



Høgskolen i Hedmark

Knut Arne Smestad

LP-modellen.

Særlig viktig for barn med atferdsvansker?

- en evaluering av LP-modellen 2012-2014,
med fokus på barns atferd i et kontekstperspektiv.

Master i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

En lang og spennende reise nærmer seg slutten. Eller kanskje det er slutten på begynnelsen. Det har ihvertfall dukket opp mange nye refleksjoner underveis. Jeg synes særlig denne siste våren har vært krevende, der oppgava har ligget og surret som ei humle i bakhodet til mer eller mindre alle tider.

Ideen til denne oppgava kom allerede første høsten på masterstudiet, da Ann M. Aasen viste hvordan hun hadde brukte data fra LP-modellen for å se på hvordan guttene profiterte på systematisk arbeid etter denne modellen.

Mer enn 20-års erfaring med barn som opplever mistilpasning i møtet med skolen, gjorde det naturlig for meg å lure på hvordan dette ville virke i forhold til barn som viser atferdsvansker i skolen.

Etter mange år med ettermiddager og helger fylt av barneidrett, ble det plutselig så mye ekstra tid da begge guttene nå har flytta ut. Det gjorde at muligheten nå var der, og i en krevende jobb var behovet for faglig utvikling absolutt tilstede. Jeg må bare takke en fantastisk arbeidsgiver på Fagerlund skole som har stilt opp og vært fleksibel slik at det har vært mulig å gjennomføre dette prosjektet.

En takk også til Ratib Lekhal på Sepu som alltid er like positiv. Du har loset meg trygt gjennom dataanalysene og bidratt med mange nyttige innspill i skriveprosessen. Min hovedveileder Thor Ola Engen er tryggheten selv. Du har vært både tydelig og konstruktiv i forhold til hva som kreves, og har gitt klar beskjed når noe har vært for dårlig. Takk skal du ha.

Ikke minst takk til Hege, som gjennom prosessen har fått begreper som habitus og curriculum som en naturlig del av samtalen ved middagen. Du har vært en god sparringspartner og støttespiller gjennom hele studiet. Når oppgava er levert har vi mange planer av mere praktisk art som jeg ivrer etter å komme i gang med.

Knut Arne Smestad

Innhold

Forord	2
Sammendrag	5
1. Innledning	9
2. Skolens kultur og klima, betydningen for læringsmiljøet	13
2.1. Pierre Bourdieus kulturteori	14
2.1.1. Kapital	15
2.1.2. Habitus	16
2.2. Anerkjennelse	18
3. Aspekter ved læringshemmende atferd	23
3.1. Problematferd	23
3.1.1. Ulike former for problematferd	24
3.2. Skoler med lite og mye atferdsproblemer	26
3.3. Klasseledelse og lærerstil	30
3.3.1. Den forsømmende lærer.....	31
3.3.2. Den ettergivende lærer	31
3.3.3. Den autoritære lærer	32
3.3.4. Den autoritative lærer	33
3.4. Rasjonelle valg	36
4. LP-modellen	39
4.1. Beskrivelse av LP-modellen	39
4.2. Opprettholdende faktorer.....	42
4.3. Oppsummering	43
5. Metode og vitenskapsteori	45
5.1. Kvantitativ metode	45
5.2. Utvalget	47
5.3. Spørreskjemaene	50
5.4. Beskrivelse av undersøkelsen.....	54

5.5. Validitet og reliabilitet	58
5.5.1. Begrepsvaliditet	59
5.5.2. Indre validitet.....	61
5.5.3. Ytre validitet	62
5.5.4. Reliabilitet	63
5.6. Etikk	64
5.7. Tolking av tall	64
6. Presentasjon av kvantitative data	67
6.1. Undervisnings- og læringshemmende atferd	67
6.2. Sosial isolasjon	73
6.3. Utagerende atferd	78
6.4. Alvorlige atferdsproblemer.....	84
6.5. Oppsummering av funn	89
7. Analyse og drøfting	91
7.1. Drøfting av hovedfunn	91
7.1.1. Undervisnings- og læringshemmende atferd	95
7.1.2. Sosial isolasjon	96
7.1.3. Utagerende atferd	96
7.1.4. Alvorlige atferdsproblemer	97
7.2. Oppsummering og konklusjon	98
Litteraturliste	101
Vedlegg	
Vedlegg 1. Elevskjema	105
Vedlegg 2. Kontaktlærerskjema	113

Sammendrag.

Denne oppgaven bygger på en evaluering av LP-modellen, prosjekt læringsmiljø og pedagogisk analyse, 2012 - 2014. Datamaterialet er samlet inn av SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) ved Høgskolen i Hedmark på til sammen 39 skoler. SePU har også bistått meg i klargjøring av mitt materiale, der jeg har anvendt det kvantitative dataanalyseverktøyet SPSS. Utvalget jeg har plukket ut er de elevene som melder om atferdsvansker før implementering av LP-modellen i 2012. Så har jeg funnet igjen de samme elevene etter to år, og sammenlignet deres utvikling med hensyn til atferd, trivsel, relasjon lærer – elev og skolefaglige resultater med resten av utvalget.

Mitt utgangspunkt er at vi i skolen har et for sterkt individperspektiv på å forstå og håndtere atferdsvansker i skolen. Jeg har tro på at tettere lærersamarbeid i analysegrupper etter LP-modellen kan bidra til et sterkere fokus på at atferdsvansker oppstår i en kontekst, og at tiltak for å endre atferd må ta utgangspunkt i å sette inn tiltak i denne konteksten. I dette ligger også et fokus på teorien om rasjonelle valg, der elevene er aktører og deres atferd er rasjonelle valg som bygger på deres virkelighetsoppfatning (Nordahl, 2006). Dette er grunnlaget for følgende hypotese:

Barn som viser problematferd i skolen vil i større grad enn andre profitere på et systematisk arbeid på skolene bygd på LP-modellen.

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

- *Vil arbeidet etter LP-modellen bidra til å utjevne forskjeller og være til hjelp for barn som viser atferdsvansker i skolen?*

Jeg er opptatt av den sterke sammenhengen i Norge mellom sosial og kulturell bakgrunn, atferd og læringsutbytte. I dette perspektivet er Bourdies kulturteori og Honneth sine teorier om anerkjennelse sentrale. Disse teoriene er også viktige for analysen i masteroppgava. Jeg har også vært opptatt av hva nyere teori og empiri forteller oss om hva som kjennetegner skoler som lykkes godt. Gjennom oppgava har jeg prøvd å vise at kulturteori bør ha en sterkere posisjon i LP-modellen gjennom å knytte dette opp mot anerkjennelsesbegrepet. Sosial anerkjennelse henger sammen med i hvilken grad de egenskaper eller det som

karakteriserer oss som individ eller gruppe blir tillagt positiv betydning, særlig på de områder som skiller oss fra andre (Gitz-Johansen, 2009).

Mine resultater viser en meget positiv utvikling når det gjelder hvordan barn med atferdsvansker vurderer endring av egen atferd fra 2012 – 2014. Det er ikke like store funn på de andre elevvurderte områdene, men vi kan ane en positiv utvikling også når det gjelder trivsel og relasjon lærer – elev sammenlignet med resten av elevene. Når det gjelder skolefaglige resultater viser kontaktlærernes svar en tendens til at man har stanset en negativ utvikling for barna med atferdsvansker.

Engelsk sammendrag (abstract).

This master thesis is an implementation of the LP-model (project learning environment and pedagogic analyse) from 2012 – 2014. The material has been collected by SePU (The Centre for Studies of Educational Practice) from 39 schools all together. SePU has also assisted me to elucidate my material by using the analyse tool SPSS. I have chosen to focus on pupils who have announced behaviour disorder before the implementation of the LP-model in 2012. Thereafter I compared the same pupils two years later, regarding behaviour, well-being, teacher-pupil relation and learning outcome, with the rest of the selection from the same study in 2012.

My origin for this master thesis is a perception of a large focus on behavioural disorder as individual problems. I believe that a closer cooperation between teachers in analyse groups may contribute to a larger focus on behavioural disorder as something that happens in a context, and that efforts to change behaviour needs to take this context as a starting point. In this way of thinking, you implement the theory of rational choices, where the pupils' behaviour reflects their reality. This was also the origin of the following hypothesis:

Children that show behavioural problems in schools will profit on a systematic work in schools that focus on the LP-model.

→ I want to find out if the LP-model will contribute to compensate differences and to help “the vulnerable children” that shows behaviour disorder in school.

Furthermore, I want to emphasize the strong relation between social and cultural background, behaviour and learning outcome, in Norway. In this perspective I have used Bourdie's theory of cultural capital and Honneth's theory of recognition. I have used these theories as a background when I have studied what newer theory and empiric material tells us about what characterize schools that succeed. In this master thesis I have tried to show why cultural theory should have a stronger position in the LP-model.

My results show a very positive development when it comes to vulnerable children's behaviour from 2012 – 2014. The results show less development on some of the other areas, but we can suspect a positive development regarding well-being and teacher-pupil relations,

compared to rest of the pupils. When it comes to learning outcome, the most important feature is how it has avoided a negative development.

1. Innledning

Allerede tidlig i masterstudiet ble vi presentert for Ann M. Aasen (2011) sin artikkel, «Gutters opplevelse av sin skolesituasjon – noe skolen kan påvirke»? Den tok utgangspunkt i en evaluering av LP-modellen 2008 – 2010, og viste at systematisk arbeid med LP-modellen gjorde at guttene på områder som trivsel og atferd hadde enda større utbytte av dette enn jentene. Skolen kunne altså påvirke gjennom at arbeidet bidro til å jevne ut forskjeller mellom gutter og jenter (Aasen, 2011). Dette gav meg ideen og inspirasjon til å jobbe videre med datamaterialet som ligger til grunn for evalueringen av LP-modellen, 2012 - 2014. Jeg ble nysgjerrig på hvordan systematisk arbeid etter LP-modellen vil slå ut for gruppen elever som viser problematferd i skolen, og dette ga grunnlag for min hypotese:

Barn som viser problematferd i skolen vil i større grad enn andre profitere på et systematisk arbeid på skolene bygd på LP-modellen.

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

- *Vil arbeidet etter LP-modellen bidra til å utjevne forskjeller og være til hjelp for barn som viser atferdsvansker i skolen?*

Allerede tidlig på 2000 - tallet ble prosjektet «Læringsmiljø og pedagogisk analyse», (LP-modellen) gjennomført over en periode på to og et halvt år. Det var Lillegården kompetansesenter som sto for utviklingsdelen og veiledning i prosjektskolene, mens NOVA (Norsk institutt for forskning, oppvekst, velferd og aldring) sto for den første evalueringen. (Nordahl, 2005). Det har etter denne første innføringen av LP-modellen vært gjennomført omfattende implementering av modellen både i norske og i de senere år også i danske grunnskoler. Hovedtrekkene ved modellen er et tett lærersamarbeid, der man gjennom en fastlagt analysemodell arbeider systematisk med de utfordringer man står ovenfor i hverdagen. Gjennom skolering og veiledning som bygger på forskningsbasert kunnskap er det et mål å skape en felles skolekultur for å forebygge og redusere atferdsproblemer og for å forbedre elevenes resultater. Det er sentralt i modellen at man søker å avdekke faktorer som

oppretholder for eksempel uønsket atferd, for så å iverksette tiltak som har som mål å redusere eller fjerne effekten av disse opprettholdende faktorene.

Samtidig har det vært gjennomført omfattende analyser og evaluering av modellen, der Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har hatt ansvaret for evalueringen av utviklingsarbeidet (Knudsmoen, Jahnsen, Tinnesand, 2013, Knudsmoen, 2012, Aasen og Sjøby, 2011, Nordahl, Sunnevåg, Ottesen, 2009a). I disse evalueringene har man søkt å undersøke hvilken effekt arbeidet etter denne modellen har hatt på ulike sider av innholdet i skolen, samt at det har vært et fokus på implementeringen av modellen. Disse tidligere evalueringene har vært et viktig utgangspunkt for mitt arbeid. Mitt datamateriale er hentet fra den sjuende i rekken av LP-evalueringer, LP-7. Tilgang til dette datamaterialet har vært styrende for mitt valg av metode. Som jeg vil komme nærmere tilbake til, mener jeg den kvantitative metoden som ligger til grunn for dette datamaterialet er vel egnet til å gi svar på min hypotese.

Inndelingen av atferdsvansker i skolen innebærer en firedeling som bygger på Sørli og Nordahl (1998) sine omfattende studier av problematferd i skolen på slutten av 90-tallet.

- Undervisnings- og læringshemmende atferd.
- Sosial isolasjon.
- Utagerende atferd.
- Alvorlige atferdsproblemer.

Evalueringen av LP-modellen bygger på den samme inndelingen og jeg vil se nærmere på disse fire faktorene ved elevrapportert atferd. Jeg vil gå inn å se på hvordan situasjonen er i skolene før man starter arbeidet med LP-modellen. Dette første tidspunktet vil heretter bli kalt, T1. Så vil jeg måle de samme faktorene på de samme elevene etter 2 års arbeid med modellen, T2. Jeg vil senere gjøre nærmere rede for hvordan jeg deler opp utvalget, slik at jeg kan studere utviklingen til elevene som på T1 viser atferdsvansker.

Jeg vil se på hvordan disse elevene utvikler seg i forhold til sine atferdsvansker, trivsel og relasjon til lærer vurdert av elevene, og hvordan kontaktlærere vurderer deres utvikling når det gjelder skolefaglige resultater.

Oppgava vil ha et tydelig fokus på det relasjonelle perspektivet der man ser atferdsvansker i lys av strukturer i konteksten og mellommenneskelige relasjoner. Dette står i motsetning til det kategoriske perspektivet der man tolker atferdsvansker ut fra skader eller vansker som eleven har i en medisinsk eller psykologisk tilnærming (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Etter 20 års erfaring med de barna som viser en eller annen type problematferd i skolen, er jeg opptatt av at vi fremdeles har et altfor sterkt fokus på individet, på det kategoriske perspektivet, når vi forklarer atferdsvansker i skolen.

Jeg velger i noen sammenhenger å bruke betegnelsen «de sårbare barna» på de elevene som er utgangspunkt for min oppgave. Olsen & Traavik (2010) betegner sårbarhet som risikofaktorer barnet blir utsatt for i skolen når de fungerer dårlig sosialt, kognitivt eller i kraft av sin oppførsel blir oppfattet som problematiske elever.. Dette kan handle om forhold i barnet, men vil også henge tett sammen med summen av og størrelsen på de risikofaktorer som er tilstede utenfor barnets faktiske atferd. Å redusere risiko henger tett sammen med å avdekke, skape og styrke beskyttende faktorer rundt barnet. Dette perspektivet er etter mitt syn vesentlig når man i skolen skal analysere faktorer som opprettholder uønsket atferd. Min erfaring er at det noen ganger kan være vanskelig å se denne sårbarheten, da det i mange tilfeller er de voksne som opplever seg som sårbare i møtet med problematferd i skolen. I en slik situasjon er det fort gjort å definere atferdsvansker som en vanske hos barnet i et kategorisk perspektiv. Begrepet «de sårbare barna» kan være en påminnelse om at årsaken til atferdsvanskene ofte er mer sammensatt.

I en artikkel i Hamar Arbeiderblad peker Thomas Nordahl (12.3.2015) på at den sosiale reproduksjonen i Hedmark er svært sterk. Han bruker Bourdieus kulturteori som en mulig forklaringsmodell, der behovet for å tilhøre et felleskap innebærer at det er det nødvendig å skille seg ut fra andre. I Hedmark kan dette innebære en by-land konflikt der byen innebærer finkulturen, og der det på bygda er «skikkelig arbeid» som gir status. Han viser til sin bestefar, som da Thomas skulle ta høyere utdanning på universitetet, kom med følgende kommentar: «Universitetet er itte for øss». I dette perspektivet er det bestefarens holdninger

og verdier som ligger til grunn for den sosiale reproduksjon. Men dette handler også om hva vi kan gjøre i skolen for å motvirke dette.

Bourdieu pekte også på den makt som ligger i utdanningssystemene. Jeg er opptatt av hvordan skolen kan være med å forsterke forskjeller, gjennom at vi ikke tar hensyn til de kulturelle verdier elevene har med seg hjemmefra. I et tilpasset opplæringsperspektiv mener jeg vi i skolen har et ekstra ansvar for å møte elever som har med seg en kultur hjemmefra som ikke støtter skolearbeid og utdanning på en slik måte vi ønsker. Kunnskap om og interesse for deres bakgrunn vil da være inngangsbilletten til å minske den sosiale reproduksjon i skolen.

Med dette som utgangspunkt vil jeg knytte Bourdieus kulturteori og Honneths anerkjennelsesbegrep tettere opp mot innholdet i LP-modellen. Jeg mener dette er et viktig bakteppe for lærerens evne til å skape gode relasjoner til alle elevene, for hvordan læreren møter elevene i klasserommet og for læringsmiljøet i skolen. Jeg ønsker gjennom denne oppgava å sette et fokus på at Bourdieus og Honneths teorier er viktige når lærere analyserer opprettholdende faktorer til barn og unges atferd i skolen.

2. Skolens kultur og klima, betydningen for læringsmiljøet

Jeg vil i denne delen av oppgava gjøre rede for maktperspektivet som ligger i møtet mellom skolen som institusjon, lærerne og elevene, hvordan skolens kultur og klima har betydning for læringsmiljøet. Nordahl m. fl. (2009a) peker på norske undersøkelser som viser stor spredning i læringsutbytte for ulike elevgrupper i Norge, og PISA-resultater viser at denne spredningen er større enn i mange andre land. De viser videre til norsk forskning som viser at det i Norge er sterk sammenheng mellom sosial og kulturell bakgrunn og elevenes læringsutbytte. Ottosen (2011) viser til omfattende studier mht. barnets sosioøkonomiske, kulturelle og sosiale bakgrunn og ulikhet i skolen som konkluderer med at: «... skolen reproducerer sosial ulikhet» (s. 52). Hun beskriver at i den grad skolen reproducerer ulikhet betegnes dette som lav utdanningsmobilitet, og viser til veldokumentert internasjonal forskning, som viser at lange sammenhengende og åpne utdanningsløp er gunstig for å oppnå mobilitet. Ut fra dette skulle alt ligge vel til rette i Norge med vår felles 10-årige grunnskole, og en 3-årig videregående skole der alle er sikret utdanning. På tross av dette har vi forholdsvis lav utdanningsmobilitet i Norge.

Samtidig har sosial utjevning vært et viktig mål med utviklingen av enhetsskolen i den sosialdemokratiske utdanningspolitikken i Norge. Det har vært og er et sterkt fokus på like muligheter for alle, der enhetsskolen har vært selve symbolet på en politikk der alle skal gis like muligheter. Danielsen og Hansen (2004) peker på hvordan det norske slagordet «lik rett til utdanning» kan brukes som eksempel på det Pierre Bourdieu beskriver som symbolsk vold. Staten er gjennom utdanningssystemet ifølge Bourdieu den viktigste utøveren av symbolsk vold. Knytter vi dette til Norge handler det om at lik rett til utdanning blir tatt for gitt, samtidig som det er nær sammenheng mellom sosiale forskjeller i skolen og i rekrutteringen til høyere utdanning. Lik rett til utdanning handler mer om sjanselighet enn om resultatlighet (Ottosen, 2011).

Nordahl (2005) sier følgende om korrelasjonen mellom skolefaglige prestasjoner og atferd i skolen. «Det er derfor god grunn til å konkludere med at god kognitiv fungering i skolen har

relativt klar sammenheng med elevenes evne til å ha kontroll over egen atferd i skolesituasjonen» (s. 134).

Et sentralt spørsmål blir da om man gjennom å endre skolens kultur og klima, kan bidra i arbeidet med å hindre at skolen er med på å reprodusere sosial ulikhet? Dette vil være særlig viktig for de elevene som i utgangspunktet vurderer seg selv dårlig tilpasset læringsmiljøet på skolen. Bourdieus teorier har ingen sentral plass i teorigrunnlaget til LP-modellen, men jeg vil ut fra dette hevde at hans teorier har en sterk relevans i arbeidet med å endre skolens kultur og klima på en slik måte at man bedre ivaretar alle barna i skolen, uavhengig av sosial eller kulturell bakgrunn. Gjennom å ha fokus på kultur vil man også lettere komme vekk fra et rent individperspektiv på atferd i skolen.

2.1. Pierre Bourdieus kulturteori

Pierre Bourdieu ble født i 1930 og er blitt et meget anerkjent navn i internasjonal samfunnsforskning. Hans mest kjente verk er *Distinksjonen* fra 1979. Det sentrale i hans arbeider har vært å analysere klassebestemte maktforhold og livsstils forskjeller som grunnlag for sosial ulikhet i Frankrike. Han har vært opptatt av å avdekke skjulte maktforhold og hva som ligger til grunn for sosial makt og ulikhet, og brukes mye i sosiologisk forskning om reproduksjon av sosiale ulikheter.

