøkelser (Sørli & Nordahl 1998, Bru & Thuen 1999). En korrelasjonsanalyse mellom de ulike sosiale læringsbetingelsene gir et utfyllende bilde av hvilke sammenhenger det er mellom hvordan elevene opplever de ulike sosiale læringsbetingelsene. Denne analysen er gjengitt i tabell 5.16.

Tabell 5.16: Korrelasjonsanalyse mellom de sosiale læringsbetingelsene

	Sosialt miljø	Trivsel i klassen	Trivsel i fht. klassekamerater	Ensomhet	Gode venner i klassen
Sosialt miljø	1.00	.46**	.45**	-.28**	.09**
Trivsel i klassen		1.00	.60**	-.36**	.28**
Trivsel i fht. klassekamerater			1.00	-.42**	.39**
Ensomhet				1.00	-.37**
Antall venner					1.00

** = $p < .001$

Analysen viser at trivsel i klassen viser sterke sammenhenger med de øvrige sosiale læringsbetingelsene. Elever som trives i klassen opplever det sosiale miljøet i klassen som godt, de har gode venner i klassen og de trives sammen med klassekameratene sine. Når det gjelder opplevelse av ensomhet i klassen, blir det kommentert nedenfor. Analysen viser tilnærmet ingen sammenheng mellom hvordan elevene opplever det sosiale miljøet i klassen og hvorvidt de har noen gode venner i klassen eller ikke. Det kan altså virke som om elevene vurderer det sosiale miljøet som godt uavhengig av om de har gode venner i klassen eller ikke.

Som tidligere nevnt, er det negative sammenhenger mellom opplevelse av ensomhet og de øvrige sosiale læringsbetingelsene. Resultatene viser at et sted mellom 10 og 15 % av elevene trives dårlig sosialt, har få venner eller føler seg ensomme. Dette ligger også innenfor de funn som er gjort i lignende undersøkelser (Bru & Thuen 1999, Nordahl 2000). Flere har pekt på betydningen av at elevene mestrer det sosiale samspeillet i skolen. Klassekamerater spiller en viktig rolle som signifikante andre og er med på å påvirke den enkeltes sosiale utvikling (Frønes 1998). Ved å utvikle nære vennskap og føle tilhørighet i de sosiale strukturene i skolen, vil man også legge til rette for utvikling av sosial kompetanse (Ogden 2001). Sett i lys av dette må det betraktes som bekymringsfullt at så mange elever rapporterer at de føler seg ensomme i klassen.

5.4.5 Sosiale læringsbetingelser og miljøforstyrrende og læringshemmende atferd

Som det fremgår av resultatene ovenfor, er det lite som tyder på at det i dette datamaterialet er noen sterke sammenhenger mellom elevenes opplevelser av de sosiale læringsbetingelsene og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende problematferd. Som nevnt i analysen av de faglige læringsbetingelsene, kan det forsvinne en del informasjon når man benytter seg av indekser. Derfor er det også her gjort en korrelasjonsanalyse mellom indikatorene som utgjør indeksen miljøforstyrrende og læringshemmende atferd og de sosiale læringsbetingelsene. Resultatene fra denne analysen er presentert i tabell 5.17.

Tabell 5.17: Korrelasjonene mellom enkeltindikatorerne som måler problematferd og de faglige læringsbetingelsene

	Sosialt miljø	Trivsel i klassen	Trivsel i fht klassekamerater	Ensomhet	Gode venner i klassen
Drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting.	.24**	.10**	.08	.13**	-.03
Ekstra bråkete i timer hvor man ikke liker faget.	.09	-.01	-.03	-.06	-.08
Forstyrrer andre elever i timen.	.16**	.03	.09	-.01	-.08
Ikke gjør som læreren sier.	.12*	.09	.01	.06	-.02
Ikke klarer å sitte i ro når man skal jobbe.	.08	.03	.07	.03	-.02
Forstyrrer, prater høyt, finner på tull når man skal jobbe.	.08	.01	.02	-.01	-.08
Krangler med andre elever i timen.	.25**	.19**	.20**	-.07	-.05
Kommer for sent til timen.	.16**	.17**	.10*	.13**	.06
Krangler med læreren i timen.	.18**	.09	.07	.06	-.04
Svarer tilbake når lærer irriterer eller irettesetter.	.16**	.15**	.14**	.05	-.01
Ekstra bråkete i en time hvor du har en lærer du ikke liker.	.13*	.07	.05	-.02	-.06