Jeg vil videre i dette kapitlet i hovedsak støtte meg på den danske forskeren Thomas Gitz-Johansen (2006) og hans tolkning av Bourdieus kulturteori.

Det har opp gjennom historien vært en viktig samfunnsmessig rolle for skolen å bidra til en kulturell integrering av befolkningen. Gjennom litteratur og fokus på felles kultur har skolen vært en viktig del av nasjonsbyggingen. Gitz-Johansen (2006) peker på at skolen har vært viktig for å samle nasjonen på tre avgjørende områder: Identitetsmessig, kulturelt og språklig. På den annen side har dette fokuset på felles kultur også medført en sortering av befolkningen ut fra deres forutsetninger for å delta og føle seg hjemme i denne felles kulturen. Ved å bygge kunnskap og normer på majoritetselvenes erfaringsbakgrunn, vil det skape ulike vilkår for minoritetslever og majoritetslever. På samme måte vil det også

skape ulike vilkår for barn med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Dermed kan skolens kultur fungere som en barriere for enkelte elever eller grupper av elever i skolen. Dette er sentralt i Bourdieus kulturteori.

2.1.1. Kapital

Før jeg går nærmere inn på hvordan disse barrierene kommer til uttrykk vil jeg med utgangspunkt i Gitz-Johansen (2006) vise til Bourdieu som snakker om tre hovedformer for kapital.

1. Økonomisk kapital som handler om tilgang til og kontroll over penger.
2. Sosial kapital handler om et sosialt nettverk og å ha en bred kontaktflate.
3. Kulturell kapital handler om en person eller gruppes status, der utdanning og det han kaller dannelse er viktige momenter.

Bourdieu skiller den kulturelle kapital inn i tre ulike former;

- Den institusjonaliserende kapital beskriver sosial status ut fra utdanning.
- Den objektive kulturelle kapital er alle ting man bruker til å uttrykke status og smak. Dette kan være riktig bil, ha bolig i riktig boligområde. Klær eller kunst som gir status er også et eksempel på dette. Riktig fritidsaktivitet, som det å delta i Birken et annet eksempel.
- Den kroppsliggjorte kulturelle kapital innebærer måten en person oppfører seg på og er den som er viktigst i tidlig skolealder.

Den kroppsliggjorte kulturelle kapital beskriver måten en person oppfører seg på, og hvordan han oppfatter verden. Dette er den kapital man tilegner seg ved å være deltager i ulike sosiale situasjoner. I tidlige barneår handler dette mye om stimulering. I skolesammenheng er det visse typer kroppsliggjort kulturell kapital som blir verdsatt, - sett på som verdifull og som vil være en forutsetning for god tilpasning.

- Ut fra alder forventes det at man har med seg en viss mengde og type kunnskap. Det er et særlig fokus på skriving, regning og lesing.
- I forhold til språk og tale ligger det også forventninger. Det er forventninger til barnesanger og litteratur som norske barn bør kjenne til.
- Positiv innstilling til skolen og motivasjon for å lære, er en annen viktig kapital.
- Lydighet og selvregulering er riktig atferd. Man skal kunne omgås andre uten konflikter.

Det er summen av denne kulturelle kapital, som Bourdieu beskriver som en persons «habitus» (Gitz-Johansen, 2006, s. 101). Habitus formes gjennom sosialisering i hjem og skole, og en persons habitus vil derfor være et resultat av den sosiokulturelle sammenheng personen er vokst opp i.

2.1.2. Habitus

Det er ikke alle former for habitus som blir verdsatt i skolen. Verdien av habitus vil være avhengig av hvor godt den samsvarer med de krav og forventninger som skolen stiller. Interesse og ferdigheter innen idrett vil kunne være en riktig habitus. Men det vil antagelig i de fleste tilfeller være stor forskjell på å drive med langrenn, kontra det å være interessert i rally. Et barns habitus er sterkt preget av både den kulturelle og økonomiske kapital deres foreldre har, og det vil derfor ikke nødvendigvis være samsvar mellom de tenkemåter, vaner og handlinger elevene tar med seg inn i skolen og den habitus som blir verdsatt i skolen. Dette betyr at noen grupper opplever å få sin habitus anerkjent i skolen, mens andre grupper ikke opplever å få sin habitus anerkjent og verdsatt på samme måten. «Flere forskere har gjennom årtier vist, at curriculum har en tendens til å favorisere visse sosiale grupper og gjøre skolegangen vanskeligere for barn fra andre sosiale grupper» (Gitz-Johansen, 2006, s. 102-103). Med curriculum menes her skolens pedagogiske innhold og læreplan.

Eksemplet over der jeg peker på rally som lite verdsatt, bygger på min lange erfaring i Ringsakerskolen. I en del av dette bygdemiljøet er «mekking» og motorinteresse noe som

krysser generasjoner. Jeg opplever at kunnskap og ferdigheter på dette området blir lite verdsatt i skolen.

Elever fra ulike sosiale lag har med seg ulik habitus inn i skolen. Barn som opplever at den kultur de har med seg hjemmefra, stemmer overens med skolens kultur, vil føle seg mere hjemme i skolen. Deres habitus blir mere verdsatt. Andre grupper vil oppleve at deres kultur ikke blir verdsatt eller etterspurt på samme måte. De må dermed gjøre en større innsats hvis de skal klare seg godt i skolen (Gitz-Johansen, 2006). Med henvisning til den skjulte læreplanen, «the hidden curriculum», peker Nordahl (2000) på at det i politisk sammenheng innenfor reproduksjonsteorier kan hevdes at skolen systematisk påvirker og sorterer elevene ut fra deres sosiale klassetilhørighet. Læringserfaringene til enkelte sosiale og kulturelle grupper blir mer verdsatt slik at disse elevene har større sjanse for å lykkes i skolen. Med skjult læreplan menes her omgangsformer, språkbruk etc. som er de ikke planlagte læringserfaringene som er en del av læreplanbegrepet.

Anna Ottosen (2011) viser også til Bourdieu i sin artikkel. Hun hevder at skolen er tilpasset barn med middelklassebakgrunn, og disse barna vil derfor føle seg mer hjemme i skolen. Ut fra dette kan man hevde at det er barn fra den norske middelklassen som får sin habitus mest anerkjent i den norske skolen. Det gjenspeiles også i samarbeidet mellom skole og hjem. Ottesen (2011) beskriver ulikhet mellom typisk middelklasse og arbeiderklasse når det gjelder foreldrenes holdninger til organisering av fritid og oppfølging av barnas skolegang. Grovt sett kan vi si at middelklasseforeldrene er mere aktive med å legge til rette for at barna skal utvikle seg, følge opp skolen og organisere fritid, mens arbeiderklasseforeldrene er mere opptatt å la barna utvikle seg uten å blande seg så mye inn. Dette betyr en annerledes, men ikke nødvendigvis mindreverdige foreldrerolle, selv om det er en fare for at en middelklassedominert skole vil oppleve sin egen classes holdninger som riktige.

Dette gjør at forskjellene i habitusformene kan innebære konflikter og føre til motsetninger som påvirker læringsmiljøet for enkelte elever eller grupper av elever. Nordahl (2000) hevder at mistilpasning og problematferd kan være en konsekvens av dette. «På denne måten kan elevenes handlinger i skolen i noen grad forstås som et uttrykk for ulike habitusformer mellom skolen og eleven, og at skolen verdsetter og premierer oppfatninger, standpunkter og handlemåter som er i samsvar med skolens habitusformer» (s. 76). Jeg husker godt en

samtale med en lærer som var oppgitt over en elev som viste liten interesse for skolearbeidet. »Det nytter ikke å prate med ham, det eneste han er interessert i er cross». Det var opplagt at dette ikke var noe aktuelt samtaletema, selv om det helt tydelig var en sentral del av guttens habitus.

Samtidig vil jeg poengtere at dette er en av mange mulige faktorer som påvirker elevenes opplevelse av læringsmiljøet på skolen. En annen viktig faktor som henger tett sammen med det å få verdsatt sin habitus, er behovet for anerkjennelse. Jeg vil videre gjøre rede for Axel Honneths anerkjennelsesteori, og knytte dette opp mot elevenes opplevelse av læringsmiljøet i skolen.

2.2. Anerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet er grundig belyst i flere delemner i masterstudiet, og jeg oppfatter at det har en sentral plass i «Master for tilpasset opplæring». Begrepet bygger på Axel Honneth (2007) sine analyser av betingelsene for selvrealisering. I boka, «Kamp for anerkjennelse», peker han på hvordan selvtillit, selvbilde og egenverdi er avhengig av anerkjennelse. Han peker på hvordan identitet skapes gjennom sosiale relasjoner, der vi er avhengig av anerkjennelse i nære relasjoner i det private liv, som rettssubjekt og i det sosiale liv (Honneth, 2007). I dette perspektivet vil jeg ha fokus på barnet som sosial og lærende aktør i skolen.

Kermit (2012) peker på hvordan Honneth selv plasserer sin tenkning mellom Kant og Aristoteles. På den ene siden ser han på anerkjennelsen som en moralsk plikt, der respekten for individets egenart er sentralt. På den andre siden støtter han seg på Aristoteles som peker på det gode liv i et samfunn der gjensidige behov for anerkjennelse er oppfylt. Tilbakeholdelse av anerkjennelse er å se på som den mest typiske moralske krenkelsen, som ødelegger muligheten for selvrealisering og dannelsen av identiteten. Gjensidighetsaspektet ved anerkjennelsen gjør at det ikke bare er den som blir krenket som lider. Identitetsdannelsen henger ikke bare sammen med å få anerkjennelse, men utvikles også gjennom å gi andre anerkjennelse. Jeg vil videre bruke Kermit (2012) for å gjøre rede for de tre sfærer for anerkjennelse som Honneth definerer.

Ubetinget og betinget anerkjennelse.

Anerkjennelse på dette nivået er av grunnleggende betydning for utvikling av selvtillit, følelse av trygghet og fysisk sikkerhet. Dette dreier seg om kjærlighet i vid forstand, og Kermit (2012) bruker mor-barn relasjonen som eksempel på betingelsesløs gjensidig anerkjennelse. Selv om mor-barn relasjonen brukes som eksempel, er denne anerkjennelsen ikke bare knyttet til familien, men kan beskrives som en anerkjennelsesform vi alle har til hverandre. Motsatsen til denne anerkjennelsen er krenkelser gjennom vold.

Betinget anerkjennelse knytter Honneth til rettigheter. Han viser her til Meads beskrivelse av hvordan identiteten dannes gjennom sosialt fellesskap. Dette skjer i spenningen mellom jeg – som subjekt, og meg – som objekt, der man må kunne se seg selv utenfra, fra andres perspektiv. Et viktig poeng her er at det å kunne ta andres perspektiv, er en betingelse for bevissthet om vårt eget selv. Dette henger sammen med empati som er en viktig faktor i utvikling av sosial kompetanse. Anerkjennelse på dette nivået innebærer en forståelse for hva som er mine betingede forpliktelser ovenfor andre, og at dette henger sammen med andres betingede forpliktelser ovenfor meg (Kermit, 2012). Dette er ikke det samme som ubetinget anerkjennelse gjennom kjærlighet. I et demokratisk samfunn er anerkjennelse på dette nivået satt i system gjennom lover og regler som beskriver rettigheter og plikter vi har i samfunnet. Dette beskrives som en grunnleggende forutsetning for utvikling av selvrespekt, der krenkelser kan være diskriminering eller marginalisering av grupper eller individer. I Norge kan både den tidligere behandlingen av samene og taterbefolkningen være eksempler på slike krenkelser. Men også reproduksjon av ulikheter i skolen gjennom at enkelte grupper eller sosiale klasser ikke får anerkjent sin habitus i skolen, kan være et eksempel på krenkelse på dette nivået, jmfør min beskrivelse av bygdemiljøet i Ringsaker.

Betinget solidarisk anerkjennelse.

Honneth vektlegger opplevelsen av selvverd som utvikles gjennom at man blir anerkjent ut fra hva man kan og kan bidra med. Sosial verdsettelse avhenger av hva man representerer i en sosial kontekst. Kravet til gjensidighet er også grunnleggende i denne sfæren, som kan ses på som det øverste nivået av anerkjennelse som ikke bygger på verken kjærlighet eller

rettigheter, men om anerkjennelse mellom mennesker som står i et likeverdig forhold til hverandre. På samme måte som på rettighetsnivået, kan krenkelser på dette nivået være både mellom individer og mellom grupper. Det kan handle om stigmatisering av grupper, eller forakt for enkeltmennesker.

Det som problematiserer dette i forholdet mellom barn og voksne, er kravet om likeverdige forhold, og Honneth gir heller ingen entydige eksempler på dette. Jeg ser for meg at krenkelser på rettighetsnivå, der noen barn opplever å bli mere verdsatt i skolen enn andre, kan gi føringer for hvordan barna opptrer i forhold til hverandre på det sosialt anerkjennende nivået. Man kan tenke seg at barn som i liten grad blir anerkjent av de voksne, i noen tilfeller lettere kan oppleve mangel på anerkjennelse i barnegruppa.

Charlotte Palludan (2005) har studert hvordan sosiokulturelle forskjeller gjenskapes i møte med pedagogene i barnehagen. De barn som oppfører seg slik det er forventet i barnehagen, deres habitus er forent med barnehagens innhold, oppnår en annen kontakt med pedagogene enn de barna som ikke innehar disse forventede ferdigheter. De får i mindre grad verdsatt sin habitus. Palludan snakker om en utvekslingstone, der noen barn framstår som samtalepartnere med de voksne. De oppnår en toveis kommunikasjon med pedagogene. De andre oppnår bare en undervisningstone, der mye av kommunikasjonen er enveis. Hun beskriver dette som henholdsvis barn som lever, og barn som kun overlever i møte med barnehagekulturen.. Hun kan vise til at jenter er i overtall blant de barna som snakkes med, mens guttene i større grad snakkes til. Dette vil uansett kjønn være alvorlig mangel på anerkjennelse for det enkelte barn. I den grad denne krenkelsen i den betingede rettslige sfæren også kan ses i et sosiokulturelt perspektiv, kan den bidra til å opprettholde forskjeller i samfunnet allerede fra barnehagen.

Gitz-Johansen (2009) bruker begrepet deprivasjonsforståelse når vansker i skolen knyttes opp mot at det er noe galt i barnets oppvekstmiljø. Årsaken til manglende skoleprestasjoner og dårlig tilpasning til læringsmiljøet plasseres hos barnas familier og oppvekstmiljø. Deprivasjon betyr forarmelse eller mangelfullhet.

Dette kan være barn av etniske minoriteter, men det kan også handle om sosiokulturelle betingelser. Gitz-Johansen (2009) har i sin artikkel fokus på de minoritesspråklige, men jeg

vil med utgangspunkt i denne artikkelen knytte dette opp mot sosiokulturelle forhold. Han deler deprivasjon opp i tre ulike typer mangler, som alle tilskrives barnas oppvekstmiljø.

- Språklig deprivasjon kan handle om at foreldrene blir oppfattet til ikke å snakke nok med sine barn, eller har et dårlig språk. Man kan da finne årsaken til mangelfullt eller stygt og upassende språk med mye banning i hjemmeforholdene.
- Kulturell deprivasjon kan handle om at enkelte boligområder er stigmatisert som dårlige, eller at foreldrene ikke tar med barna på de rette aktiviteter. Det kan også handle om at det er for få bøker i hjemmet, eller at barna ser for mye på TV og dataspill.
- Sosial deprivasjon handler om at man ser på familiene som ressursvake og dårlig fungerende. Gitz-Johansen omtaler ikke dette, men jeg tolker det til å omhandle foreldre med liten sosial kapital i form av nettverk og kontaktflate, samtidig som de har lav institusjonalisert kapital i form av lav utdanning.

Når man tolker barnas møte med skolens læringsmiljø med dette som utgangspunkt, er det logisk å prøve å bøte på disse mangler hos barna gjennom det Gitz-Johansen (2009) betegner som en kompensatorisk pedagogikk. Dette innebærer at man først må kartlegge disse enkelte familiers og barns feil og mangler, for så å sette i gang tiltak for å rette på dette.

I et anerkjennelsesperspektiv kan man stille spørsmål ved om disse barna og deres familier får dekket sitt behov for anerkjennelse i møtet med skolen. Gitz-Johansen viser til Honneth når han beskriver mennesket som et grunnleggende sosialt vesen, som utvikles i samspillet med andre mennesker. Det er i dette samspillet vi lærer å sette pris på oss selv, og de sider av oss som blir anerkjent i dette samspillet. Men det er også her vi lærer å forakte sider ved oss selv, når betydningsfulle personer krenker eller ser ned på disse sidene ved oss.

«Sosial verdsettelse eller anerkjennelse betyr, at de egenskaper og det potensialet, som karakteriserer oss som individ eller gruppe, og som skiller oss fra andre individer eller grupper, blir tillagt verdi og positiv betydning» (Gitz-Johansen, 2009, s. 343).

Det er ut fra dette kun mulig å føle seg virkelig verdifull når man blir anerkjent på områder og for prestasjoner der man skiller seg fra andre. Et slikt syn er det motsatte av

kompensatorisk strategi. For at barn skal oppleve anerkjennelse må en ta på alvor de ulikhetene som finnes i elevenes bakgrunn, og bruke disse i skolens praksis som en ressurs, selv om de er fremmede for lærerens bakgrunn og identitet. Anerkjennelse av barnas habitus, selv om den er ulik lærerens habitus. Anerkjennelse krever i dette perspektivet en endring av læringsmiljøet i skolen for å anerkjenne hvert enkelt barn og deres bakgrunn. I motsatt fall kan man hevde at skolen bevisst eller ubevisst støtter opp om en kultur der eleven kun oppnår anerkjennelse og gis muligheter ut fra eget potensial hvis elevens habitus stemmer overens med det som blir verdsatt i skolen.

Gitz-Johansen (2009) peker på hvordan mangel på anerkjennelse virker inn på utvikling av selvbilde. Den del av personligheten som skulle fylles av selvrespekt, kan i stedet fylles med utagerende atferd og sinne, eller skam og innadvendt atferd. Om barna reagerer med opprør eller trekker seg inn i seg selv og blir usynlige, vil begge deler kunne være et resultat av manglende anerkjennelse.

3. Aspekter ved læringshemmende atferd

Jeg vil innledningsvis se nærmere på hvordan atferdsproblemer i faglitteraturen defineres på flere forskjellige måter.

3.1. Problematferd

Synet på hva skolen definerer som problematferd har endret seg gjennom historien. Overland (2007) peker på hvordan disiplin og disiplinering har vært sentralt opp gjennom hele vår skolehistorie. God disiplin har vært ensbetydende med evnen til å tilpasse seg skolens normer og regler.

Nordahl (2000) er opptatt av den sterke individfokuseringen som ligger i de begrepene man tradisjonelt har brukt når barn ikke oppfører seg på en slik måte som det er forventet i skolen. Atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker er begreper som har sitt opphav i spesialpedagogikken. Forskingen på dette området har innenfor pedagogikken hørt hjemme i det sosialpedagogiske og spesialpedagogiske feltet. Spesifikke diagnoser som anvendes innen psykiatrien som ADHD, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom er eksempler på diagnoser som atferdsforstyrrelser. De gir beskrivelser av vansker eller dysfunksjoner som patologi ved det enkelte barn. Dette forstår jeg som et kategorisk eller individperspektiv på barnets problemer, atferd eller oppførsel, framfor et relasjonelt syn på barnets sosiale kompetanse eller fungering i skolen.

Det finnes ingen absolutte skillelinjer mellom normalatferd og problematferd, og heller ingen entydig definisjon på begrepet atferdsvansker. Dette henger sammen med at det ikke bare er spesialpedagogikken som omhandler temaet. Begrepet hører også hjemme innenfor forskning i psykiatri, psykologi og psykiatri (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Nordahl m. fl. (2005) viser til tidligere forskning som ser på atferdsvansker som manglende evne til å etablere sosiale relasjoner. I denne sammenheng sier de at sosial kompetanse er en beskyttelsesfaktor for barnet, også i møte med barnehage og skole. Atferdsvansker handler

om at barnet viser avvikende atferd og følelser i ellers normale situasjoner i et kategorisk perspektiv. Men man kan også se på det som et relativt fenomen, som henger sammen med de voksnes oppfatninger og forventninger til normal atferd.

Nordahl m. fl. (2005) viser også til Bronfenbrenner som peker på atferdsvanskene som et resultat av samspillet mellom individet og omgivelsene. Slike økologiske perspektiver blir anvendt av de som arbeider innen fagfeltet. Dette kan handle om et misforhold mellom barnets kompetanse og forventninger fra omgivelsene. Dette innebærer ikke at det alltid vil være snakk om en svikt hos barnet, men det kan også være en reaksjon på svakheter ved oppvekst- eller læringsbetingelsene.

En annen tilnærming til atferdsvansker er å se på barnet som en aktør i sitt eget liv (Nordahl m. fl., 2005). I dette perspektivet vil elevenes atferd være et resultat av hva eleven opplever er gunstig ut fra sin virkelighetsoppfatning. En type atferd i klasserommet kan ses på som problematisk fra lærerens ståsted, men være rasjonell og intensjonal for eleven. Det kan f. eks. være mere gunstig å bli klovn gjennom å ramle av stolen, enn å bli avslørt som stotrende leser i engelsktimen. På denne måten kan atferden også ses på som en form for mestringsstrategi.

Dette viser at atferd, og i dette tilfellet atferd i skolesammenheng, er et komplekst fenomen. En tolkning av barns atferd ut fra bare et av perspektivene vil vanskelig gi et helhetlig bilde.

3.1.1. Ulike former for problematferd

Det har vært vanlig å dele inn atferdsvansker ut fra om atferden har vært utagerende eller innadvendt, der det er den utagerende atferden som har fått mest oppmerksomhet. Det er disse barna som utfordrer både lærere og det øvrige hjelpeapparat og samfunn mest. Det er også disse vanskene som får de største konsekvensene i et livsperspektiv (Nordahl et al., 2005).

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte på slutten av 1990-tallet en omfattende undersøkelse av problematferd i skolen. Der har de operasjonalisert problematferd utover en inndeling i internalisert og eksternalisert atferd. De fant 4 hovedgrupper problematferd (Nordahl, 2000),

som senere har fått støtte i flere studier (Nordahl m. fl., 2005, Overland, 2007, Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009b). Spørreskjemaene i evalueringen av LP-modellen er bygd opp slik at de operasjonaliserer kategorier som bygger på denne inndelingen. Den videre framstillingen av innholdet i de 4 hovedgruppene bygger på Nordahl (2000) og Nordahl m. fl. (2009b), der de beskriver hvordan vanskene kommer til uttrykk og kan deles inn.

Undervisnings- og læringshemmende atferd forekommer først og fremst i undervisningssituasjonen. Dette handler om atferd som det å drømme seg bort i timene, ikke følge med. Videre vil denne atferden komme til uttrykk gjennom at eleven forstyrrer andre elever og undervisningen, samtidig som han eller hun lett blir distraheret selv. Eleven kan framstå som urolig og bråkete, har lett for å forlate plassen sin uten tillatelse. Dette er den mest moderate formen for atferdsvansker, og det er den klart mest vanlige. Denne atferden henger nært sammen med kvaliteten på det som skjer i klasserommet, av konteksten. Alvoret i situasjonen kan betraktes ut fra omfanget av risikofaktorer (Overland, 2007). Men den moderate formen, samtidig som disse vanskene viser seg mest i skolesammenheng, gjør disse vanskene lettest å påvirke gjennom beskyttelsesfaktorer i skolen. Dette vil være viktig da det synes som om utvikling av disse vanskene kan gi grobunn for mer alvorlig problematferd (Nordahl m. fl., 2009b).

Sosial isolasjon betegner de elevene som føler seg ensomme på skolen. Typisk for disse elevene er at de går alene i friminuttene. De kan være generte og ha lett for å rødme. I denne gruppen finner vi også de elevene som er deprimerte og usikre på seg selv. Dette er den gruppen som også karakteriseres ved internalisert atferd. Dette er en atferd som kan være lite synlig, da den ikke nødvendigvis går ut over andre, men denne atferden er nesten like vanlig som utagerende atferd. Nordahl (2000) fant noe overaskende at denne atferden var like vanlig hos gutter som jenter. Det var den eneste gruppen hvor det ikke var tydelige kjønnsforskjeller.

Utagerende atferd er mer alvorlig i formen enn lærings- og undervisningshemmende atferd. Elevene er mere utagerende, og bråk og uro er kraftigere enn det som karakteriseres som undervisnings- og læringshemmende atferd. Dette er elever som ofte havner i krangler med andre elever og noen slåss med medelever. Typisk for disse elevene er at de blir fort sinte og det er vanlig i denne gruppen at de svarer tilbake når de blir irettesatt av voksne. Denne

atferden beskrives som klart høyere blant gutter enn jenter. Fysisk utagering er høyest på barnetrinnet, mens verbal utagering er økende på ungdomstrinnet.

Alvorlige atferdsproblemer bryter klart med regler og normer i samfunnet. Dette er alvorlig atferd som trusler om vold eller overgrep. I denne gruppen finner vi også de elevene som står bak alvorlig og omfattende mobbing og trakassering. Det handler også kriminalitet og omfattende skulking og rus. De viser vilje til å bryte regler og er i opposisjon mot voksen autoritet. Slik antisosial atferd forekommer omtrent 4 ganger så ofte hos gutter som hos jenter, blant ca. 1-2 % av elevene.

Disse faktorene for atferdsvansker er anvendt i min analyse av elevrapportert atferd i evalueringen av LP-modellen.

3.2. Skoler med lite og mye atferdsproblemer

Jeg vil nå ta utgangspunkt i ulike forskningsprosjekt fra de nordiske landene, som alle setter fokus på beskyttende faktorer og risikofaktorer mht. problematferd i skolen. I alle prosjektene er man opptatt av sammenhengen mellom problematferd og læringsresultater i skolen. Hva er det som kjennetegner de skolene som lykkes godt? Jeg vil prøve å knytte dette opp mot arbeidsprinsipper og implementeringsstrategier som anvendes i LP-modellen. Der er det en forutsetning for implementeringen at man bygger på tidligere evaluering av modellen og annen forskning som gir kunnskap om hva som skal til for å oppnå ønskede resultater (Nordahl, 2006)..

Persson og Persson (2011) beskriver utviklingen i Essunga kommune i Sverige. Her utviklet resultatene seg fra å være blant de dårligste i Sverige til å bli blant de beste på skolerresultater på få år, fra 2006-07 til 2010-11. Man satte i verk en rekke tiltak som var felles for hele kommunen.

For det første la de ned alle smågrupper og det var ingen spesialundervisning utenfor klasserommet. Dette frigjorde ressurser som ble brukt til omfattende bruk av to-lærersystem. I tillegg jobbet man bevisst med å utvikle et felles «tankekollektiv» blant lærerne. Dette ble blant annet gjort gjennom et omfattende forpliktende lærersamarbeid i team. Man var tydelig

på at man ønsket en autorativ lærerrolle med et fåtall felles regler som skulle følges opp av alle. Det ble lagt planer for felles struktur på undervisningen for alle lærere, eks. lik start og slutt på timene. I dette lå det også positive forventninger til elevene, både mht. atferd og mestring og deltagelse.

Det som i tillegg gjør disse funnene interessante, er hvordan elevene opplevde lærernes felles «tankekollektiv» og de tiltak som ble satt i verk. Elevene meldte om en mere positiv holdning i skolen der de fikk lyst til å jobbe hardt. De opplevde dessuten at lærerne hadde stor tro på dem og at hver enkelt gjennom denne organiseringen fikk mere hjelp. De var positive til 2-lærersystemet og mente det førte til mere inkludering, samtidig som alle fikk ekstra hjelp når de trengte det. De fikk mere hjelp enn før, og de opplevde lærerne som mere positive. De meldte om at de var fornøyd med å ha tydelige grenser, og trakk fram at de ikke fikk sitte sammen hvis de ikke jobbet godt. Lærerne og skolen fulgte godt opp hvis noen ikke hadde det bra. I tillegg til den faglige framgangen som ble målt, forteller disse elevuttalelsene om elever som har en meget positiv oppfatning av de endringene som har skjedd på skolen sin. Både elevuttalelsene og beskrivelsen av tiltakene vitner om en skolekultur med tydelige forventninger til elevene og som oppmuntrer og forventer prososial atferd. Dette er viktig forebygging, der tiltak i skolen kan ses på som en beskyttelsesfaktor for utvikling av atferdsvansker.

Nordahl m. fl. (2009b) undersøkte tre skoler med få atferdsproblemer og tre skoler med omfattende atferdsproblemer. De påviste tydelig at det var systematiske forskjeller mellom de tre beste skolene, plusskolene, og de tre dårligste skolene, minusskolene. Jeg vil videre vise en skjematisk oversikt over deres funn (s. 102).

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

Et annet studie er Nordenbos (2011) evaluering av 26 studier i Danmark som handler om lærerens ledelse av elevenes atferd, peker på to forhold som er særlig betydningsfulle når vi ser på lærerens opptreden i læringsmiljøet.

- Læreren skal både kunne håndheve regler, samt ha kompetanse i å lede klasser og undervisning.
- Læreren skal ha evne til å utvikle en god relasjon til eleven

I Norge viser Nordahl m. fl. (2005) til tidligere undersøkelser som viser klar sammenheng mellom atferdsvansker og mangel på regler, eller mangel på oppfølging av de regler som finnes. Dette vil forsterke vanskene til de elevene som fra før har omfattende atferdsproblemer, da de synes å være ekstra sårbare for manglende regler og håndhevelse.

Nordahl (2011) peker på tre viktige mål med regler i skolen.

- Skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.
- Både elever og foreldre skal vite hva som forventes på skolen.
- Regler er viktige i læring av faglig og sosial kompetanse.

Ut fra dette kan man hevde at regler på skolen skal ha både en pedagogisk og en oppdragende hensikt. Målet må være et læringsmiljø, der man har fokus på ønsket atferd. Det skapes forutsigbarhet og trygghet gjennom bevisst bruk av få regler som elevene er kjent med på forhånd. De reglene som er, må ha tilslutning fra alle deltakere i skolesamfunnet, skoleeier, foreldre, lærere og elever. (Nordahl m. fl, 2005). Det betyr også at disse reglene bør være essensielle, noe som betyr at de omhandler sentrale sider ved skolens virksomhet. Samarbeid med foreldre og elever i utarbeidelsen av reglene kan på en positiv måte skape aksept for nødvendigheten av reglene, samtidig som man i dette arbeidet kan konkretisere hva de overordnede reglene betyr i praksis.

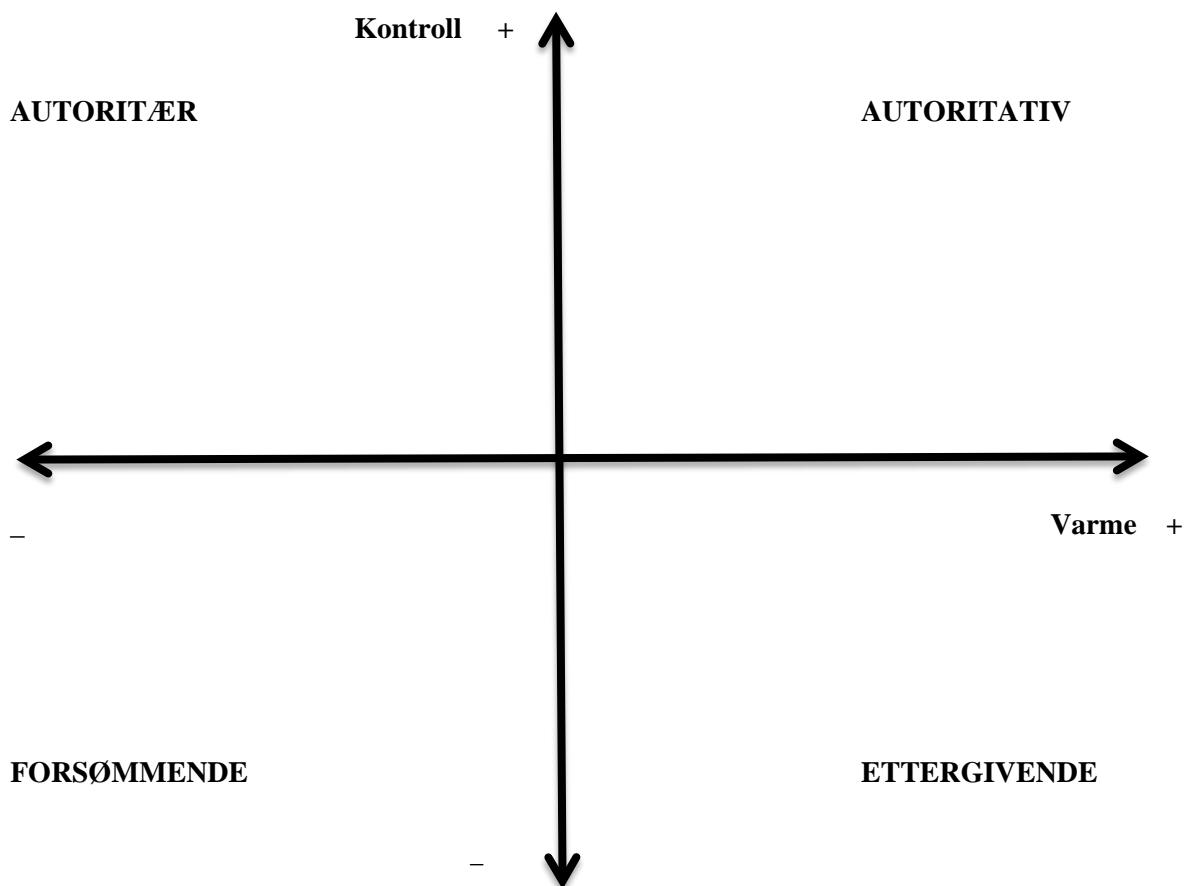
Konsekvensene av brudd på regler skal være kjent på forhånd. I tillegg til at reglene håndheves likt av alle lærere på skolen skaper dette forutsigbarhet for alle parter. Regler er mest effektive når de brukes i kombinasjon med positiv forsterking av regler som overholdes, samtidig som det er et fokus på ønsket atferd, som forsterkes gjennom ros, oppmerksomhet og anerkjennelse (Nordahl m. fl., 2005).

Dette hovedavsnittet viser at forskningen i dag er ganske tydelig på hva som kjennetegner skoler som lykkes i å forebygge atferdsvansker og for å skape læringsmiljøer som bidrar til

gode læringsresultater. Jeg vil videre ta for meg læreren i klasserommet. Hvilke konsekvenser har denne forskningen å si for lærerens opptreden i klasserommet?

3.3. Klasseledelse og lærerstil

Som lærer har man fått tildelt en lederposisjon, der både elever og foreldre forventer at læreren tar styringen i klasserommet og framstår som en trygg voksen de kan stole på (Nordahl, 2011). I dette ligger det også en oppdragerfunksjon. Det er lærerens oppgave å legge til rette for både faglig, personlig og sosial utvikling. Læreren skal ha både en kontrollerende funksjon, samtidig som det er en sentral oppgave å ta vare på elevenes behov for omsorg, anerkjennelse og trygghet (Nordahl, m. fl., 2005). Både Overland (2007) og Nordahl (2011) bruker Diana Baumrind modellen som tar for seg grad av kontroll på den ene aksen, kombinert med grad av omsorg og varme i relasjonen langs den andre aksen. Med denne modellen som utgangspunkt kan vi finne kjennetegn på 4 ulike typer lærerstiler (Nordahl, 2011, s. 31).



Figur 3.1: Kjennetegn på lærerstiler.

3.3.1 Den forsømmende lærer

Denne læreren har hverken kontroll i klasserommet eller nærhet til elevene og har ifølge Overland (2007) ingen legitimitet som lærer, da han ikke ivaretar skolen sentrale målsettinger. Egeland (2010) har gjort undersøkelser på lærernes organisering av undervisning med henblikk på inkludering og beskriver 25 % av lærerne som lite inkluderende. De makter ikke å skape hverken ro eller en reel lærings situasjon, og han beskriver dem som lite opptatt av elevenes ulikhet.

Hvis foreldre ikke klarer og kontrollere barna sine, og heller ikke viser dem varme og kjærlighet, vil myndighetene gripe inn fordi det er til skade for barna (Nordahl, 2011). Den forsømmende lærer er altså til skade for barna og vil utgjøre en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker.

I et anerkjennelsesperspektiv kan vi si at den forsømmende lærer forsømmer seg på alle områder, i alle sfærer. Både ved at han ikke involverer seg i barna og gir dem anerkjennelse gjennom kjærlighet, og han har ikke kontroll i klasserommet slik at han kan ivareta barnas behov for anerkjennelse gjennom å skape et fellesskap som ivaretar deltagerens rettigheter og plikter. I et slikt miljø er jeg redd det vil være grobunn for krenkelser der det kan bli den sterkeste rett som gjelder. I et kulturperspektiv handler dette om hva slags kapital som blir verdsatt. Jeg er redd det er de sårbare barna som kommer dårligst ut også i dette perspektivet.

3.3.2 Den ettergivende lærer

Denne læreren er virkelig opptatt av elevene og viser mye varme og omsorg, men han gir ofte etter for elevenes ønsker og krav. Det er lite kontroll, og læreren er i liten grad i stand til å håndheve regler på en konsekvent måte.

Denne typen lærere har lett for å trekke seg i bestemte situasjoner, og Overland (2007) framhever hvordan enkelte elever mestrer å finne disse lærerne ømme punkter. Den ettergivende lærer har lett for å havne i tvingende samspillsmønstre. Dette kjennetegnes ved

at læreren gir etter for press slik at eleven får viljen sin igjennom, samtidig som læreren kommer ut av konflikten. På denne måten kan begge oppleve gevinst ved situasjonen, som dermed lett kan bli et mønster man ikke kommer ut av. Eleven opplever en positiv forsterkning gjennom at han får viljen sin, mens læreren opplever en negativ forsterkning gjennom at han unngår en vanskelig situasjon (Overland, 2007). I denne situasjonen framstår ikke læreren som noen tydelig leder, og mangel på håndhevelse av regler vil skape problemer i læringsmiljøet. En slik stil vil ofte føre til aggresjon fra barn, og kan dermed være en risikofaktor for mange elever for å utvikle atferdsvansker. Egeland (2010) peker på norske undersøkelser som viser at prinsippet om «ansvar for egen læring» har gitt anledning til ettergiveness fra lærerens side og dermed har vært uheldig for en hensiktsmessig utvikling av lærerrollen.

Selv om denne læreren prøver å anerkjenne elevene gjennom å bry seg og vise kjærlighet, vil mangel på kontroll i klasserommet føre til kaos. Elevene vil ikke oppleve betinget anerkjennelse der læreren sørger at de har gjensidige respekt og forpliktelser ovenfor hverandre. Her kan noen elever oppleve anerkjennelse ut fra hvem de er fra medelever, men dette blir ikke styrt av læreren og han makter ikke å gi elevene denne anerkjennelsen. Det vil være en fare for at et slikt miljø bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet.

3.3.3 Den autoritære læreren

Denne læreren befinner seg høyt oppe til venstre på figuren. Han gir lite omsorg og varme, men framstår som streng og autoritær. Dette har et sterkt maktelement i seg og kan innebære frykt blant elevene som føler seg undertrykket. Overland peker på at dette kan virke mot sin hensikt og føre til en eskalering av problematferd (2007). Disse sterke krav til lydighet, kan sammen med dårlige relasjoner øker sjansen for konfrontasjoner mellom lærer og elever. Særlig kan dette bli vanskelig for elever som i utgangspunktet har mange risikofaktorer knyttet til seg. Nordahl m. fl. (2005) viser hvordan den autoritære lærer vil være en ny risikofaktor med kumulativ effekt. Atferdsproblemene øker. I tillegg vil barn som blir utsatt for en slik type oppdragelse ofte kunne vise utagerende atferd når denne personen ikke er tilstede. Her er det liten grad av anerkjennelse, og det vil være de elevene som klarer å

tilpasse seg lærerens habitusformer som klarer seg best. I den grad noen elever opplever anerkjennelse, så er det ut fra hva de presterer, og ikke ut fra hvem de er hvis dette ikke tilfeldigvis passer med lærerens habitusformer.

3.3.4. Den autoritative lærer

Den autoritative læreren opptrer med mye varme og viser omsorg for elevene sine. I tillegg har han stort fokus på relasjonsbygging til alle elevene. Samtidig framstår denne læreren som en tydelig leder i klasserommet. En av suksessfaktorene i Essunga var autorativ klasseledelse.

Ut fra Nordahl (2011) vil jeg trekke fram følgende kjennetegn på den autoritative lærer.

- Læreren skaper høye forventninger til både læring og atferd.
- Læringsmiljøet kjennetegnes ved et positivt og støttende forhold mellom elev og lærer.
- Det er få og tydelige regler, der læreren makter å skape en forutsigbar og konsekvent håndhevelse av dem.
- Det er en god struktur i undervisningen og læreren framstår med tydelighet i all pedagogisk praksis.
- Læreren har god relasjonskompetanse og jobber bevisst med å skape gode relasjoner til alle elevene.

Lærere med slik stil framstår som autoriteter overfor elevene, og det er denne stilen som best ivaretar de behov elever som viser problematferd, har. Det betyr at det er denne oppdragerstilen er mest effektiv når det gjelder å korrigere problematferd i skolen.