* $p < .05$ ** $p < .001$

Denne korrelasjonsanalysen bekrefter at det er gjennomgående svake sammenhenger mellom de sosiale læringsbetingelsene og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Det er likevel enkelte korrelasjoner som det er verdt å trekke frem. Disse er markert i tabellen. En av disse er sammenhengen mellom hvordan elevene opplever det sosiale miljøet i klassen og atferdsindikatoren knyttet til det å drømme seg vekk i timen og tenke på andre ting ($r = .24$, $p < .001$). Den andre er sammenhengen mellom det sosiale miljøet og atferdsindikatoren knyttet til å krangle med andre elever i timen ($r = .25$, $p < .001$). Elever som opplever det sosiale miljøet i klassen til å være preget av baksnakking, dårlig vennskap og at elevene ikke kan samarbeide har altså en svak tendens til

oftere å drømme seg vekk i timen og til å krangle med sine medelever. Birkemo (2000) fremhever hvordan den sosiale klasseromskulturen kan påvirke elevenes sosiale atferd og faglige innsats. Dersom en elev opplever at det sosiale miljøet eller klasseromskulturen er preget av dårlig vennskap, sosial avstand og lite samarbeid kan dette gi utslag i forhold til elevens faglige motivasjon og sosialt samspill med klassekameratene. At elever som opplever det sosiale miljøet som dårlig også har en tendens til å drømme seg vekk og tenke på andre ting i timen kan tyde på den negative opplevelsen av det sosiale miljøet kan føre dårlig innsats i timen. Videre kan det tyde på at en negativ oppfatning av det sosiale miljøet kan føre til samspillsvanser med de øvrige klassekameratene i form av krangler.

Atferdsindikatoren "*Krangle med andre elever i timen*" viser i tillegg jevnt over høyere korrelasjoner enn de andre atferdsindikatorerne. Med unntak av ensomhet, viser denne atferdsvariabelen svake, men interessante sammenhenger med det sosiale miljøet i klassen ($r = .25, p < .001$), trivsel i klassen ($r = .19, p < .001$) og trivsel i forhold til klassekamerater ($r = .20, p < .001$). Selv om disse korrelasjonene må betraktes som svake, gir de en indikasjon på at de sosiale læringsbetingelsene kan ha en betydning når det gjelder problematferd som kan knyttes direkte til det sosiale samspillet mellom elevene. Disse sammenhengene kan tolkes i retning av at elever som opplever det sosiale miljøet som dårlig, som trives dårlig i klassen og sammen med klassekameratene sine, har en større tendens til å ha et dårligere samspill med sine klassekamerater.

Analysene viser at de sosiale læringsbetingelsene ikke viser noen sammenheng med problematferd som er knyttet til fag, undervisning eller til elevenes forhold til lærerne sine. Det er derimot svake sammenhenger mellom enkelte av de sosiale læringsbetingelsene og problematferd knyttet til samspillet mellom elevene. Som nevnt ovenfor, fremhever Schmuck og Schmuck (1992) at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av det sosiale klassemiljøet, og hvordan de opptrer i klassen. Dersom elevene opplever det sosiale klassemiljøet som preget av respekt og vennskap, er det sannsynlig at elevene også oppfører seg slik at andre også føler seg respektert og likt. De svake korrelasjonene mellom de sosiale læringsbetingelsene og atferdsindikatoren knyttet til å krangle med de andre elevene

i klassen kan tolkes som et uttrykk for at elever som opplever det sosiale miljøet som dårlig og som trives dårlig sammen med sine klassekamerater, har en tendens til å krangle mer med sine medelever.

I denne undersøkelsen viser resultatene at langt på vei de fleste elevene opplever det sosiale miljøet som positivt, de trives sammen med klassekameratene og har gode venner i klassen. Det kan tyde på at dette gjør at omfanget av samspillsproblemer mellom elevene er relativt lavt. Kun 7,2 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte krangler med andre elever, mens 12,6 % svarer at de ofte eller svært ofte forstyrrer andre elever. Tatt i betraktning at elevene jevnt over gir uttrykk for at det sosiale miljøet i klassen er godt, er det mulig at det positive miljøet gir seg utslag i lite samspillsproblematikk mellom elevene.