(Overland, 2007, s. 180).

I praksis kan man tenke seg at dette bildet er noe mere komplisert og sammensatt. Mange dyktige lærere vil i mange sammenhenger befinne seg i det øvre høyre hjørnet på figuren. De opptrer ofte med autoritet og tydelighet i klasserommet, samtidig som de har evne til å vise omsorg for elevene. Men hva skjer når elevene virkelig utfordrer oss. Når en elev til stadighet plager andre elever, eller konsekvent svarer lærer med oppkalling. Klarer læreren da å opprettholde sin posisjon som den autoritative leder. Eller havner man lenger ned på figuren og blir mer ettergivende for å slippe de stadige konfrontasjonene. En annen fare er at man slutter å se de positive egenskapene hos eleven og havner for langt til venstre på figuren, der rollen blir preget av lite omsorg og mangel på anerkjennelse.

Nordahl m. fl. (2005) viser hvordan arbeid med de utfordrende barna stille særlig høye krav til lærerens kompetanse. Når læreren griper inn og korrigerer enkeltelever, må han samtidig vurdere hvordan både egen opptreden og elevens reaksjoner virker inn på resten av elevene. De skiller her mellom proaktiv og reaktiv klasseledelse.

Proaktiv klasseledelse handler om å bygge et læringsmiljø der alle elever blir bekreftet og verdsatt. Det er et fokus på å skape et godt sosialt læringsmiljø for å forebygge uønsket atferd, til forskjell fra den reaktive klasseledelsen der læreren ofte reagerer i etterkant og på denne måten lar seg styre av det som skjer i klasserommet.

For å poengtere viktigheten av relasjonen til læreren i læringsmiljøet, vil jeg kort trekke inn noen flere perspektiver som jeg synes belyser dette poenget på en god måte.

Den inkluderende læreren er aktiv i å hjelpe elevene slik at alle har noen å være sammen med i friminuttene, og han er samtidig opptatt av hva elevene foretar seg (Egeland, 2010). I dette ligger et fokus på å ansvarliggjøre elevene ovenfor hverandre. På denne måten kan elevene oppleve anerkjennelse på det høyeste nivået, gjennom at læreren hjelper dem til å verdsette hverandres ulikheter, der målet er at alle blir anerkjent ut fra hva de har å bidra med. Egeland peker på at dette særlig vil være viktig for de elevene som sliter med å finne seg til rette sosialt. Lærerens innsats for å bistå elevene i å skape sosiale relasjoner er viktig da vi vet at mangel på vennskap er en viktig risikofaktor i barn og unges liv.

Juul og Jensen (2002), som også er opptatt av relasjoner mellom barn og voksne, sier følgende om den voksnes ansvar som jeg vil poengtere: «I samspill mellom barn og voksne

er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar» (s. 123). Det er altså den voksne som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen, og i den grad vi sliter i relasjon med barn er det vår egen rolle og praksis vi må se på. »Et generelt, mellommenneskelig fenomen er at hvis jeg tror du liker meg, er det større sjanse for at jeg gjør som du sier» (Olsen og Traavik, 2010, s. 138). På denne måten kan vi se på relasjon som beskyttende faktor for utvikling av uønsket atferd.

Olsen og Traavik (2010) er opptatt av at den gode lærer i et resiliensperspektiv. Dette handler om å finne ut hva som gjør at enkelte barn ser ut til å klare seg bra, på tross av et tilsynelatende dårlig utgangspunkt. Særlig for de barna som har flere risikofaktorer knyttet til seg, vil gode relasjoner og trygg tilknytning til en lærer legge til rette for mestring og utvikling av en positiv selvoppfatning. De legger vekt på den gode selvoppfatning som resiliensens plattform. I samtidig vil det være slik at den betydningsfulle voksne vil være en viktig faktor for at barnet skal se mening og sammenheng i tilværelsen, «Sense of Coherence».

Jeg tenker at målrettet arbeid med pedagogisk analyse (LP) i lærergrupper, kan være med å skape bevissthet på disse, for meg, sentrale spørsmålene. Kan LP-modellen bidra til at flere lærere og læringsmiljøer befinner seg i øvre høyre hjørnet på figuren som innebærer en autoritativ lærerstil i sitt arbeid med alle elevene? Ikke minst er det viktig å se dette fra elevenes perspektiv. Selv om læreren mener han har en autoritativ lærerstil, er det ikke sikkert elevene opplever det samme.

Utvikling på dette området vil kunne gjenspeile seg i en positiv utvikling på elevenes vurdering av relasjon mellom lærer og elev. Et læringsmiljø der elevene opplever anerkjennelse fra lærer gjennom at læreren bryr seg om hvem de er, samtidig som han ivaretar deres rettigheter, er en viktig forutsetning for å skape et miljø der aktørene anerkjenner hverandres ulikhet. På denne måten kan vi se at Honneths teorier om anerkjennelse, kan knyttes opp mot Bourdieu og maktperspektivet. Dette innebærer at man anerkjenner hverandre uavhengig av kulturell kapital og sosial bakgrunn.

Ut fra dette kan vi tenke oss en sammenheng mellom problematferd og manglende anerkjennelse for hvem man er og hva man står for. En positiv utvikling mht. problematferd kan da tolkes å ha en sammenheng med en positiv utvikling i læringsmiljøet når det gjelder

respekt og anerkjennelse for elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Barna opplever å bli verdsatt for den de er, de får anerkjent sin habitus. Dette gjelder ubetinget anerkjennelse i kjærlighetssfæren, betinget anerkjennelse i den rettslige sfæren og de opplever utvikling av selvverd gjennom anerkjennelse for hva de kan bidra med i den betinget solidariske sfæren.

Om vi er i stand til å møte elevene på denne måten, henger også sammen med hvordan vi tolker elevens atferd i skolen. Med dette som utgangspunkt vil jeg gjøre rede for teorien om rasjonelle valg, der elevens handlinger bygger på elevens virkelighetsoppfatning.

3.4. Rasjonelle valg

Nordahl (1997) hevder at årsaksforklaringer og diagnostisering av elever med avvikende atferd er altfor vanlig i norsk skole. Årsaksforklaringer kan skape en oppfatning av at disse elevene er styrt av krefter de ikke har kontroll over, og vil prege våre oppfatninger og forventninger til eleven. Dette vil igjen prege elevens syn på hvorfor han er som han er. Ut fra dette kan det hevdes at det investeres så mye i årsaksforklaringer at vi har vanskelig for å endre vår oppfatning, og dermed ikke er tilstrekkelig åpne for å lete etter andre løsninger. Legitimering av mistilpasning og avvikende atferd som egenskaper ved eleven gjør at skolen slipper å se kritisk på egen praksis (Nordahl, 2000). De individorienterte forklaringene er ikke uten verdi, men de vil ikke være tilstrekkelige til å forklare all atferd i skolen som vi ser på som mistilpasning. «Det kan derfor være hensiktsmessig å drøfte om teorien om rasjonelle valg kan brukes for å forklare og forstå handling som i skolen oppfattes som atferdsproblemer, mistilpasning og tilkortkomning» (Nordahl, 1997, s. 154).

Rasjonelle handlinger innebærer å realisere et mål, handlingen er altså et middel for å oppnå noe (Nordahl, 1997). «Barn og unge forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen» (Nordahl, 2010, s. 25). Når barn er i en situasjon, danner de seg en virkelighetsoppfatning som er styrende for deres valg av handlinger. For at vi kan si at handlingen er rasjonell må det være samsvar mellom en persons virkelighetsoppfatning og selve handlingen. Teorien om rasjonelle valg innebærer også en tro på at mennesker ofte handler rasjonelt. Med dette som utgangspunkt i en pedagogisk analysemodell vil man i stedet for å lete etter årsaksforklaringer, prøve å sette seg inn i barnets situasjon for å forstå

barnets virkelighetsoppfatning. Et individs virkelighetsoppfatning henger sammen med både kulturell, sosial og materiell bakgrunn, og rasjonalitet vist i handling må derfor forstås ut fra individets sosiokulturelle bakgrunn (Bourdieu, 1995). Dette vil igjen måtte få konsekvenser for de strategier og tiltak man setter i verk for å møte denne atferden.

Den handlingen vi opplever i klasserommet er bråk, uro og opposisjonell atferd mot lærer. Vi må møte dette på en annen måte hvis vi forstår det som en rasjonell handling, der eleven prøver å få innpass i en kameratgjeng der denne atferden gir anerkjennelse, enn om vi tolker atferden til å være et utslag av manglende impuls kontroll.

Nordahl (2006) viser også hvordan enkelte elever opplever en viss kontroll ved å ikke delta aktivt i skolearbeidet. På denne måten kan eleven unngå å mislykkes. Hvis vi ser på det å lykkes i skolen som en verdi, kan ikke dette ses på som en rasjonell handling. Men hvis både hjem og jevnaldersmiljøet ikke verdsetter det å lykkes på skolen, kan det å ikke gjøre skolearbeid, være en rasjonell handling. Uttalelser som «i vår familie har aldri skolegang vært viktig», eller fars uttalelse om at «jeg var heller ikke noe skolebarn», kan være viktige for elevens virkelighetsoppfatning og selvrealisering. Jeg har tidligere vist til Bourdieu som beskriver behovet for å skille seg fra andre som viktig for å definere et fellesskap (Nordahl, 2015). Konflikt med læreren vil da kunne virke samlende i elevens sosiale miljø. Vi kan se dette som en rasjonell handling ut fra elevenes virkelighetsoppfatning, og den virkelighet eleven er en del av, men det vil ikke automatisk være slik at eleven alltid vil være bevisst denne virkeligheten.

Vi kan tenke oss en elev som opplever utrygghet i klasserommet, han er redd for å måtte svare på spørsmål i engelsktimen. Alle blir spurt, også de som ikke rekker opp hånda. Plutselig reiser han seg og forlater rommet uten lov. Ut fra elevens virkelighetsoppfatning kan vi si at handlingen er rasjonell, han slipper å svare på spørsmål på engelsk. Han velger å ta det ubehaget det er å bli konfrontert med dette senere, da frykten for å bli latterliggjort i engelsktimen er mye større. Dette vil oppleves som mangel på anerkjennelse, og være direkte krenkende for eleven. Jeg tenker at måten læreren forstår og møter denne atferden på vil få store konsekvenser for elevens syn på skolen, og hvordan han vil opptre i lignende situasjoner senere. Hvis læreren forstår elevens fortvilelse har han mulighet for å tilrettelegge en framtidig engelsktime på en slik måte at eleven kan bidra på sin måte.

Eleven vil kunne føle seg ivaretatt og oppleve anerkjennelse på alle tre nivåer. Dette vil også få konsekvenser for relasjonen. En korrelasjon mellom bedret atferd og bedre relasjon mellom elev og lærer kan forstås i dette perspektivet.

Nordahl (2006) viser til at det er mer problematferd blant elever som oppfatter undervisningen som lite engasjerende og ustrukturert. Deres interesser og erfaringer blir ikke tatt hensyn til, og de har dårlig relasjon til læreren. De velger å vise motstand mot dette på en måte som læreren oppfatter som problematferd, men som fra elevens ståsted handler om å beskytte egen verdighet og skaper samhold med andre elever som opplever det på samme måte. I den grad problematferden bare kommer til syne i slike situasjoner kan dette tolkes som en rasjonell handling. Hvis vi tolker dette i lys av Bourdieus kulturteori, vil denne atferden kunne endres ved at læringsmiljøet er bedre tilpasset elevenes habitus. På denne måten kan vi se sammenhenger mellom problematferd og læringsmiljøet, der mindre problematferd kan indikere et læringsmiljø som i større grad tar elevens interesser og erfaringer på alvor. I dette perspektivet vil relasjon til læreren også kunne være en indikator, der bedre relasjon mellom lærer og elev skulle komme til uttrykk i mindre problematferd.

Avslutningsvis i denne delen vil jeg hevde at god kjennskap til eleven er en viktig forutsetning for å forstå elevens virkelighetsoppfatning. «Læreren bør alltid stille seg spørsmålet; hvilken mening har eleven med dette» (Nordahl, 2006, s. 31)?

4. LP-modellen

4.1. Beskrivelse av modellen

Utgangspunktet for LP-modellen er at problemer knyttet til atferdsproblematikk og skolefaglige resultater er et komplekst fenomen, der en rekke faktorer er med på å skape og opprettholde de vanskene elevene har i skolen (Nordahl, 2006). Pedagogisk analyse handler i stor grad om å finne frem til de opprettholdende faktorene som man kan gjøre noe med for å redusere denne kompleksiteten. Den store utfordringen er at vi ikke vet nøyaktig hvilke faktorer som spiller inn i den enkelte situasjon.

LP-modellen er ikke en metode eller et tiltak, men heller et analyseverktøy slik at man gjennom gode pedagogiske analyser kan sette i verk hensiktsmessige tiltak for å redusere og hindre atferdsvansker og øke læringsutbytte til elevene. Nordahl (2006) beskriver hvordan det fra første implementering av modellen ved 14 skoler i 2002, har blitt lagt vekt på at prosjektskolene har arbeidet med klasseledelse i forhold til struktur og ro i undervisningssituasjonen, samt et sterkt fokus på relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev. Jeg vil påpeke at det ligger en rekke krav til både implementering og anvendelse av modellen. Arbeidet skal bygge på den forskningsbaserte kunnskap man har om hva men vet skal til for å oppnå en positiv utvikling av læringsmiljøet i skolen. Det er også et viktig prinsipp at modellen skal være skoleomfattende. Både lærere og ledelse ved skolene skal involveres, og det skal arbeides systematisk i lærergrupper der analysemodellen skal anvendes som verktøy i det systematiske arbeidet som skal gjøres mht. de utfordringer man tar tak i.

Nordahl (2006, s. 7) definerer målet for arbeidet på denne måten:

Hovedmålsettingen med bruken av LP-modellen er å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring for elevene. En vesentlig del av denne hovedmålsettingen er å bidra til at skolen og lærerne utvikler kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk.

Modellen er inndelt i ulike faser og deler, som skal gjennomføres i rekkefølge. Den er videre delt i to hoveddeler, en analysedel og en strategi og tiltaksdel (Nordahl, 2005). Jeg vil kort gjøre rede for hovedpunktene i modellen.

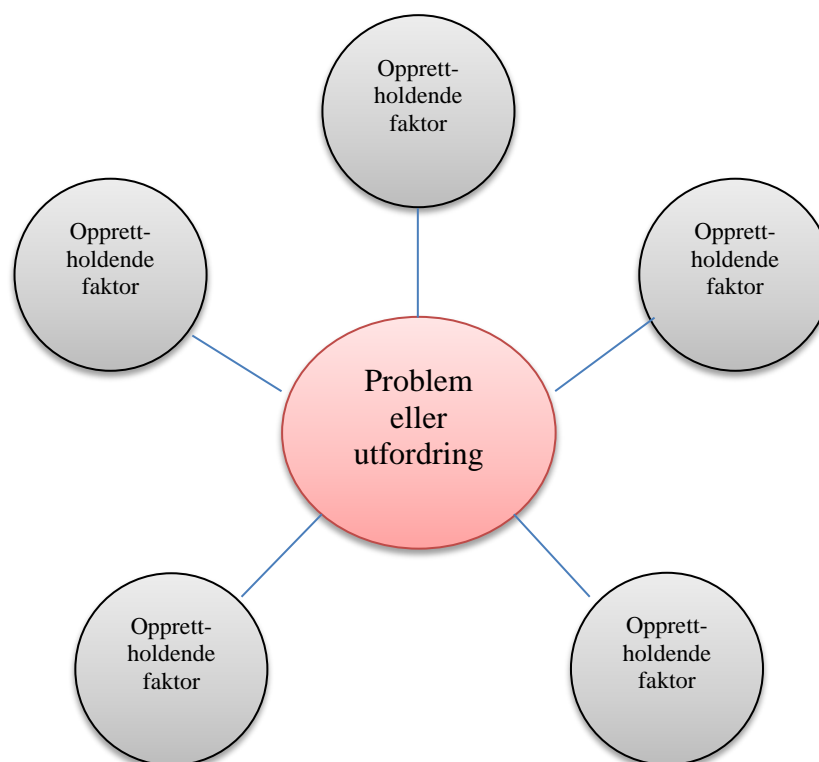
Analysedel

- **Definering og formulering av utfordring eller problemstilling.**
 - Det må være et problem flere lærere opplever, der de som står nærmest definerer og formulerer problemet.

- **Målformulering.**
 - Målformuleringene kan være lukkede og vil da være direkte styrende for arbeidet. «Per skal slutte å svare frekt». Evalueringen vil da tydelig vise om vi har nådd målet eller ikke.
 - Målformuleringer kan også være mere retningsgivende og danne grunnlag for endringsarbeidet mer enn å være direkte styrende. «Per skal oppleve mere anerkjennelse i engelsktimene».

- **Informasjonsinnhenting.**
 - Det er viktig at problemet belyses fra flere sider fra flere kilder.
 - Man må ha fokus på å finne mulige opprettholdende faktorer i situasjonen.

- **Analyse og refleksjon.**
 - Den sammenhengende sirkel er et viktig verktøy i analysefasen, der hensikten er å finne fram til de faktorer som utløser og opprettholder den ugunstige situasjonen (Nordahl, 2005).



Figur 4.1: Sammenhengsirkele for analyse av opprettholdende faktorer. Fritt etter Nordahl (2005, s. 53).

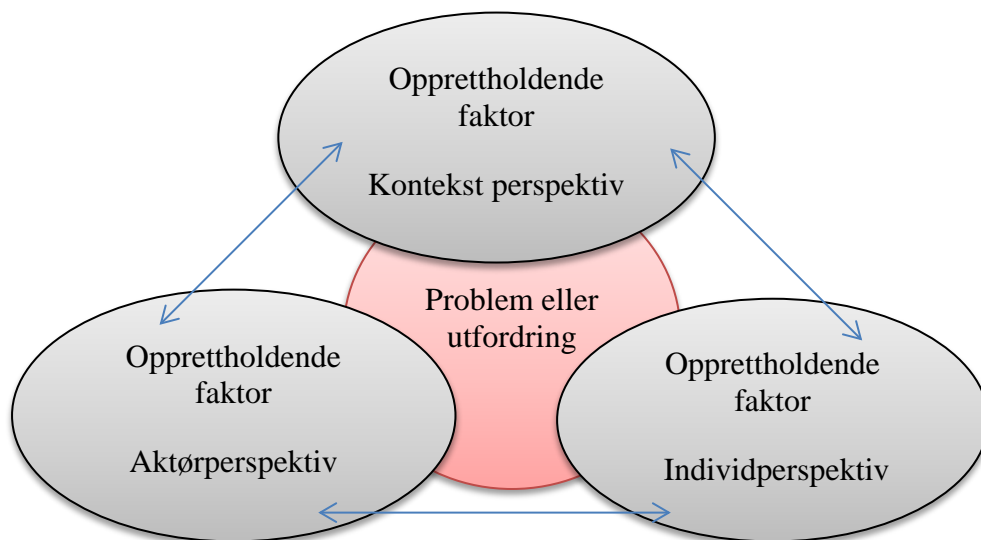
Strategi og tiltaksdel.

- **Utvikling av strategier og tiltak.**
 - I denne fasen har man fokus på å utvikle strategier som fjerner betydningen av eller reduserer de opprettholdende faktorene.
- **Gjennomføring av valgte strategier.**
 - Alle voksne må forplikte seg til å følge opp det som man har blitt enige om på en oppriktig måte.
- **Evaluerings.**
- **Revidering.**

4.2. Opprettholdende faktorer

Vi så i forrige del på hvordan vi gjennom pedagogisk analyse kan jobbe målrettet med å finne opprettholdende faktorer til uønsket atferd i skolen.

Figuren viser at det vil kunne være flere opprettholdende faktorer som opptrer samtidig og griper inn i problemet eller utfordringen. Disse påvirker også hverandre.



Figur 4.2: Sammenheng mellom opprettholdende faktorer fra ulike perspektiv.

I en god pedagogisk analyse vil det også være helt vesentlig å ha med seg de ulike perspektivene som figuren viser. De ulike faktorene vil kunne gripe inn i problemet eller utfordringen i større eller mindre grad og på ulikt vis, og de vil kunne påvirke hverandre. Som eksempel kan jeg nevne at læringsmiljøet vil ha stor betydning for hvordan en ADHD problematikk vil arte seg. Kunnskap om de ulike perspektivene er en forutsetning for en bred og god pedagogisk analyse, som igjen danner grunnlaget for gode strategier og tiltak som er gunstige for læringsmiljøet.

Begrepet atferdsvansker og problematferd i skolen, har lange tradisjoner i spesialpedagogikken, ofte i et kategorisk eller individ perspektiv. Både Nordahl (2005) og Overland (2007) påpeker at de individuelle årsaksforklaringene har fått for stor plass. Bachmann og Haug (2006) stiller spørsmål ved om spesialpedagogikkens plass og

individfokuseringen på problematferd på enkelte skoler har bidratt til å opprettholde atferden. Likevel må vi ha med oss også dette perspektivet når vi ser på årsaken til elevenes atferd i skolen, men dette vil ikke ha hovedfokus i min oppgave.

Jeg vil ha fokus på at den atferden vi registrerer finner sted i en kontekst. Man vil da lete etter årsaken til en handling i omgivelsene og i den sosiale sammenhengen hendelsene foregår, i et relasjonelt perspektiv. Gilje og Grimen (1993) diskuterer årsaksforklaringer på sosiale fenomener. De skiller mellom randbetingelser og utløsende årsak. Jeg tenker at ettergivende lærerrolle med uklar regelhåndhevelse kan være en randbetingelse som preger læringsmiljøet ved skolen, mens den utløsende årsaken til en krangel i garderoben er at veldig mange elever er samlet på et trangt område uten tilsyn. Forskjellen på randbetingelse og utløsende årsak kan være viktig å være oppmerksom på når man analyserer atferd, og leter etter opprettholdende faktorer.

Som jeg har vist gjennom teorien om rasjonelle valg kan ikke alle handlinger i skolen kan forklares ved hjelp av årsaksforklaringer. Gilje og Grimen (1993) beskriver formålsforklaringer på en handling som en bevisst handling med tilsiktede etterfølgende virkninger. På denne måten ser vi på handlingene i et individperspektiv, men det er en subjektivistisk tilnærming til problematferd og mistilpasning som bryter med det tradisjonelle individperspektivet, gjennom en antagelse om at elevene bryter normer og regler som en bevisst rasjonell handling.

4.3. Oppsummering.

LP-modellen er primært en pedagogisk analysemodell. Men den har også et tydelig relasjonelt perspektiv, der man i analysegruppene har fokus på kontekstuelle betingelser. Dette innebærer tiltak som har som hensikt å gi en best mulig tilrettelegging av læringsmiljøet og undervisningen, og i mindre grad har fokus på enkeltindividet (Nordahl et al., 2009a).

Gjennom at jeg har valgt å bruke kulturteori og anerkjennelsesbegrepet som teoretisk bakteppe for denne oppgava, ønsker jeg å tydeliggjøre det som allerede ligger i modellen, der læringsmiljøet og møtet mellom mennesker i dette miljøet står helt sentralt. Dermed blir lærerens opptreden i skolemiljøet og klasserommet noe mer enn instrumentell klasseledelse. Det handler om kjennskap og respekt for elevens ulike bakgrunn, der anerkjennelse av individets egenart står sentralt.

Jeg ønsker å sette et fokus på at man i større grad må se elevens atferd i en sammenheng med læringsmiljøet. Samtidig vil jeg til slutt sitere Nordahl (2006, s. 31): «Læreren bør alltid stille seg spørsmålet; hvilken mening har eleven med dette»? Vi kan aldri forkaste muligheten for at eleven handler hensiktsmessig og rasjonelt ut fra sin virkelighetsoppfatning.

Det er viktige momenter jeg vil ha med meg når jeg senere i oppgava skal se på utviklingen til elever som i utgangspunktet viser ulike former for problematferd, og sammenligne deres utvikling med elever som i utgangspunktet ikke viser de samme tegn på problematferd.

5. Metode og vitenskapsteori

5.1. Kvantitativ metode

Holme og Solvang (1996, s. 14) viser til Riley når de skal definere metode:

«Samfunnsvitenskapelig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss å få en bedre forståelse av samfunnet».

På bakgrunn av dette kan vi forstå metode som et redskap eller en framgangsmåte for å komme fram til ny erkjennelse innenfor noe vi ønsker å undersøke. Men metode er noe mer enn organisering. Definisjonen peker også på tolkning som en sentral del av forskningsprosessen.

Hammersley og Atkinson (2004) som beskriver standardiserte spørreskjemaer til et representativt utvalg som vel egnet til å få oversikt over en større befolkning. «Utviklingen av representative rundspøringer (surveys) er en betydningsfull vitenskapelig prestasjon i dette århundret» (s. 9).

Standardiserte spørreskjemaer har en del felles kjennetegn (Halvorsen, 2008). Metoden egner seg godt hvis vi ønsker å stille de samme spørsmålene til en lang rekke personer, samtidig er det en økonomisk gunstig måte å gjøre det på. Dette bygger på en individualistisk tilnærming, der forskere bruker spørreskjemaer eller intervjuer av mange mennesker for å prøve og finne fellestrekk ved deres oppfatninger (Jacobsen, 2005). Vi kan si at denne kvantitative tilnærmingen står i motsetning til et holistisk utgangspunkt der man søker å observere mennesker i naturlige sammenhenger.

I tillegg kan skjemaene tilpasses slik at vi kan undersøke akkurat det vi er interessert i. Dette gjelder både mht. innhold og mengde. Dette kalles en deduktiv strategi, eller «fra teori til empiri» (Jacobsen, 2005, s.28). Ofte vil dette bygge på forventninger til, eller en hypotese om hvordan ting henger sammen. Deretter samler vi empiri for å se om våre forventninger var riktige. Metoden forutsetter også at forskeren har god kunnskap om det som skal undersøkes, og klarer å formulere spørsmålene eller påstandene på en slik måte at det gir mening for informanten (Jacobsen, 2005). I tillegg er det vesentlig at vi finner indikatorer

som faktisk operasjonaliserer de begrepene vi ønsker å belyse. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til.

Som jeg beskrev allerede i innledningen mener jeg at spørreskjemaene som ligger til grunn for den kvantitative analysen av LP-modellen vil være en god metode for å teste min hypotese. En slik tilnærming gjennom lukkede spørsmål vil begrense tilgangen på informasjon gjennom at svaralternativene er gitt på forhånd. Halvorsen (2008) påpeker også fordeler ved slike spørreskjemaer. Det gjør at spørsmålene blir klarere presisert, og det hjelper respondenten til å huske. I tillegg vil slike spørreskjemaer gjøre analysearbeidet mye enklere, det letter arbeidet med koding. I denne undersøkelsen vil dette være en stor fordel, da det blir lettere å sammenligne T1 og T2. Denne induktive tilnærmingen til analyse av LP-modellen skiller seg fra kvalitativ metode der forskeren heller ville brukt observasjon eller intervju på de ulike skolene. Man hadde da hatt den fordel at man kunne gått mer i dybden, men på langt færre informanter. En slik metode ville gjøre det vanskeligere å generalisere en utvikling i løpet av forskningsperioden (Kvale & Brinkmann, 2009).

En annen måte å fremheve forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode kan man gjøre ved å se på hvordan man gjennom kvantitative metoder har forsøkt å holde distanse til forsøkspersonene, mens man gjennom kvalitative metoder ønsker større nærhet (Kleven, 2011). Nærhet kan gi forskeren økt tilgang på kunnskap, samtidig vil det være en fare for en mere subjektiv tilnærming. Gilje og Grimen (1993) bruker begrepene innsikt og utsikt når de diskuterer spørsmålet om nærhet og distanse. Den avstand vi har til informantene gjennom denne undersøkelsen begrenser på et vis informasjonstilgangen. Samtidig gir stor nærhet en fare for at vi bare opplever et fenomen fra en side, nemlig innsiden. Vi har innsikt, men mangler utsikt til å vurdere fenomenet utenfra.

Som jeg beskrev allerede i innledningen, har tilgang på data fra LP-7 vært viktig for mitt valg av metode. En tidsseriell forskningsdesign der man stiller de samme spørsmålene til det samme utvalget på to ulike tidspunkter er gunstig for å måle utvikling over tid. I og med at jeg har begrenset med tid til denne oppgava, var det derfor gunstig å bruke dette ferdige tallmaterialet.

5.2. Utvalget

Det kvantitative materialet jeg har valgt å bruke i min undersøkelse bygger på standardiserte lukkede spørreskjemaer gitt til om lag 850 elever med to års mellomrom. Den første undersøkelsen, (T1) ble gjort i 2012 før man hadde startet opp arbeidet etter LP-modellen på disse skolene, og den andre (T2) etter 2 års arbeid etter denne modellen i 2014. Min undersøkelse skiller seg fra tidligere evalueringer ved at jeg følger de samme elevene fra T1 til T2. Dette gjør at antallet informanter vil variere noe fra faktor til faktor, da det bare er de elevene som har svart på begge tidspunkt som er med i min undersøkelse. Når det gjelder lærere, er det kun kontaktlærernes svar på de samme elevenes faglig prestasjoner som er evaluert.

Begge undersøkelsene har blitt gjort fra midten av oktober til midten av desember, og er som tidligere nevnt den sjuende i rekken av evalueringer av LP-modellen, LP-7. Denne type forskningsdesign beskrives som en prospektiv paneldesign (Ringdal, 2013). I dette ligger det at man tar utgangspunkt i en måling, T1, og gjentar de samme spørsmålene til det samme utvalget 2 år senere, T2.

Utvalget i det materialet er fra 39 LP-skoler på T1, og 40 LP-skoler på T2. Det kom til en skole på T2 som ikke deltok på T1, men datamaterialet fra denne skolen er tatt ut. Jeg sitter altså igjen med 39 LP-skoler, hvor det har blitt gjennomført undersøkelser med 2 års mellomrom. Det er stor spredning både med hensyn til geografi og størrelse på skolene. Ønske om å innføre LP-modellen kommer fra skolene selv, men jeg har ingen informasjon om dette er initiert fra lærere, skoleledelse eller skoleeier.

Ut fra tidligere evalueringer av LP-modellen (Knudsmoen m. fl., 2013, Knudsmoen, 2012, Aasen og Søby, 2011, Nordahl m. fl., 2009a, Nordahl, 2005) har man sett at kvaliteten på implementeringen av LP-modellen har variert mellom skolene. Dette kan ha sammenheng med hvem som har initiert arbeidet, og med hvor godt arbeidet har vært forankret i skolen, både hos lærere og skoleledelse.

Som nevnt skiller min undersøkelse seg fra tidligere evalueringer av LP-modellen ved at jeg måler utvikling på en gruppe elever fra T1 til T2. Det er kun de elevene som har svart på de ulike spørsmål på både T1 og T2 og som går på samme skole på T1 og T2 som er med i mitt utvalg. Alle andre elever som går på disse skolene er kastet ut av i min analyse. På denne måten kan jeg vurdere utvikling på de elevene som i utgangspunktet meldte om vansker på T1, for så å måle deres utvikling opp mot resten av elevene som ikke meldte om slike vansker på T1. Dette er gjort innenfor hver av de fire områdene av atferdsvansker som undersøkelsen bygger på. Slik vil min måling være mere nøyaktig i forhold til å måle utvikling på elevene innenfor gitte områder. Jeg har målt utvikling på grupper av elever på LP-skolene. Tidligere LP evalueringer har målt utvikling på skolene, da det ikke har vært noe kriterium at det er de samme elevene som har svart begge gangene.

Figuren under er hentet fra Knudsmoen (2012, s. 15), og tilpasset slik at den beskriver min forskningsdesign. Den viser at det kun er elever som på T1 gikk på 5. eller 8. trinn som er med i min undersøkelse.

Datainnsamling 2012

5. trinn
6. trinn
7. trinn
8. trinn
9. trinn
10. trinn

Datainnsamling 2014

5. trinn
6. trinn
7. trinn
8. trinn
9. trinn
10. trinn

Figur 5.1: Tidsseriell forskningsdesign.

Antall elever som melder om vansker er mye mindre enn den gruppen som ikke melder om slike vansker. Dette kan innebære en svakhet ved undersøkelsen, samtidig som den store spredningen i materialet på en rekke skoler er en styrke som motvirker denne svakheten.

Denne måten å begrense materialet på er gjort av SePU gjennom bruk av det statiske analyseprogrammet SPSS. Det er også SePU som har klargjort materialet for meg gjennom å splitte opp utvalget i de som melder om vansker og de som i mindre grad gjør det innenfor hver av de fire områdene av atferdsvansker.

Kriteriet for denne inndelingen er ett standardavvik under gjennomsnittet. Standardavvik er et mål på spredningen i materialet. I et normalfordelt materiale som vi har i denne evalueringen vil omlag 68 % av utvalget ligge nærmere enn ett standardavvik fra gjennomsnittet (Holme og Solvang, 1996). Det betyr at omlag 32 % ligger mer enn ett standardavvik fra gjennomsnittet, 16 % mer enn ett standardavvik over gjennomsnittet og 16 % mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet for hele utvalget. Det vil i alle tabeller gå fram hvor mange elever som tilhører gruppen med vansker, og hvor mange som er i normalgruppen.

Denne måten å splitte utvalget på er sentralt i min oppgave og gir grunnlaget for å kunne svare på min hypotese. Jeg lager altså en gruppe av de elevene som skårer minst ett standardavvik under gjennomsnittet på T1 og sammenligner dem med resten. Så finner jeg igjen de samme elevene for å se hvordan det har gått med dem etter 2 år. Dette gjøres innenfor hver av de fire hovedgruppene av atferdsvansker.

For å synliggjøre denne delingen av utvalget vil jeg vise et eksempel fra faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd. Tabellen viser tydelig at gruppen som ligger mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet på en skala fra 1-5 har et mye dårligere utgangspunkt enn resten av utvalget. De 113 elevene som ligger ett standardavvik under gjennomsnittet skårer 3,41, på en skala der atferden blir bedre jo nærmere fem man kommer. Til sammenligning viser tabellen at resten av elevene som er 706 stk. skårer 4,36. De har i gjennomsnitt betydelig bedre atferd ved første måling, før skolene starter arbeidet etter LP-modellen. Jeg vil i analysedelen finne igjen de samme elevene etter to år for å se hvordan de har utviklet seg.

Tabell 5.1: Gjennomsnittsresultater og utvalg undervisnings- og læringshemmende atferd.

	T1	Utvalget
Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,41	113
Lite undervisnings- og læringshemmende atferd	4,36	706

5.3. Spørreskjemaene

Det er som ved tidligere evalueringer av LP-modellen utviklet en evalueringsdesign bestående av både kvalitative og kvantitative metoder. De spørreskjemaene som er brukt i den kvantitative undersøkelsen er i hovedsak de samme som er brukt i en rekke tidligere undersøkelser både i norsk og dansk skole (Knudsmoen m. fl., 2013, Knudsmoen, 2012, Aasen og Sjøby, 2011, Nordahl m. fl., 2009a, Nordahl, 2005). Erfaringer, blant annet med reliabilitet, gjør at det er gjort noen små forandringer på skjemaene og det er foretatt ulike faktoranalyser av undersøkelsene.

De spørreskjemaene som har vært mest relevante for å belyse min problemstilling er elevens vurdering av elevatferd, relasjon lærer – elev og trivsel. Dette vil i hovedsak dreie seg om elevsvar, men jeg vil trekke inn svar fra kontaktlærere når det gjelder elevenes skolefaglige resultater.

For å måle elevenes vurdering av egen atferd på skolen er det laget et måleinstrument under hovedtittelen; « Hvordan er jeg på skolen». På spørreskjemaet er dette igjen delt inn i 4 grupper som bygger på omfattende studier av problematferd i skolen. (Sørli & Nordahl, 1998), der undervisnings- og læringshemmende atferd blir sett på som den mildeste formen.

- «undervisnings- og læringshemmende atferd» blir forsøkt operasjonalisert gjennom 13 utsagn.
- «sosial isolasjon» blir forsøkt operasjonalisert gjennom 3 utsagn.
- «utagerende atferd» blir forsøkt operasjonalisert gjennom 4 utsagn.
- «alvorlige atferdsproblemer» blir forsøkt operasjonalisert gjennom 4 utsagn.

Innenfor dette området, «hvordan er jeg på skolen» har elevene svart på et spørreskjema med en femdelt skala med disse svaralternativene:

- **5 = Aldri** - jeg har aldri gjort det
- **4 = Sjelden** - jeg har gjort det en eller noen ganger i høst
- **3 = Av og til** - jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned
- **2 = Ofte** - jeg har gjort det en eller flere ganger i uka
- **1 = Svært ofte** - jeg har gjort det hver dag

Nr.	Hvordan er jeg på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	Sosial isolasjon					
15	Jeg føler meg ensom på skolen					

Figur 5.2: Svaralternativer og oppbygningen av spørreskjemaene; hvordan er jeg på skolen.

For å måle elevenes opplevelse av hvordan de har det på skolen er det laget et måleinstrument under hovedtittelen: «Hva jeg synes om å gå på skolen».

- «Trivsel» blir operasjonalisert gjennom 7 utsagn.

Elevene skal svare etter følgende skala hentet fra spørreskjemaene:

- Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**
- Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**
- Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**
- Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Dette blir videre gjort om til tallverdier på en skala fra 1-4, der 4 er mest positivt.

Nr.	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
	Trivsel				
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				

Figur 5.3: Svaralternativer og oppbygningen av spørreskjemaene; hva synes jeg om å gå på skolen.

For å måle elevenes opplevelse av relasjon med lærer er det laget et måleinstrument under hoved tittelen: «Relasjon lærer - elev».

- «Relasjon lærer - elev» blir operasjonalisert gjennom 14 utsagn.

Her er svaralternativene også firedelt på en skala fra 1-4, der fire er mest positivt.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	Relasjon lærer – elev				
2	Læreren liker meg				

Figur 5.4: Svaralternativer og oppbygningen av spørreskjemaene under kategorien; relasjon lærer – elev.

Elevenes skolefaglige prestasjoner blir målt av kontaktlærer på en skala fra 1-6, der 1 står for svært lav kompetanse, mens 6 står for svært høy kompetanse målt i norsk, engelsk og matematikk.

		1	2	3	4	5	6
1	Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						

Figur 5.5: Svaralternativer og oppbygningen av spørreskjemaene under kategorien; skolefaglige prestasjoner.

Totalt blir det mye informasjon å forholde seg til for elevene. Dette kan være krevende for mange elever, og det kan gi særlige utslag for den gruppen elever jeg er opptatt av i min undersøkelse, de elevene som viser en eller annen type problematferd i skolen. Spørreskjemaene er forsøkt lagd varierte, der man veksler mellom ulike antall svaralternativer, og det er ulike måter og beskrive hvordan elevene skal forholde seg til utsagnene på spørreskjemaene. Man går fra JA til NEI, enig til uenig og aldri til svært ofte. Dette kan skjerpe elevene og gjøre at skjemaene ikke blir ensformige, men det kan også være forvirrende og skape frustrasjon hos elever som f.eks. har store konsentrasjonsvansker eller er lite motivert.

Man har i skjemaene forsøkt å snu på noen av påstandene slik at f.eks. ikke JA, alltid vil være positivt. Men jeg synes dette er gjort i for liten grad. Innenfor de 24 påstandene som dekker hele kategorien «hvordan er jeg på skolen» er det ganske få påstander som er snudd på denne måten. Innen to av underkategoriene er det ingen påstander som er snudd. Her kan det ligge en feilkilde som ikke blir fanget opp av reliabilitetsanalyser, som blant annet måler om elevene svarer likt på påstander som har sterk korrelasjon, dvs. henger tett sammen. Jeg vil synliggjøre dette med et eksempel hentet fra elevenes spørreskjema om «hvordan er jeg på skolen».

Nr.	Hvordan er jeg på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	Undervisnings- og læringshemmende atferd.					
7	Jeg følger med når læreren snakker					
15	Jeg er trøtt og uopplagt i timene					

Figur 5.6: Eksempel på positive og negative påstander i elevskjema.

Disse to spørsmålene er snudd, slik at hvis en elev svarer «Aldri» på begge disse spørsmålene vil dette være unaturlig og fanges opp av reliabilitetsanalysen. Mitt poeng er at dette kunne vært gjort i noe sterkere grad. Det faktum at resultatene er relativt

normalfordelte indikerer at skjemaene likevel har klart å fange opp god nok spredning i svarene. Jeg vil gjøre grundigere rede for reliabilitetsanalyser senere.

5.4. Beskrivelse av undersøkelsen

I kartleggingsundersøkelsen for LP-7 skolene har elevene svart på 24 spørsmål om hvor ofte de viser ulike typer atferd i skolen. De 24 spørsmålene er delt inn i fire faktorer med sumskår innenfor hver faktor. Denne inndelingen er den samme som tidligere analyser av LP-modellen bygger på.

- Undervisnings- og læringshemmende atferd er satt sammen av 13 spørsmål. Dette er atferd som kjennetegnes ved å drømme seg bort eller tenke på andre ting. Disse elevene kan være urolige og forstyrre andre, samtidig som de selv blir lett distraheret.
- Sosial isolasjon handler om å føle seg ensom på skolen, ofte gå alene i friminuttene og disse elevene kan også være deprimerte og lei seg. Denne faktoren er satt sammen av 3 spørsmål.
- Utagerende atferd består av de elevene som ofte blir sinte på skolen, de krangler og slåss med medelever, og de svarer tilbake til læreren når de blir irettesatt. Denne faktoren er satt sammen av 4 spørsmål.
- Alvorlige atferdsvansker er den alvorligste formen, og omhandler elever som med vilje ødelegger eller stjeler ting på skolen, de plager eller truer medelever og kan ha med slag og stikkvåpen på skolen. Denne faktoren er satt sammen av 4 spørsmål.