Funnene i denne undersøkelsen gir ikke noe grunnlag for å hevde at omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd har sammenheng med hvordan elevene opplever de sosiale læringsbetingelsene i skolen. Det kan være flere årsaker til det. En mulig årsak er at problematferd er operasjonalisert på en slik måte at den ikke fanger opp atferdsproblemer som kommer til uttrykk som samspillsproblematikk mellom elevene på en tilstrekkelig måte. Flere av atferdsindikatorne knytter problematferden til fag eller lærer, mens kun to er direkte knyttet til sosiale relasjoner mellom elevene; forstyrre andre elever i timen og krangle med andre elever i timen. Korrelasjonsanalysen mellom de enkelte atferdsindikatorne og de ulike sosiale læringsbetingelsene ble presentert i tabell 5.17. Denne analysen viste at atferdsindikatoren knyttet til å krangle med andre elever i timen var den eneste indikatoren som viste jevne korrelasjoner med de sosiale læringsbetingelsene med unntak ensomhetsindikatoren. Selv om disse korrelasjonene er svake, kan de tolkes som en indikasjon på at dersom problematferd er påvirket av sosiale læringsbetingelser i skolen, så er dette knyttet til samspillsproblematikk mellom elevene.

En annen måte å tolke de svake sammenhengene mellom sosiale læringsbetingelser og problematferd på, er at for elevene som viser mye problematferd, er den sosiale delen av skolen viktigere enn den faglige. En slik tolkning blir styrket når man ser at

nesten 75 % av elevene som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, oppgir at de synes det er viktigere å være sammen med andre elever enn å gjøre det bra på skolen. Det kan være slik at en del av disse elevene bruker mer energi på vennskap og relasjoner enn på faglig atferd. Nordahl (2000) peker på at elevenes sosiale samhandling i klassen kan komme i konflikt med lærerens undervisning. Elevenes sosiale strategier for å styrke sosial posisjon eller opprettholde sine sosiale relasjoner til klassekameratene er ikke alltid i samsvar med skolens forventninger til atferd i klasserommet. På den måten kan elevenes sosiale handlinger i klasserommet oppfattes som problematferd av skolen.

Den sosiale delen av skolen fremstår som viktig for elevene. Elevenes trivsel i klassen viser sterke sammenhenger med hvordan de opplever sine relasjoner til klassekamerater og hvordan de opplever det sosiale miljøet. Sett i lys av at tilhørighet i inkluderende vennsgrupper anses som viktig for utviklingen av sosial kompetanse, må det betraktes som positivt av over 90 % av elevene oppgir at de har gode venner i klassen sin og at de trives sammen med klassekameratene (Ogden 2001). Likevel er det bekymringsfullt at så mange som 8,6 % av elevene oppgir at de ofte eller svært ofte føler seg ensomme i klassen. Dette gjør at de ikke får tilgang til å delta i det sosiale miljøet i klassen på en måte som virker stimulerende og utviklende. Elever som ofte føler seg ensomme opplever også det sosiale miljøet som dårlig, de trives dårlig i klassen og de har få venner. Som Berndt og Keefe (1992) påpeker, vil gode vennskap i klassen gjøre den faglige og sosiale tilpasningen til skolen enklere. Sosial inkludering i klassen er også viktig for utviklingen av selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik 1988). De negative konsekvensene av å stå utenfor det sosiale fellesskapet vil derfor være av både sosial, faglig og ikke minst personlig karakter.

6.0 OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE

Problemstillingen i denne undersøkelsen retter fokus mot en mulig sammenheng mellom hvordan elevene opplever ulike læringsbetingelser i klassen og deres handlinger og atferd i klassen. I innledningen til forrige kapittel ble det påpekt at læringsbetingelsene i skolen ikke kan anses som en hovedårsak til problematferd, men som en av flere forhold som virker sammen. I dette kapitlet oppsummeres de viktigste funnene i denne undersøkelsen. I lys av disse funnene blir det også gjort noen betraktninger knyttet til betydningen av klasseledelse.