Innenfor dette området, «hvordan er jeg på skolen» har elevene svart på et spørreskjema med en femdelt skala med disse svaralternativene:

- **5 = Aldri** - jeg har aldri gjort det
- **4 = Sjelden** - jeg har gjort det en eller noen ganger i høst
- **3 = Av og til** - jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned
- **2 = Ofte** - jeg har gjort det en eller flere ganger i uka
- **1 = Svært ofte** - jeg har gjort det hver dag

For å synliggjøre hvor disse resultatene ligger på en skala fra 1-5, har jeg her tatt sumskåren innenfor hver kategori og delt på antall spørsmål i kategorien. Jeg har sammenlignet gjennomsnittresultatene på T1 med T1-resultatene på LP-3. Da ser jeg at LP-7 ligger noe over resultatene fra LP-3. Aasen og Sjøby (2011) beskriver resultatene fra LP-3 på dette området som gode sammenlignet med tidligere LP. Dette kan tyde på at LP-7 skolene i utgangspunktet er relativt gode på å møte elever med ulike typer problematferd. Jeg har tidligere beskrevet hvordan min undersøkelse skiller seg fra tidligere LP-undersøkelser, slik at dette resultatet må tolkes med stor grad av forsiktighet.

Et godt utgangspunkt innebærer at det vil være vanskeligere å oppnå særlig framgang. Tabellen under viser at det er relativt små endringer mht. atferd når vi ser på gjennomsnittet for hele utvalget.

Tabell 5.2: Gjennomsnittresultater på atferd og endring uttrykt i standardavvik for hele utvalget

	T1	T2	Endring uttrykt i st.avvik
Undervisnings- og læringshemmende atferd	4,23	4,16	-15
Sosial isolasjon	4,42	4,42	0
Utagerende atferd	4,46	4,48	5
Alvorlige atferdsvansker	4,94	4,93	-7

Jeg vil påpeke resultater fra Elevundersøkelsen 2013-15 (Utdanningsdirektoratet, 2015), som viser en svak negativ utvikling på alle områder som omhandler læringsmiljø med økende alder. Elevene som er med i min undersøkelse, vil bli 2 år eldre fra T1 til T2. Det er i mitt materiale brukt andre spørsmål enn i Elevundersøkelsen, og jeg må derfor være forsiktig med å trekke entydige konklusjoner. Men tallene fra Elevundersøkelsen kan sees på som en referanse, og være en indikator på at man kan forvente en svak negativ utvikling med økende alder på områder som omhandler skolens læringsmiljø.

Utgangspunktet for alle beregninger av resultater vil være gjennomsnittet innenfor en faktor på T1. Resultatene blir presentert i en 500 poengskala, der gjennomsnittet på T1 innenfor hver av de fire faktorene alltid vil være 500 poeng. Dette er en måte å framstille kvantitative data på som er blitt mer og mer vanlig, og som blant annet brukes ved PISA-undersøkelsen. På denne skalaen vil ett standardavvik tilsvare 100 poeng.

I min undersøkelse er hele gruppa delt i to deler innenfor hver faktor, dvs. de fire ulike typene atferdsvansker. Denne delingen er som tidligere nevnt utført av SePU.

- Den første gruppa er de elevene som utfra spørreskjemaene ligger mer enn ett standardavvik, eller 100 poeng på 500 poengskalaen, under gjennomsnittet for hele gruppa.
- Den andre gruppa vil være resten av elevene innenfor det gitte fokusområdet. Selv om det er et meget upresist begrep, vil jeg av språklige hensyn i noen sammenhenger betegne denne gruppa som normalelevne.

Jeg vil se på utvikling fra første (T1) til andre (T2) kartleggingsundersøkelse for begge gruppene innenfor hvert fokusområde. På denne måten kan jeg bruke 500 poengskalaen til å få fram hvordan gruppene står i forhold til hverandre, og hvordan de utvikler seg i forhold til gjennomsnittet for hele utvalget.

Eksempelvis kan man si at dersom gruppen elever som melder om undervisnings- og læringshemmende atferd skårer 400 poeng så betyr det at den skårer 100 poeng, eller ett standardavvik, dårligere enn gjennomsnittet for alle LP7 skolene på dette området.

John Hattie (2009) beskriver i sin forskning effekten av forskjellen på følgende måte:

- under 20 poeng viser til ingen effekt, tilsvarer 0,20 standardavvik.
- fra 20–39 poeng viser til en liten effekt, tilsvarer 0,20–0,39 standardavvik.
- fra 40–59 poeng fra viser til en moderat effekt, tilsvarer 0,40–0,59 standardavvik.
- over 60 poeng viser til en sterk effekt, tilsvarer 0,60 standardavvik.

Tallverdiene må uansett tolkes med et visst skjønn. Som tidligere nevnt vil det for eksempel være vanskelig å oppnå store positive endringer hvis resultatet på første måling er godt.

For hver enkelt kategori vil jeg se på utvikling innenfor den gitte vansketypen. Jeg vil undersøke hvordan gruppen som i utgangspunktet viser undervisnings- og læringshemmende atferd utvikler seg på dette området, samtidig som jeg sammenligner med resten av elevenes utvikling på det samme området. Dette vil jeg gjøre innenfor alle de fire kategoriene atferdsvansker.

I tillegg vil jeg for hver kategori også se på utvikling innenfor områdene

- trivsel
- relasjon lærer – elev
- skolefaglig utvikling

Nedenfor vises et eksempel på hvordan beregningene er utført med tall hentet fra sumskåren for faktoren, undervisnings- og læringshemmende atferd. Jeg har her tatt utgangspunkt i hvordan utregningen ble utført i LP-3 (Aasen og Sjøby, 2011).

Tabell 5.3: Eksempel på utregning for gruppa 00 i 500 poengskala.

Gjennomsnitt for hele gruppa på T1: 54,99.

Totalt standardavvik T1: 6,05

Gjennomsnitt for gruppa 00 på T1: 44,32.

Jeg bruker følgende formel for utregningen:

Gj.snitt 00 T1 – totalt gj.snitt T1 = 44,32 - 54,99 = - 10,67 reel diff.

Diff. uttrykt i st.avvik = reel diff. / totalt st.avvik T1 = - 10,67 / 6,05 = - 1,76

Resultatet for gjennomsnittet på T1, i dette tilfellet 54,99, vil alltid være 500 poeng, som er utgangspunktet for den endringen som blir målt.

Gjennomsnitt gruppa 00 på T1 uttrykt i 500 poeng:

500 poeng + (- 1,76 * 100) = 500 poeng -176 = 324 poeng.

På alle resultater er det gjort en T-test for å sikre at forskjellen i middelerdi mellom to utvalg har signifikant gyldighet. For at resultatene skal være signifikant gyldige, dvs. at vi med stor sikkerhet kan hevde at det er en forskjell i middelerdiene, kreves det i denne sammenheng en sikkerhet på 95 %. Det betyr at vi på T-testen ønsker tall som er lavere enn 0,05. I de tilfeller vi får en verdi over 0,05 må resultatene tolkes med forsiktighet. Jo lavere signifikans vi finner, jo desto mindre er sjansen for at forskjellene eller sammenhengen mellom tallene skyldes tilfeldigheter.

5.5. Validitet og reliabilitet

Nordahl (2005) hevder at målinger på to tidspunkt stiller andre krav til validitet enn ved tradisjonelle kartleggingsundersøkelser. Som jeg har beskrevet tidligere har jeg strengere krav til utvalget ved T1 og T2 enn tidligere LP-undersøkelser. Dette kan sees på som en styrke ved mine målinger.

Det er flere ulike tilnærminger når man vurderer validitet. Jeg vil legge vekt på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Cook og Cambell, 1979).

I denne undersøkelsen vil jeg være opptatt av om vi kan anta en årsakssammenheng mellom de tiltak som er iverksatt og den utvikling vi måler. I den sammenheng vil den indre validiteten være særlig viktig, noe jeg vil komme tilbake til.

5.5.1. Begrepsvaliditet

Lund (2002) beskriver hvordan begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepene slik de er definert teoretisk, og hvordan vi lykkes med å operasjonalisere begrepene.

Knudsmoen (2012) beskriver viktigheten av at vi har flere variabler eller spørsmål for å måle et fenomen. Undervisnings- og læringshemmende atferd er operasjonalisert gjennom tretten påstander. Flere variabler vil øke sannsynligheten for økt reliabilitet. Det betyr i praksis at mange spørsmål som handler om elevens atferd, øker sjansen for at vi får pålitelige svar om elevenes atferd på skolen. Men dette er under forutsetning av en høy grad av sammenheng mellom de tretten påstandene som operasjonaliserer begrepet og selve begrepet. Er disse tretten påstandene dekkende til å gi oss svar på det vi er ute etter å undersøke?

På samme måte må vi spørre oss om de 7 påstandene som operasjonaliserer begrepet trivsel i skolen i høy grad gir oss svar på hvordan disse elevene trives på skolen.

Det kan anses som en styrke at måleinstrumentene er brukt ved tidligere evalueringer av LP-modellen.. Men det kan også være en fare for at evt. svakheter vil gjenta seg. 2 av spørsmålene som har vært med å måle sosial isolasjon, har fra forrige måling blitt utelatt da disse ga for lave verdier på reliabilitetsmålinger. Her har man kommet fram til at de tre spørsmålene som nå brukes er bedre egnet til å måle faktoren sosial isolasjon.

Høy korrelasjon mellom svarene innenfor et fenomen er et viktig mål på høy reliabilitet. Det betyr at en og samme informant i så stor grad som mulig legger seg i samme enden av skalaen innenfor et emne. Dette var ikke tilfelle med de fem utsagnene som tidligere målte sosial isolasjon.

Gjennom faktoranalyser og reliabilitetsanalyser vises en oversikt over begrepsvaliditeten. Det er en vurdering av om spørsmålene eller påstandene gir svar på det vi vil måle, og om det er god korrelasjon mellom spørsmålene.

Tabell 5.4: Reliabilitetsverdier, elev og kontaktlærerskjema.

Faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Antall spørsmål
Trivsel	.72	.74	7
Atferd 1. Undervisning- og læringshemmende atferd	.76	.83	13
Atferd 2. Sosial isolasjon	.65	.68	3
Atferd 3. Utagerende atferd	.60	.69	4
Atferd 4. Alvorlige atferdsvansker	.60	.76	4
Relasjon lærer – elev	.84	.89	14
Skolefaglige prestasjoner	.91	.90	3

Nordahl (2005) beskriver at man i denne type undersøkelse kan tåle en noe lavere begrepsvaliditet, da hensikten er å måle utvikling over tid innenfor enkelte områder i skolen. I henhold til tidligere evalueringer av LP-modellen anses en reliabilitetsverdi på over 0,7 som tilfredsstillende.

Reliabilitetsverdiene for faktoren sosial isolasjon er også i denne målingen noe lav, noe som indikerer at resultatet kan inneholde en del feilvarians. Selv om det er brukt de samme spørreskjemaene som ved tidligere evalueringer innenfor kategoriene utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer, har jeg særlig på T1 fått noe lavere verdier enn på tidligere LP-målinger (Knudsmoen, 2012, Aasen og Sjøby, 2011). Dette innebærer at resultatene må tolkes med en viss forsiktighet. Jeg støtter meg på Nordahl (2005) når jeg hevder at sannsynligheten for feilvarians kompenseres noe gjennom at det er de samme spørsmålene stilt til de samme elevene med to års mellomrom som måles.

Tabell 5. 4. viser at de øvrige reliabilitetsverdiene er tilfredsstillende.

5.5.2. Indre validitet.

I denne undersøkelsen handler indre validitet om vi kan konkludere med en årsak-virkningssammenheng fra en variabel til en annen (Cook og Cambell, 1979). Det vil si mellom det arbeidet som er blitt gjort i LP-skolene, og utvikling av læringsmiljøet i de samme skolene. En slik metodedesign med før og etter målinger som er brukt i denne evalueringen, er på mange måter grunnlaget for om vi kan drøfte indre validitet (Nordahl m. fl. 2009a).

I denne type målinger vil det ofte være en styrke med en kontrollgruppe. Nordahl (2005) diskuterer utfordringer med kontrollskoler i en slik undersøkelse da skolene melder seg frivillig til prosjektet, og noen randomisert utvelgelse derfor ikke vil være mulig. Det vil derfor være ulikheter mellom forsøksskolene og evt. kontrollskoler, som igjen ville være en trussel mot den indre validiteten. Spørsmålet om kontrollskoler vil ikke være like vesentlig i min undersøkelse der det er utvikling på en utvalgt gruppe sett opp mot gjennomsnittet som er målet. Lund (2002) beskriver hvordan gjennomsnittet for hele utvalget ved pre-testen, altså T1, fungerer for referanse der endringer tolkes med utgangspunkt i gjennomsnitt for hele utvalget på T1. I henhold til min hypotese som er utgangspunkt for evalueringen, er jeg i mindre grad opptatt av utvikling for hele utvalget, men jeg vil se på endringer på grupper av elever etter at utvalget er delt opp.

Tidspunkt for målingene kan være en trussel mot indre validitet. I og med at det har gått 2 år fra T1 til T2, vil det redusere muligheten for en evt. Hawthorne-effekt, som handler om effekten knyttet til det å delta i et utviklingsprosjekt. En styrke ved denne evalueringen er at den forgår på samme tid på året ved begge målingene. Aasen og Sjøby (2011) påpeker hvordan elevundersøkelser foretatt på våren viser naturlig nedgang sammenlignet med undersøkelser tatt på høsten.

Min evaluering bygger i hovedsak på svar fra elevskjemaene. Det ville vært en styrke for den indre validiteten om det hadde vært et bredere grunnlag av informanter, eksempel lærere som vurderte det samme. Når det gjelder elevenes vurdering av undervisnings- og læringshemmende atferd, har denne faktoren en viss korrelasjon til lærernes vurdering av elevenes tilpasning til skolens normer. Jeg har ikke funnet denne korrelasjonen sterk nok til å sette disse faktorene opp mot hverandre, selv om en slik metodetriangulering kunne vært en

styrke for undersøkelsen hvis faktorene hadde en sterkere korrelasjon. De måler noe av det samme, men ikke i sterk nok grad etter min vurdering.

5.5.3. Ytre validitet

«Ytre validitet innebærer en vurdering av mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt» (Nordahl, 2005, s. 84). Dette innebærer en vurdering av om vi kan påvise en sannsynlig årsakssammenheng mellom de resultater vi finner på kartlagte områder og innføring av LP-modellen. Generaliseringsspørsmålet blir da om dette kunne skjedd på andre skoler i Norge, hvis man hadde innført den samme modellen. Vi må vurdere om vi har et representativt utvalg, og om andre skoler kunne implementert modellen med de samme rammebetingelser. Jeg har tidligere påpekt den store spredningen i materialet. Det er heller ikke tilført ekstra midler til LP skolene. Ut fra dette skulle man kunne tro at LP-7 skolene ikke er i en særstilling i forhold til andre skoler i Norge. Samtidig har det fra disse skolene vært et ønske om å delta i dette utviklingsarbeidet. Dette kan innebære en økt motivasjon, som skiller disse skolene fra skoler som ikke deltar. Om det er lærere, skoleledere eller skoleeier som har denne motivasjonen, og om det faktisk er slik at alle står sammen om dette skoleomfattende utviklingsarbeidet, vil nødvendigvis også påvirke arbeidet på skolene.

De elevene som melder om atferdsvansker vil være færre enn resten av elevene som jeg vil sammenligne dem med. I et mindre utvalg vil det være større mulighet for at vi ikke oppnår normalfordeling, og sjansen for tilfeldigheter mht. spredning i materialet vil være større. Da Aasen og Sjøby (2011) så på ulikheter mellom gutter og jenter i evaluering av LP-3, påpekte de viktigheten av at den relative forskjellen på gruppeforskjeller er uttrykt i standardavvik. Dette vil være viktig i min undersøkelse, da gruppeforskjellen på barna med atferdsvansker og resten vil være betydelig. Ved å uttrykke forskjeller i standardavvik kan man vurdere ulike variabelområder i forhold til hverandre, og det gjør at man bedre kan ta høyde for variasjoner i datamaterialet (Aasen og Sjøby, 2011).

I praksis betyr dette at man tar den reelle forskjellen på to utvalg (eller på to tidspunkter for samme utvalg), og deler på standardavviket. Hvis spredningen i materialet er stor, blir standardavviket stort, og man deler da på et større tall. Forskjellen vi kan påvise uttrykt i

standardavvik blir dermed mindre jo høyere standardavviket er. Jeg vil komme nærmere tilbake til utregningen under presentasjon av data.

5.5.4. Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet. Vi kan ikke dokumentere pålitelige resultater uten høy reliabilitet som i stor grad handler om faktoranalysene av de ulike kategoriene som er elevrapportert. Samtidig påpeker Nordahl (2005) at høy reliabilitet alene ikke er nok til å garantere for pålitelige resultater. Vi kan teste reliabilitet gjennom at samme undersøkelse foretas på samme utvalg en gang til, eller at andre forskere undersøker samme fenomen. I denne evalueringen brukes reliabilitet som et mål på kvaliteten i målingen, som et uttrykk for måleinstrumentenes nøyaktighet.

En annen måte å måle reliabilitet på kan være å sammenligne med tidligere evalueringer av LP-modellen. Hvis vi kommer fram til like eller lignende resultater på flere ulike evalueringer kan dette ses på som en styrke for reliabiliteten. På den måten kan vi se på reliabilitet som et mål på stabilitet (Nordahl, 2000). Samtidig er det slik at de ulike evalueringene som er gjort med noen små endringer bygger på de samme måleinstrumentene, og de samme svakhetene kan derfor gjenta seg.

En tredje tilnærming til reliabilitet handler om å finne feilvarians eller tilfeldig varians i målingene. At evalueringen av LP-modellen er utprøvd en rekke ganger tidligere vil være en styrke i så måte. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet brukes det i min undersøkelse bare sumskår innenfor kategorier. Det betyr at man slår sammen flere spørsmål, som til sammen danner en kategori. Kategorien «Trivsel» består av 7 spørsmål. Som jeg har vært inne på under begrepsvaliditet, stiller dette en del krav de enkeltfaktorer som søker å operasjonalisere begrepet. I kapittelet om spørreskjemaene har jeg beskrevet mulige svakheter ved utformingen av skjemaene som kan føre til feilvarians eller tilfeldig varians.

5.6. Etikk

Denne oppgaven bygger på en undersøkelse som er gjennomført av SePU, og evalueringen er den 7 i rekken av LP-undersøkelser. Det betyr at man har solid erfaring i denne type evalueringsarbeid, samtidig er det første gang jeg gjennomfører en slik kvantitativ dataanalyse. Jeg vil derfor påpeke at det også stilles etiske krav til meg som tolker av datamaterialet. Dette er sentralt i et hermeneutisk perspektiv, som jeg vil gjøre nærmere rede for i en egen del.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Alle elever som deltok i undersøkelsen hadde skriftlig samtykke fra sine foresatte, og alle informanter ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Anonymitet er sikret gjennom at hver elev har sin kode. I og med at det har gått to år mellom T1 og T2 ble det stilt strenge krav til oppbevaring av kodene på den enkelte skole. Dette er viktige forutsetninger for undersøkelsen i et etisk perspektiv.

5.7. Tolking av tall

Forsøk på objektivitet er et grunnleggende trekk ved all forskning. Jeg har tidligere beskrevet hvordan avstand til dataene minsker faren for en subjektiv tilnærming. Spørreundersøkelse med fastlagte svarkategorier er en styrke for en objektiv datainnsamling.

Det er en grunntanke i hermeneutikken at vi forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). De viser videre til Hans-Georg Gadamer som bruker begrepet *for-dom* eller *forforståelse*. Denne forforståelsen er nødvendig for forståelse, på den måten at vi må ha visse ideer om hva vi skal se etter. Det vil være umulig for meg å drøfte årsaken til at barn med atferdsvansker endrer seg når skolene arbeider etter LP-modellen, hvis jeg ikke har noe kjennskap til dette området fra før. Som min forforståelse her regner jeg omtrent 20 års arbeid med barn og unge som har vansker med å tilpasse seg skolen. Jeg har på samme måten lang erfaring med det norske skolesystemet. Min kunnskap om og forståelse av LP-modellen vil også være en viktig del av min forforståelse. Inngående kjennskap til

bakgrunnen til de barna som har lykket dårlig i møtet med skolen på Hedemarken, er nok en vesentlig faktor for min interesse for og min tro på betydningen av Bourdieu og hans kulturteori.

Gilje & Grimen (1993) gir en tredelt inndeling av forforståelse.

1. Språk og begreper
2. Trosoppfatninger og forestillinger, det man holder for sant
3. Personlige erfaringer

Jeg har pekt på at forforståelse er en forutsetning for å kunne drøfte funn og at den vil prege min tolkning. Datamaterialet som jeg bygger min oppgave på er stort, slik at jeg har måttet velge ut bare en liten del av dette datamaterialet til min oppgave. Denne utvelgelsen og måten jeg har delt opp utvalget på bygger også på min forforståelse. Jeg mener dette er den beste måten å besvare min hypotese på, samtidig må jeg være åpen for at en annen forsker ville vektlagt andre sider ved materialet, og dermed kunne fått fram andre perspektiver.

Gilje & Grimen (1993) beskriver læren om fortolkning gjennom den hermeneutiske sirkel, der de peker på en forbindelse mellom det som tolkes, forskerens forforståelse og den sammenheng man tolker i. Konkret vil dette innebære at den nye forståelsen og kunnskapen jeg tilegner meg gjennom dette arbeidet, blir en del av min forforståelse som er utgangspunkt for ny forståelse. Men dette henger også sammen med kontekst, der fortolkning av et fenomen henger sammen med fortolkning av konteksten, og omvendt. Nordahl (2000) beskriver hvordan dette innebærer en fortolkning av elevenes og lærernes situasjon i skolen, man ser deres handlinger eller oppfatninger i lys av denne helheten. Samtidig er handlingene og oppfatningene til aktørene vesentlig for hvordan vi tolker helheten. Dette kan dermed forklares gjennom at delene påvirker helheten, og at helheten påvirker eller henger sammen med delene i fortolkningen.

Alvesson og Skøldberg (2008) beskriver dette som en spiral der man gjennom prosessen stadig for en dypere forforståelse. Min forforståelse vil påvirke mitt arbeid, på samme måte som alle andre deltagere har sin forforståelse som påvirker og henger sammen med både helheten og alle delene i forskningsprosjektet LP-7.

Jeg må søke objektivitet, og ikke la min egen forforståelse blende meg. Samtidig er denne forforståelsen og interessen for de sårbare barna utgangspunktet for hele oppgava og grunnlaget for min hypotese.

Troverdigheten i mitt prosjekt vil i dette perspektivet henge tett sammen med min evne til refleksjon og åpenhet rundt både helheten og delene i forskningsprosjektet.

Jeg vil under presentasjonen av dataene som følger, bare kort kommentere de funn som kommer fram i framstillingen. Til slutt i denne delen vil jeg så gjøre en oppsummering av mine funn knyttet opp mot hypotesen som er utgangspunkt for oppgava. Her vil jeg trekke fram det jeg mener er særlig relevant, og som vil være gjenstand for nærmere drøfting.

6. Presentasjon av kvantitative data.

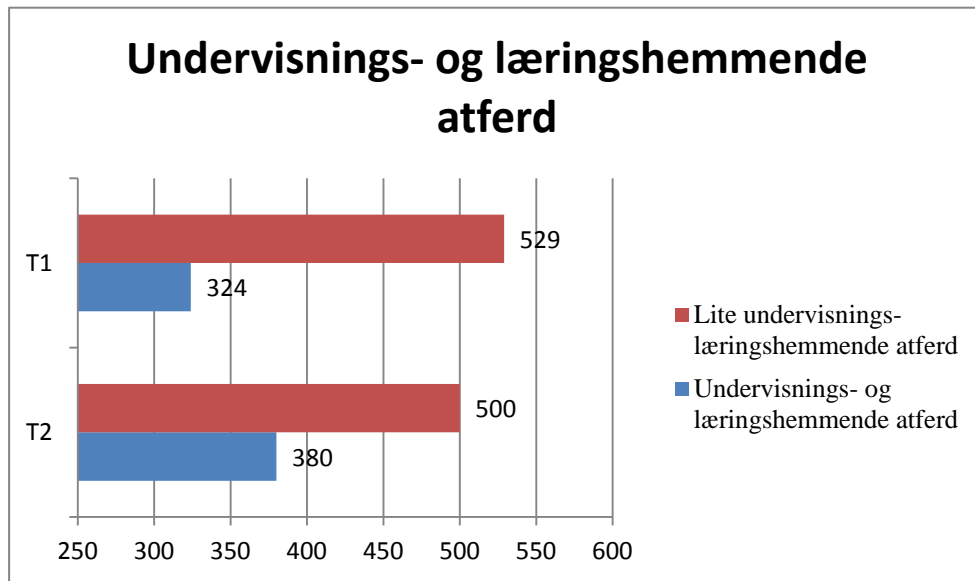
6.1. Undervisnings- og læringshemmende atferd

- Undervisnings- og læringshemmende atferd er satt sammen av 13 spørsmål. Dette er atferd som kjennetegnes ved å drømme seg bort eller tenke på andre ting. Disse elevene kan være urolige og forstyrre andre, samtidig som de selv blir lett distraheret.

Jeg vil først se på hva elevene har svart innenfor vanskeområdet undervisnings- og læringshemmende atferd. Dette er grunnlaget for å kunne vurdere deres utvikling fra T1 til T2.

Tabell 6.1: Utvikling innenfor vanskeområdet undervisnings- og læringshemmende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Undervisnings- og læringshemmende atferd	44,32	47,81	113	.000
Lite undervisnings- og læringshemmende atferd	56,73	55,01	706	.000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	54,99			
Totalt standardavvik, T1	6,05			



Figur 6.1: Utvikling for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

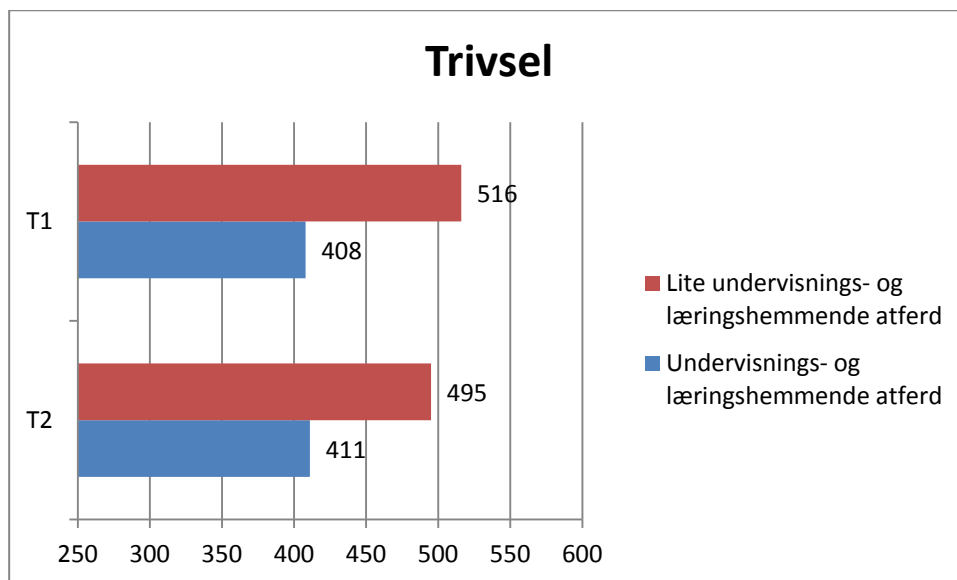
Den gruppen som i utgangspunktet har mye undervisnings- og læringshemmende atferd, har hatt en positiv utvikling fra T1 til T2 på 56 poeng. I følge Hattie (2009) sine effektmål er dette en moderat effekt, på grensen til å være sterk. Denne positive utviklingen blir enda klarere når jeg måler den opp mot resten av elevene, da de har hatt en tilbakegang på 29 poeng. Altså en liten negativ effekt.

Trivsel

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til trivsel på skolen? Trivsel er målt av elevene på 7 spørsmål gjennom faktoren, «hva jeg synes om å gå på skolen.»

Tabell 6.2: Elevenes trivsel målt der utvalget er delt ut fra grad av undervisnings- og læringshemmende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Undervisnings- og læringshemmende atferd	21,84	21,91	115	0,92
Lite undervisnings- og læringshemmende atferd	24,82	24,24	695	0,00
Gjennomsnitt for utvalget, T1	24,38			
Totalt standardavvik, T1	2,76			



Figur 6.2: Utvikling av trivsel for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Vi ser av tabellen at de elevene som viser undervisnings- og læringshemmende atferd trives betydelig dårligere på skolen enn resten av elevene. En forskjell på om lag ett standardavvik

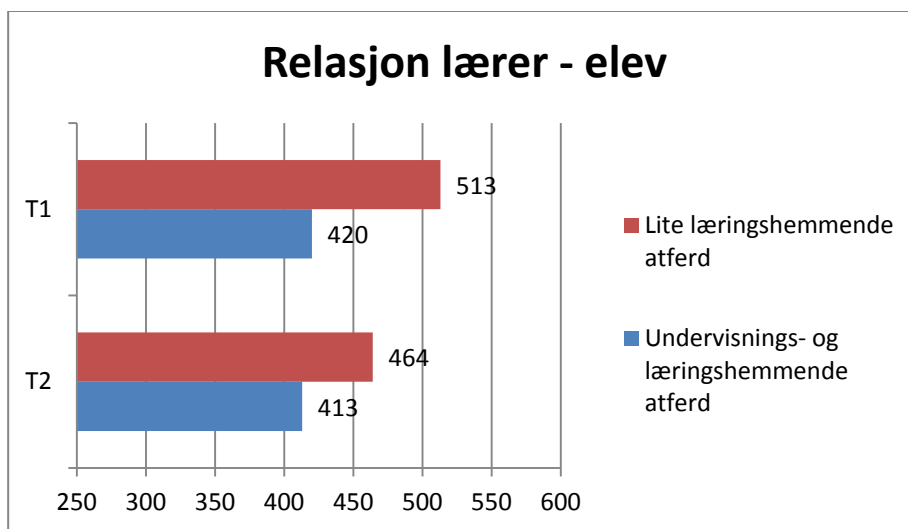
vil ifølge Hattie sine effektmål være en meget sterk sammenheng. I dette materialet er ingen signifikant endring fra T1 til T2 for elevene som viser undervisnings- og læringshemmende atferd, men vi ser en svak negativ utvikling på trivsel for normalelevne. En skår på 21,84 av 28 er også den dårligste når vi sammenligner med trivselen til elever fra de andre vanskeområdene

Relasjon lærer – elev

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til relasjon mellom lærer og elev? Dette er målt av elevene på 14 spørsmål gjennom faktoren relasjon lærer – elev.

Tabell 6.3: Relasjon lærer - elev målt der utvalget er delt ut fra grad av undervisnings- og læringshemmende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Undervisnings- og læringshemmende atferd	42,93	42,50	109	0,444
Lite undervisnings- og læringshemmende atferd	48,81	45,71	663	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	47,97			
Totalt standardavvik, T1	6,29			



Figur 6.3. Utvikling av relasjon lærer – elev for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

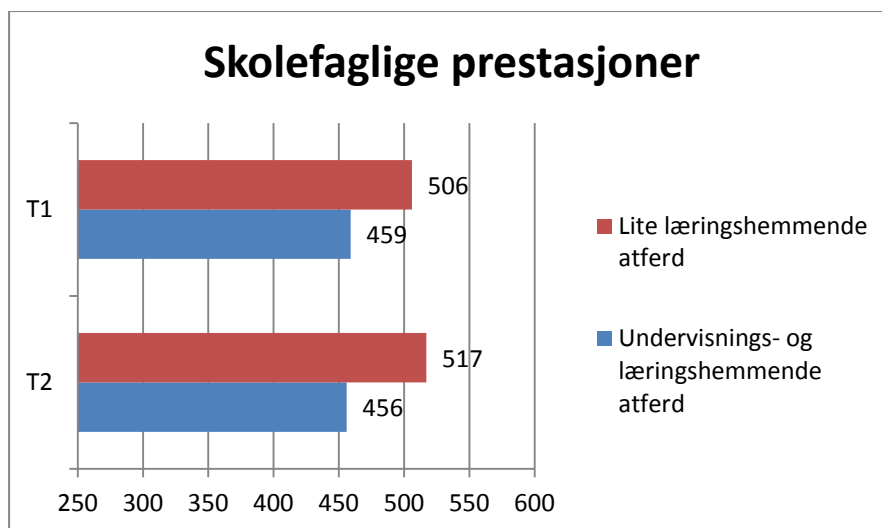
Elevene med undervisning- og læringshemmende atferd har betydelig dårligere relasjon til lærer enn normalelevne. Det er altså en klar sammenheng mellom undervisnings- og læringshemmende atferd og relasjon lærer – elev. Forskjellen på gruppene fra T1 til T2 har minket så mye at det kan indikere en moderat endring etter Hatties effektmål. Dette skyldes i hovedsak at normalelevne har fått en dårligere relasjon til lærer. For gruppen med undervisnings- og læringshemmende atferd kan det ikke påvises noen signifikant endring i relasjon lærer – elev.

Skolefaglige prestasjoner.

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til skolefaglige prestasjoner? Denne faktoren er vurdert av kontaktlærere på en skala fra 1-6 på barnetrinnet, og er et uttrykk for standpunkt karakterer på ungdomstrinnet. I begge tilfellene er det vurderingen i norsk, engelsk og matematikk som er slått sammen til en faktor.

Tabell 6.4. Elevenes skolefaglige prestasjoner målt der utvalget er delt ut fra grad av undervisnings- og læringshemmende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Undervisnings- og læringshemmende atferd	10,31	10,21	113	0,513
Lite undervisnings- og læringshemmende atferd	11,87	12,23	691	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	11,68			
Totalt standardavvik, T1	3,33			



Figur 6.4. Utvikling av skolefaglige prestasjoner for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Det er en klar sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og undervisnings- og læringshemmende atferd. Endringen fra T1 til T2 er så svak at det er å regne som ingen effekt. Selv om man ikke kan vise til noen signifikant endring, kan det se ut som om man har stoppet en negativ utvikling for elevene med vansker, når det gjelder deres skolefaglige prestasjoner.

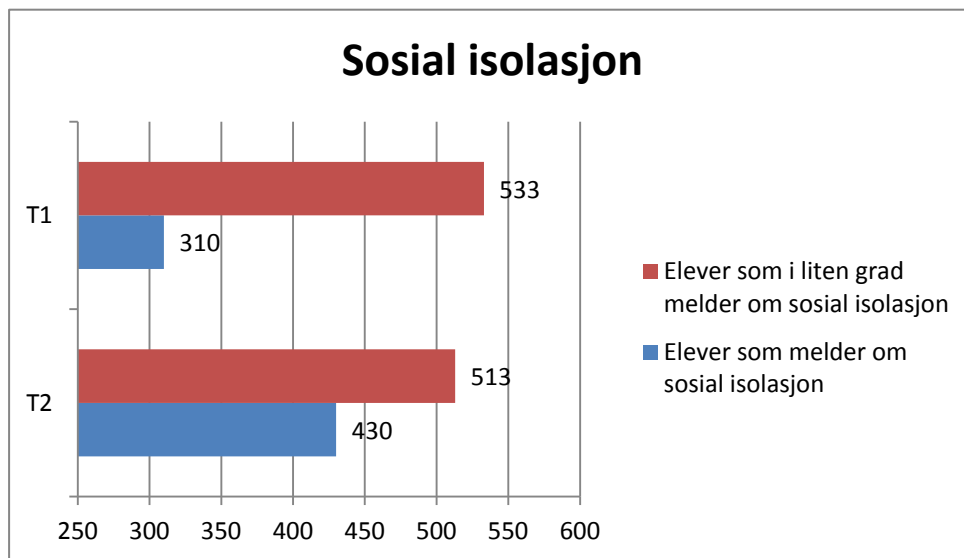
6.2. Sosial isolasjon

- Sosial isolasjon handler om å føle seg ensom på skolen, ofte gå alene i friminuttene. Disse elevene kan også være deprimerte og lei seg. Denne faktoren er satt sammen av 3 spørsmål til elevene.

Jeg vil først se på hva elevene har svart innenfor vanskeområdet sosial isolasjon. Dette er grunnlaget for å kunne vurdere deres utvikling fra T1 til T2.

Tabell 6.5: Utvikling innenfor vanskeområdet sosial isolasjon målt der utvalget er delt ut fra grad av sosial isolasjon

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om sosial isolasjon	6,22	7,87	127	0,000
Elever som i liten grad melder om sosial isolasjon	9,30	9,02	729	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	8,85			
Totalt standardavvik, T1	1,38			



Figur 6.5. Utvikling mht. sosial isolasjon for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

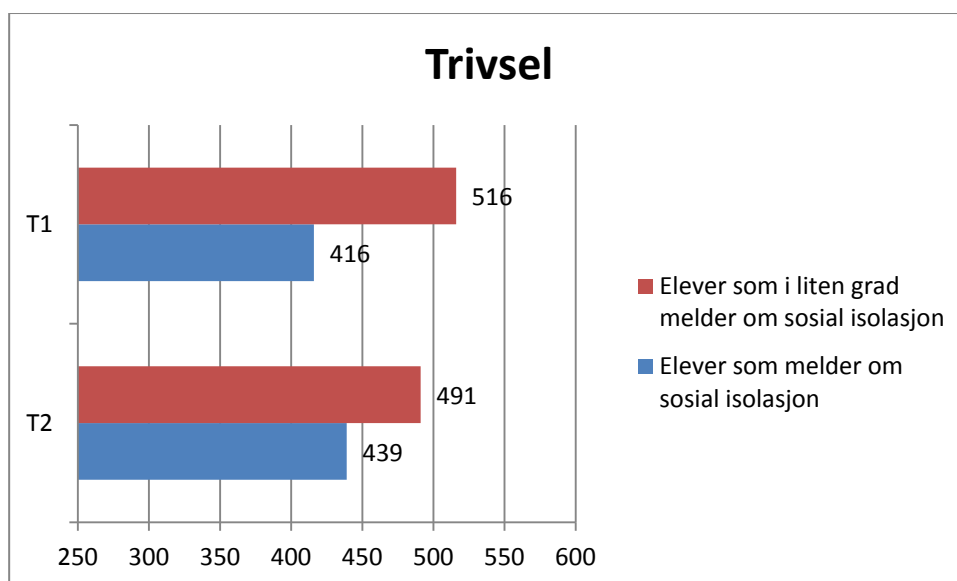
På dette området har det vært en meget kraftig utvikling i løpet av 2 år for elever som på T1 skårer høyt på spørsmålene innenfor faktoren sosial isolasjon. En positiv utvikling på 120 poeng, samtidig som normalelevne går noe tilbake, er oppsiktsvekkende. Det er mange elever som opplever sosial isolasjon på T1, som ikke lenger gjør det på T2. Selv om reliabilitetsverdiene for sosial isolasjon er noe lave, må dette kunne tolkes som store endringer som jeg vil komme nærmere tilbake til.

Trivsel

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til trivsel på skolen? Trivsel er målt av elevene på 7 spørsmål gjennom faktoren «hva jeg synes om å gå på skolen.»

Tabell 6.6. Elevenes trivsel målt der utvalget er delt ut fra grad av sosial isolasjon.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om sosial isolasjon	22,05	22,69	120	0,071
Elever som i liten grad melder om sosial isolasjon	24,81	24,14	703	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	24,38			
Totalt standardavvik, T1	2,76			



Figur 6.6: Utvikling av trivsel for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Tabellen viser at elevene som melder om sosial isolasjon har hatt en noe positiv utvikling mht. trivsel, sammenlignet med normalelevne. Forskjellen mellom gruppene har endret seg noe, men T-test viser at vi ikke kan påvise noen signifikant endring for elevene med sosial isolasjon. Jeg synes resultatet er noe dårligere enn forventet ut fra at de samme elevene har

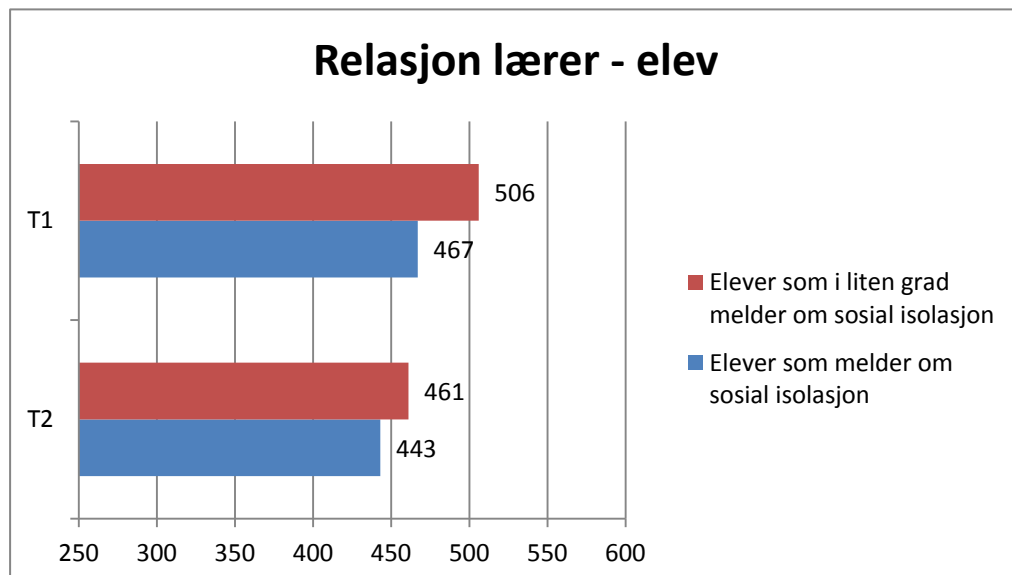
hatt så positiv utvikling mht. sosial isolasjon. Denne utviklingen vises ikke i samme grad når det gjelder elevenes trivsel.