6.1 Miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i ungdomsskolen

Atferdsproblemene det har vært fokusert på i denne undersøkelsen har blitt beskrevet som høyfrekvente, miljøforstyrrende og læringshemmende. Funnene viser at betegnelsen høyfrekvent er benyttet med rette. Mer enn hver fjerde elev oppgir at de av og til eller oftere viser en eller flere former for slik atferd. Et så stort omfang av elever som kommer for sent til timen, krangler med lærer, bråker, forstyrrer eller finner på tull i timene vil virke forstyrrende på læringsmiljøet i klassen. Slik atferd kan også virke læringshemmende både for eleven selv og for medelevene. Funnene i denne undersøkelsen indikerer at elever som viser et stort omfang av slik atferd, gjør det signifikant dårligere på skolen enn sine medelever.

Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at det er en relativt stor forskjell på i hvilken grad faglige og sosiale læringsbetingelser viser sammenheng med miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Høyfrekvent problematferd har sterkest sammenheng med skolefaglige faktorer og i mindre grad med de sosiale faktorene. Nedenfor gis en mer detaljert oppsummering av de viktigste funnene i denne undersøkelsen.

6.1.1 Elev – lærer relasjonen

Elevenes relasjoner til klassestyrer og de øvrige lærerne er en av de skolefaktorene som viser de sterkeste sammenhengene med omfanget av de høyfrekvente formene for problematferd i denne undersøkelsen. Elever som oppgir at de kommer dårlig overens med lærerne sine viser mer problematferd enn de som oppgir at de kommer godt overens med lærerne sine. Det er hovedsakelig hvorvidt elev – lærer relasjonen

er preget av emosjonell støtte som fremstår som sentralt. En relasjon preget av emosjonell støtte forutsetter at lærerne viser aksept og respekt ovenfor eleven, at lærerne virkelig lytter til elevene og er interessert i hvordan de har det. Elever som viser mye miljøforstyrrende og læringshemmende atferd rapporterer at de opplever at læreren ikke hører på dem, respekterer dem eller er interessert i hvordan de har det.

Hvordan elevene opplever sentrale læringsbetingelser som undervisning og regler i klassen, viser meget sterke sammenhenger med hvordan de opplever sin relasjon til læreren. Elever som har et dårlig forhold til lærerne sine, har også en negativ opplevelse av undervisningen og de oppfatter reglene som uklare og vanskelige å følge. Dette gjør at kvaliteten på elev – lærerrelasjonen fremstår som en kritisk faktor ikke bare knyttet til omfanget av problematferd, men også i forhold hvordan elevene opplever undervisningen og i hvilken grad reglene i klasserommet har sin hensikt.

6.1.2 Undervisningen

Elevenes opplevelse av undervisningen fremstår som en annen viktig faktor for å forstå omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Funnene i denne undersøkelsen viser at elever som opplever at de ikke klarer å følge med i timen og som ikke er fornøyd med måten det undervises på, viser mer problematferd enn elever som har en positiv opplevelse av undervisningen.

Undervisning er en kompleks og sammensatt prosess, og problematferd i tilknytning til undervisningen kan forstås på flere måter. Elever som bruker tiden i klasserommet til å krangle med lærer, forstyrre undervisningen eller de andre elevene i klassen oppgir at de opplever undervisningen som dårlig og at de kjeder seg på skolen. Atferden kan med andre ord forstås som et uttrykk for motstand mot en undervisning som elevene opplever som kjedelig og lite engasjerende.

6.1.3 Arbeidsro og regler i klassen

Funnene i denne undersøkelsen viser at det er relativt sterke sammenhenger mellom omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd og hvordan elevene opplever reglene. Elever som opplever reglene om utydelig og vanskelige å følge viser mer miljøforstyrrende og læringshemmende atferd. Klasseromsreglene kan

betegnes som en del av klasserommets kultur, det vil si de normer, regler og samhandlingsprosesser som preger klassen (Fuglestad 1993). Sammenhengen mellom elevenes opplevelser av reglene og deres atferd i skolen gjør at det vil være viktig å gripe fatt i elevenes forklaring og opplevelse av disse reglene. For at reglene skal ha en slik effekt, viser resultatene i denne undersøkelsen at hvordan elevene oppfatter disse reglene er av avgjørende betydning.

I hvilken grad elevene opplever reglene som tydelige og lette å følge viser også sammenheng med deres opplevelse av arbeidsroen i klassen. Når elevene opplever at reglene er utydelige og vanskelige å følge, rapporterer de også om et klassemiljø preget av bråk og uro. Dette viser at klasseregler er en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø i klassen.

6.1.4 Det sosiale miljøet i klassen

Når det gjelder de sosiale relasjonene mellom elevene, viser funnene i denne undersøkelsen at omkring ni av ti elever liker seg godt i klassen, de trives godt sammen med klassekameratene sine og har gode venner i klassen. Elevene vurderer også det sosiale miljøet i klassen hovedsakelig som godt. Med andre ord kan det virke som langt på vei de fleste elevene opplever de sosiale læringsbetingelsene i skolen positivt.

Elevenes opplevelser av de sosiale læringsbetingelsene viser ikke tilsvarende sammenhenger med omfanget av problematferd som de faglige læringsbetingelsene. De mest interessante funnene knytter seg til at det er svake sammenhenger mellom det å krangle med andre elever i klassen og sosiale faktorer knyttet til sosialt miljø og trivsel i klassen. Det kan med andre ord virke som at i den grad omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd har sammenheng med de sosiale læringsbetingelsene, så er denne sammenhengen i hovedsak knyttet til samspillsvansker elevene seg i mellom.

Som det fremgår av analysene, er det lite som tyder på at de sosiale relasjonene mellom elevene påvirker omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i særlig grad. En mulig forklaring på dette kan være at for elevene er de sosiale

relasjonene til klassekameratene viktige. Dette gjelder også for elever som viser et stort omfang av høyfrekvent problematferd. Analysene tyder på at disse elevene trives like godt som elevene som viser et lite omfang av slik atferd. Blant elevene som viser mye problematferd fremstår også klassekameratene som viktigere enn å gjøre det bra på skolen. Dette indikerer at for elever som viser problematferd i klassen, så er den sosiale arenaen på skolen langt viktigere enn den faglige. Når 80 % av elevene i den problemdefinerte gruppen oppgir at de trives i klassen, samtidig som 90 % av dem sier at de kjeder seg ofte i timene, kan dette være et tegn på at de knytter trivsel i klassen til det sosiale miljøet.

Ensomhet og isolasjon peker seg ut som en annen viktig variabel i forhold til de sosiale læringsbetingelsene i skolen. Nesten en av ti elever oppgir at de ofte eller svært ofte føler seg ensomme i klassen. Disse elevene opplever også det sosiale miljøet som dårlig, de trives dårlig i klassen og de har få eller ingen venner.

6.2 Avsluttende kommentarer om betydningen av klasseledelse

Som nevnt fremhever Ogden (2001) to viktige teoretiske perspektiver i forbindelse med problematferd. Det ene er teorier som kan si noe om årsakene til problematferd, mens det andre er teorier som kan si noe om endring av slik atferd. Teorier om endring må nødvendigvis bygge på teorier om årsak. Funnene i denne undersøkelsen indikerer at skolefaktorer som undervisning, reglene i klasserommet og ikke minst elevenes relasjon til lærerne fremstår som mulige forklaringsvariabler i forhold til omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Dette gjør at disse faktorene også peker seg ut som viktige satsningsområder i forhold til å forebygge og begrense utviklingen av slike former for problematferd.

Det er viktig å understreke at problematferd er et komplekst fenomen med mange mulig årsaksfaktorer som virker sammen og påvirker hverandre. Dette gjør at det ikke finnes enkle svar på hvordan slik atferd kan forebygges eller reduseres. Det er heller ikke innenfor denne oppgavens rammer å presentere et helhetlig tiltaksopplegg for å begrense og stoppe utviklingen av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Likevel er det rom for noen betraktninger i forhold til hvilke faktorer som på

bakgrunn av denne undersøkelsen fremstår som viktige for at slik problematferd kan begrenses og forebygges.

Elev – lærer relasjonen fremstår som en av de viktigste enkeltfaktorene. Dette gjelder ikke bare i forhold til omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd, men også i forhold til elevenes opplevelser av reglene og undervisningen.

Relasjonsarbeid, og da spesielt i forhold til den emosjonelle delen av elev – lærer relasjonen, fremstår derfor som sentralt. Funnene i denne undersøkelsen viser at en relasjon preget av emosjonell støtte fra læreren kan ha positiv effekt ikke bare i forhold til omfanget av problematferd, men også i tilknytning til hvordan elevene opplever undervisningen og i hvilken grad de opplever forpliktelse overfor reglene i klassen. Dette gjør at læreren kan settes som en felles faktor knyttet til både høyfrekvent problematferd, og elevenes forhold til undervisningen og klassereglene som en forutsetning for et godt arbeidsmiljø. Gode relasjoner og en positiv kommunikasjon med elevene er en forutsetning for en god og effektiv klasseledelse (Ogden *ibid.*). Dette gjør at lærerens evne til klasseledelse fremstår som en av de viktigste faktorene i forhold til mulige pedagogiske implikasjoner på bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen. Klasseledelse kan knyttes spesifikt til strategier og handlinger som en lærer benytter seg av for å løse problemer knyttet til ro og orden i klasserommet (Doyle 1986). Klasseledelse kan også beskrives som en mer generell kompetanse hos læreren knyttet til å i skape et produktivt arbeidsmiljø, stimulere elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats (Ogden 2001).

Funnene i denne undersøkelsen viser at de mellommenneskelige relasjonene i klassen er viktige i forhold til omfanget av problematferd. Ogden (*ibid.*) fremhever flere mulige innfallsvinkler til en god elev – lærer relasjon. Ved å gjøre en ekstra innsats for å bli kjent med elevene og la elevene bli kjent med seg selv, kan læreren legge et godt grunnlag for gode relasjoner til elevene. Videre er det viktig å gjøre seg kjent med og respektere elevenes interesser. Som funnene i denne undersøkelsen viser, er de emosjonelle sidene ved elev – lærer relasjonen sentrale. Dette gjør at det er viktig for læreren å vise at han respekterer elevene sine og bryr seg om dem. Elevenes behov for tilhørighet i skolen er viktig for trivsel og utbytte av undervisningen. En god relasjon til både lærere og medelever er avgjørende for at

elevene skal oppnå denne tilhørigheten (Ogden *ibid.*). Innsats på dette området vil derfor også være av betydning for elevene som opplever at de er isolerte og ensomme i klassen.

Denne oppgaven startet med en overskrift fra Aftenposten 10. desember 2001. Denne beskrev norske elever som de verste bråkmakerne i Europa. Hvorvidt dette medfører riktighet skal være usagt. Derimot kan det se ut til at elevene som ble intervjuet i artikkelen hadde et viktig poeng når de hevdet at årsaken til lite respekt og dårlig disiplin i klasserommet var lærernes manglende kunnskaper og at de nedvurderte elevene. Dette er selvfølgelig ikke den eneste årsaken til omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Problematferd er et komplekst og sammensatt fenomen og kan betraktes som et resultat av en rekke ulike årsaksfaktorer som virker sammen og på hverandre.

Derimot viser det seg at lærerne og deres relasjoner til elevene fremstår som en sentral og viktig faktor i tilknytning til forebygging og reduksjon av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd i skolen. Deres evner til klasseledelse og relasjonsbygging fremstår som viktige egenskaper for å skape en klasse med gode læringsbetingelser og et inkluderende sosialt miljø som kan skape trygghet og tilhørighet for alle elever.

LITTERATURLISTE

Aftenposten, 10. desember 2001: *Europas verste bråkmakere. Norske elever på bunnen i klasseromsdisiplin.*

American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM – IV (4th edn. rev.)*. Washington DC: Author.

Apter, S. J. (1982): *Troubled children/troubled systems*. New York: Pergamon Press.

Aubert, V. (1991): *Sosiologi 1. Sosialt samspill*. Blommenholm: Universitetsforlaget.

Backe-Hansen, E. (1995): *"Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn.* <http://www.etikkom.no/NESH/barnetik.htm> (Hjemmeside for forskningsetiske komiteer).

Befring, E. & Tangen, R. (2001): *Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt*. I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.) (2001): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Berndt, T. J & Keefe, K. (1992): *Friends' Influence on Adolescents' Perception of Themselves at School*. I: Schunk, D. H. & Meece, J. L. ed. (1993) *Student Perception in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Birkemo, A. (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Birkemo, A. (2000): *Kan ungdomskolen forbedres?* I: Grepperud, G. (red.) (2000): *Tre år med kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Birkemo, A. (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bru, E. & Thuen, H. (1999): *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Høgskolen i Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Bru, E. & Thuen, H. (2000): *Skolemiljø for en meningsfylt ungdomsskole*. I: Grepperud, G. (red.) (2000): *Tre år med kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.

Cooper, P., Smith C.J. & Upton, G. (1994): *Emotional & Behavioral difficulties. Theory to practice*. London: Routledge.

Damsgaard, H. L. (2001): *Med blick for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Skriftserie 1/2001, Lillegården kompetansesenter.

- de Vaus, D. A. (1996): *Surveys in social research - 4th ed.* London: UCL Press.
- Doyle, W. (1986): *Classroom Organization and Management*. I: Wittrock, M. C. (ed.) (1986): *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association 3rd edition*. New York: Macmillan.
- Egelund, N. & Foss Hansen, K. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1992): Students experience of the curriculum. I: Jackson, P. W. (ed) (1992): *Handbook on research on curriculum*. New York: MacMillian Publishing Company.
- Eriksen, N. (2001): *Forebygging av atferdsproblemer i første klasse ved hjelp av et strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere*. Psykologisk institutt, Universitet i Oslo.
- Fink, A. (1995): *The survey handbook*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1995): *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill
- Fraser, B.J. (1986): *Classrom enviroment*. London: Croom Helm.
- Frønes, I. (1998): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993): *Samspell og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996): *Educational Research. An introduction. Sixth edition*. New York: Longman Publishers.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. (1997): *Effektiv skole – effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*. I: Haug, P. (red) 1995: *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiman, G.W. (1992): *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., Cunningham, P. B. (2000): *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Hoëm, A. (1978): *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo Universitetsforlaget.

Holmberg, J. B. (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Forlag.

Imsen, G. (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

Johannessen, E. (1996): *Lille Per altfor vill lille Kari altfor snill*. Oslo: SEBU Forlag.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Justisdepartementet (2001): *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*.

Kauffman, J. M. (2001): *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and Youth*. 7 utg. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Kaufmann, A. (1987): *Antisosial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Kazdin, A.E. (1997): *Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38 (2), 161 – 178.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. (Med etterfølgende endringer).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse: innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

Klefbeck, J., & Ogden, T. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano forlag

Levin, I. & Trost, J. (1996): *Å forstå virkeligheten med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Oslo: Tano.

Levin, J. & Nolan, F. (1996): *Principles of classroom management : a professional*

decision-making model. 2nd edition. Boston : Allyn and Bacon

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, M. & Turmo, A. (2001): *Godt rustet for fremtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Litwin, M. S., (1995): *How to measure survey reliability and validity.* London: SAGE Publications.

Lund, T. (1997): *Kausal metodologi: En kortfattet og enkel introduksjon.* Rapport nr. 7, 1997. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Mordal, T. L. (2000): *Som man spør får man svar. Arbeid med survey-opplegg.* Oslo: Universitetsforlaget.

NESH Publikasjon (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

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

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

Norusis, M. J. (1992): *SPSS for Windows. Professional statistics.* Chicago: SPSS Inc.

Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse.* Oslo; Ad Notam Gyldendal.

Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet I skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko- og kompetanse hos 10- og 13-åringene.* Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

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

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Overland, T. & Nordahl, T. (2001): *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Biri: Forum for tilpasset opplæring.

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000a): *The Process of School Effectiveness.* I: Teddlie

- C. & Reynolds, D. (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000b): *The Future Agenda for School Effectiveness Research*. I: Teddlie C. & Reynolds, D. (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000): *An Introduction to School Effectiveness Research*. I: Teddlie C. & Reynolds, D. (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, J. (1979): *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effect on children*. London: Open books.
- Schmuck, R. & Schmuck P. (1992): *Livet i klasserommet*. Oslo: Cappelen.
- Skrtic, T. (1991): *Behind special education. A critical analysis of professional, culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Slåttøy, A. (2001): *Klasseregler*. I: Spesialpedagogikk, nr 8/2001, s. 9 – 15.
- Solli, K. A. (1993): *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2002): <http://www.ssb.no/aarbok/tab/t-0402-174.html>
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98 Oslo: NOVA.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Theie, S. (1998): *Instrumentksamling. Prosjekt skolevurdering*. Upublisert materiale. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Theie, S. (1999): *Prosjekt skolevurdering. Elevvurderinger. Faktoranalyser og Reliabilitetsanalyser. Data fra elever i Telemark fylke*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Aasen, P. (1995): *Atferdsproblemer i skolen. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.

VEDLEGGSLISTE

Vedlegg 1	Spørreskjema
Vedlegg 2	Brev til skolene
Vedlegg 3	Brev til foresatte
Vedlegg 4	Instruks til lærerne som skulle gjennomføre undersøkelsen
Vedlegg 5	Reliabilitetsanalysene til indeksene