Relasjon lærer – elev

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til relasjon mellom lærer og elev? Denne faktoren er målt av elevene på 14 spørsmål gjennom faktoren relasjon lærer – elev.

Tabell 6.7: Relasjon lærer - elev målt der utvalget er delt ut fra grad av sosial isolasjon.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om sosial isolasjon.	45,88	44,41	115	0,122
Elever som i liten grad melder om sosial isolasjon.	48,36	45,51	699	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	47,97			
Totalt standardavvik, T1	6,29			



Figur 6.7: Utvikling av relasjon lærer – elev for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

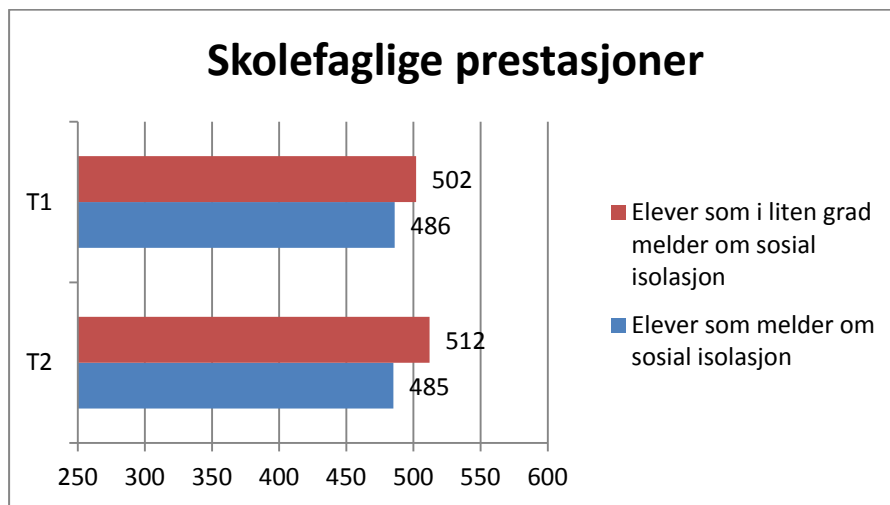
På dette området er det mindre forskjell på gruppene. I og med at normalelevne går mere tilbake er denne forskjellen på T2 nede i 18 poeng. T-test viser ingen signifikante endringer på gruppen som viser sosial isolasjon.

Skolefaglige prestasjoner

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til skolefaglige prestasjoner? Denne faktoren er vurdert av kontaktlærere på en skala fra 1-6 på barnetrinnet, og er et uttrykk for standpunkt karakterer på ungdomstrinnet. I begge tilfellene er det vurderingen i norsk, engelsk og matematikk som er slått sammen til en faktor.

Tabell 6.8. Skolefaglige prestasjoner målt der utvalget er delt ut fra grad av sosial isolasjon.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om sosial isolasjon	11,22	11,18	121	0,965
Elever som i liten grad melder om sosial isolasjon	11,74	12,08	699	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	11,68			
Totalt standardavvik, T1	3,33			



Figur 6.8: Utvikling av skolefaglige prestasjoner for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Det er verdt å merke seg at vansker som gir seg utslag i sosial isolasjon, er den type atferdsvansker som viser minst sammenheng med skolefaglige resultater. Det er liten forskjell på gruppene. For elever som skårer høyt på sosial isolasjon kan vi ikke måle noen signifikant endring, mens resten av elevene har en meget svak positiv utvikling.

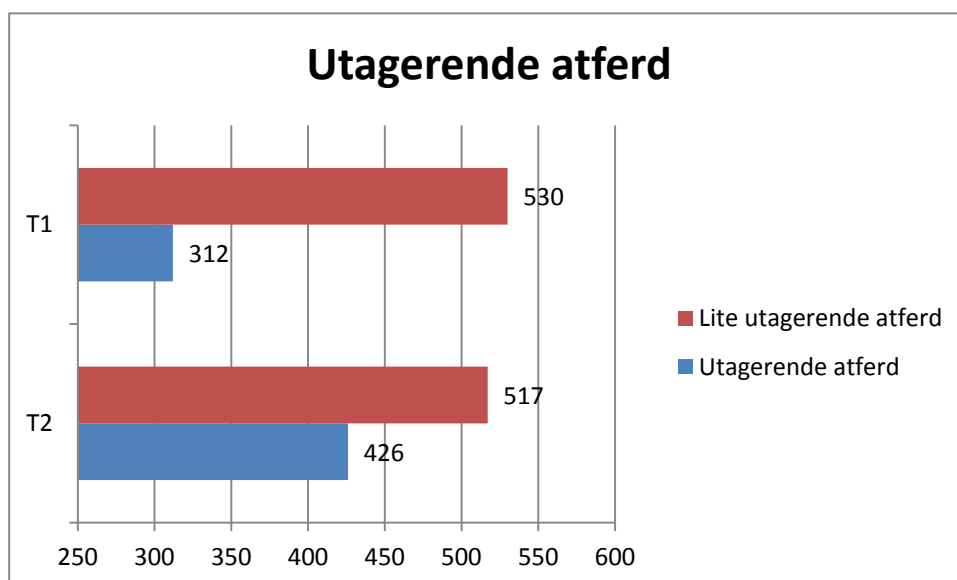
6.3. Utagerende atferd

- Utagerende atferd består av de elevene som ofte blir sinte på skolen, de krangler og slåss med medelever, og de svarer tilbake til læreren når de blir irettesatt.

Jeg vil først se på hva elevene har svart innenfor vanskeområdet utagerende atferd. Dette er grunnlaget for å kunne vurdere deres utvikling fra T1 til T2.

Tabell 6.9. Utvikling for elever med utagerende atferd

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om utagerende atferd	13,63	16,18	115	0,000
Elever som i liten grad melder om utagerende atferd	18,49	18,20	735	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	17,83			
Totalt standardavvik, T1	2,23			



Figur 6.9: Utvikling mht. utagerende atferd for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

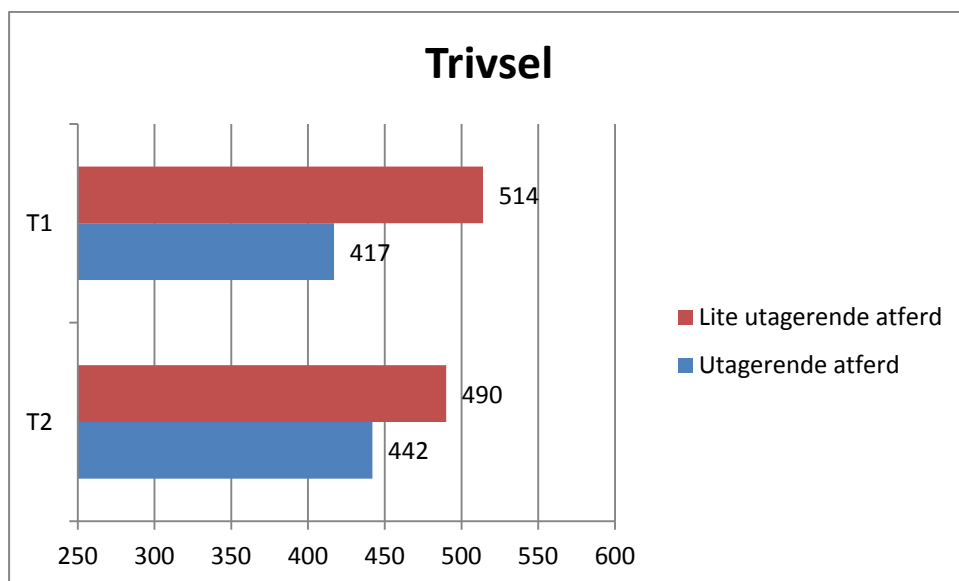
På dette området har det vært en meget kraftig utvikling fra T1 til T2 for elever som på T1 skårer høyt på spørsmålene som sammen danner faktoren utagerende atferd. En positiv utvikling på 114 poeng, samtidig som normalelevne går noe tilbake er oppsiktsvekkende. Det er mange elever som har en utagerende atferd på T1, som ikke lenger har denne atferden i like stor grad på T2. Selv om reliabilitetsverdiene for utagerende atferd er noe lave, må dette kunne tolkes som store endringer som jeg vil komme nærmere tilbake til.

Trivsel

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til trivsel på skolen? Trivsel er målt av elevene på 7 spørsmål gjennom faktoren «hva jeg synes om å gå på skolen.»

Tabell 6.10. Elevenes trivsel målt der utvalget er delt ut fra grad av utagerende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om utagerende atferd	22,09	22,78	113	0,063
Elever som i liten grad melder om utagerende atferd	24,77	24,11	707	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	24,38			
Totalt standardavvik, T1	2,76			



Figur 6.10: Utvikling av trivsel for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Tabellen viser en tydelig sammenheng mellom utagerende atferd og trivsel. De utagerende elevene trives betydelig dårligere enn normalelevne. Nesten ett standardavvik på T1 er betydelig. På T2 har denne forskjellen gått ned til det halve. T-testen viser at bedringen i

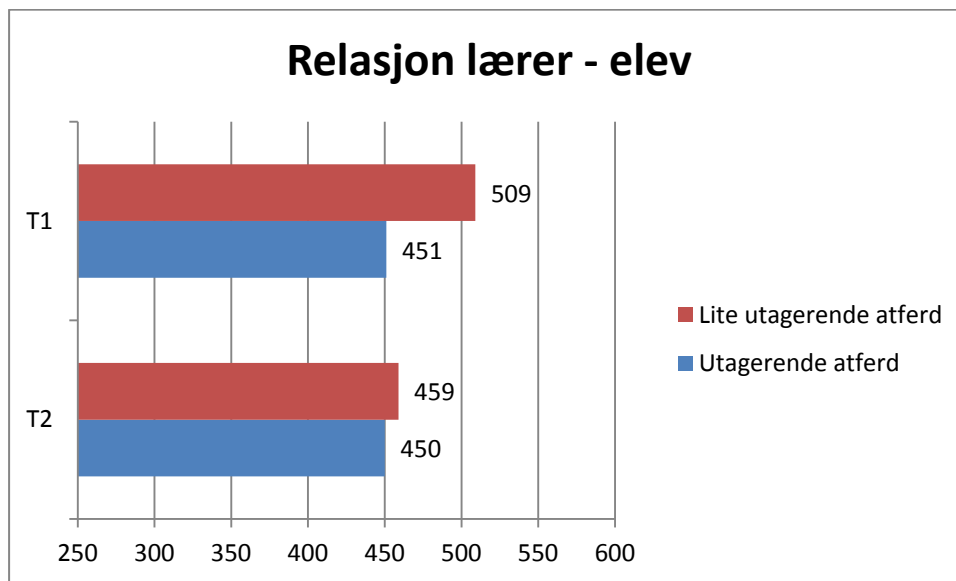
trivsel til de utagerende elevene må tolkes med noe forsiktighet, men den viser en sannsynlighet på over 93 % på en økt trivsel for de utagerende elevene.

Relasjon lærer – elev

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til relasjon mellom lærer og elev? Denne faktoren er målt av elevene på 14 spørsmål gjennom faktoren relasjon lærer – elev.

Tabell 6.11. Relasjon lærer – elev målt der utvalget er delt ut fra grad av utagerende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om utagerende atferd	44,89	44,82	104	0,703
Elever som i liten grad melder om utagerende atferd	48,52	45,36	679	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	47,97			
Totalt standardavvik, T1	6,29			



Figur 6.11. Utvikling av relasjon lærer - elev for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

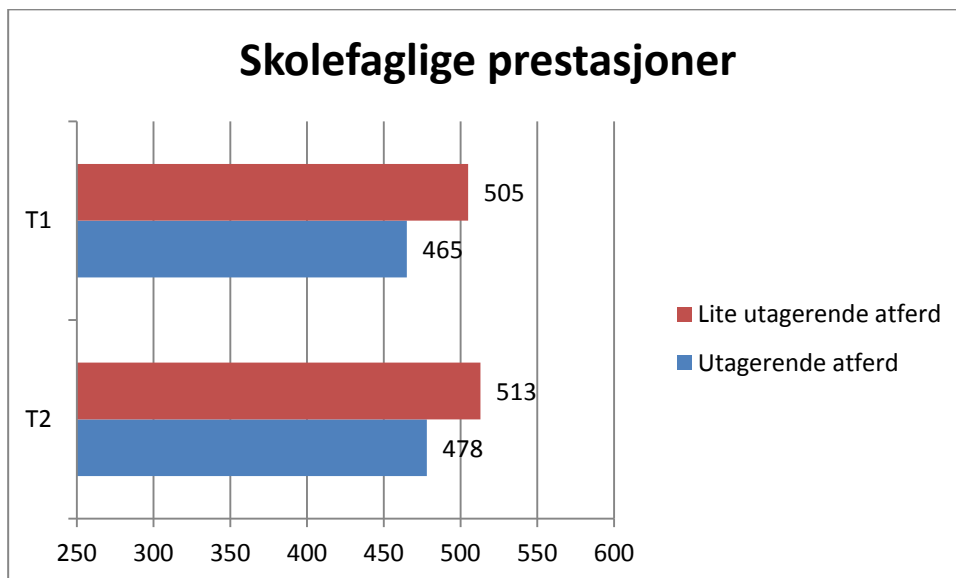
Normalelevne har hatt en negativ endring på 50 poeng fra T1 til T2. Dette gjør at det er liten forskjell på relasjon mellom lærer – elev for de to gruppene på T2. De utagerende elevene er den eneste av gruppene der vi ikke kan finne noen signifikant negativ utvikling på relasjon lærer – elev. Elevundersøkelsen 2013 -15 (Utdanningsdirektoratet, 2015) viser en tydelig negativ utvikling på dette området fra 7. til 10. trinn. Ingen utvikling for de utagerende elevene kan derfor tolkes som en noe positiv utvikling. Dette er et resultat jeg vil komme nærmere tilbake til.

Skolefaglige prestasjoner

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til skolefaglige prestasjoner? Denne faktoren er vurdert av kontaktlærere på en skala fra 1-6 på barnetrinnet, og er et uttrykk for standpunkt karakterer på ungdomstrinnet. I begge tilfellene er det vurderingen i norsk, engelsk og matematikk som er slått sammen til en faktor.

Tabell 6.12. Skolefaglige prestasjoner målt der utvalget er delt ut fra grad av utagerende atferd.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om utagerende atferd	10,52	10,94	108	0,039
Elever som i liten grad melder om utagerende atferd	11,86	12,12	710	0,002
Gjennomsnitt for utvalget, T1	11,68			
Totalt standardavvik, T1	3,33			



Figur 6.12: Utvikling av skolefaglige prestasjoner for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

De utagerende elevene har på T1 40 poeng dårligere resultater enn normalelevne, noe som betegnes som liten til moderat forskjell. Det kan se ut som de tar noe innpå normalelevne fra T1 til T2, men forskjellen er så liten at den ifølge Hattie må betegnes som ingen effekt.

6.4. Alvorlige atferdsproblemer

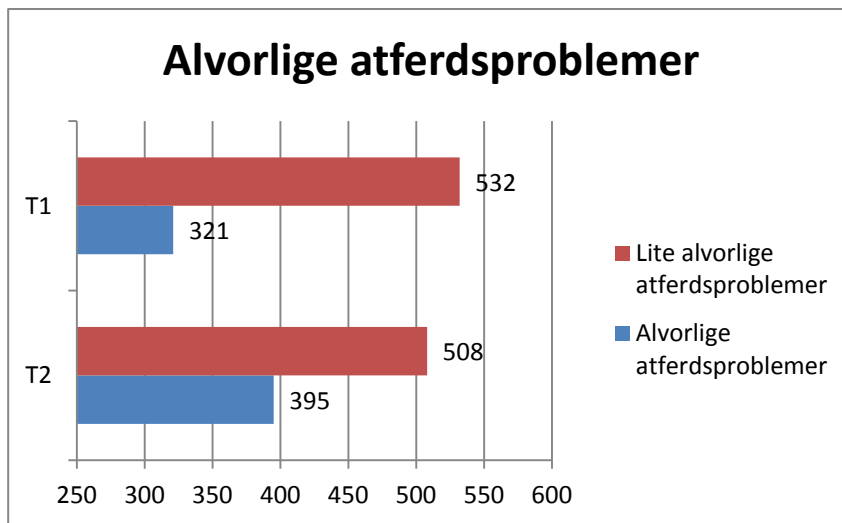
- Alvorlige atferdsvansker er den alvorligste formen, og omhandler elever som med vilje ødelegger eller stjeler ting på skolen, de plager eller truer medelever og kan ha med slag og stikkvåpen på skolen.

Før jeg går i gang med analyse for denne gruppa, vil jeg trekke fram et poeng det er verdt å merke seg. Gruppa som skårer ett standardavvik under gjennomsnittet utgjør som tidligere nevnt om lag 16 % av elevene. Gruppen elever som viser alvorlige atferdsproblemer i betydelig grad utgjør bare 1-2 % av elevene (Nordahl et al., 2005). Mange av elevene som havner i denne gruppa ut fra min inndeling, vil derfor bare ha tendenser til denne atferden, uten at det er i betydelig grad.

Jeg vil først se på hva elevene har svart innenfor vanskeområdet alvorlige atferdsproblemer. Dette er grunnlaget for å kunne vurdere deres utvikling fra T1 til T2.

Tabell 6.13. Utvikling av alvorlige atferdsproblemer.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om alvorlige atferdsproblemer	18,46	19,00	125	0,007
Elever som i liten grad melder om alvorlige atferdsproblemer	20,00	19,83	736	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	19,77			
Totalt standardavvik, T1	0,73			



Figur 6.13: Utvikling mht. alvorlige atferdsproblemer for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

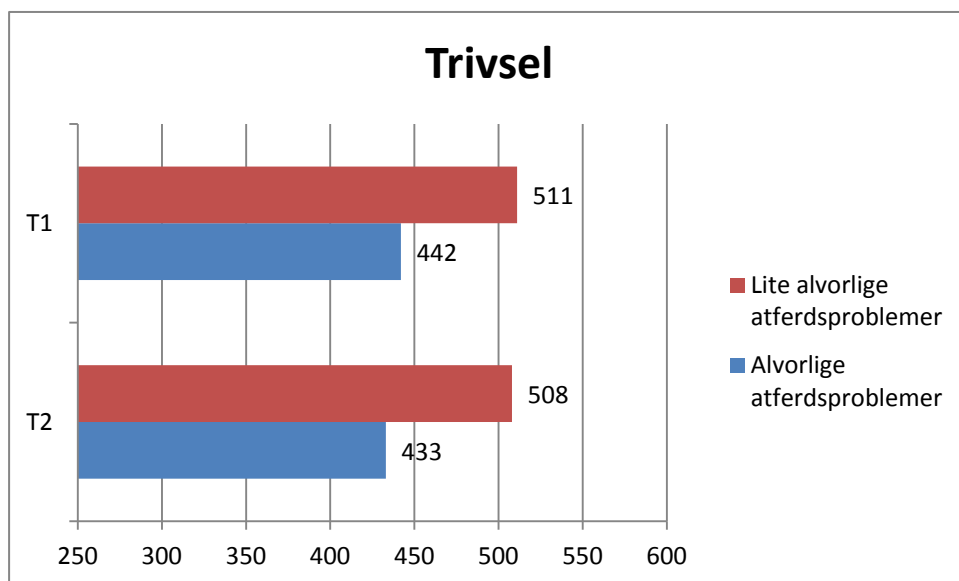
På dette området har det vært en meget kraftig utvikling fra T1 til T2 for elever som på T1 havner i kategorien alvorlige atferdsproblemer. En positiv utvikling på 74 poeng, samtidig som normalelevne går 24 poeng tilbake er oppsiktsvekkende. Det er mange elever i kategorien alvorlige atferdsproblemer på T1, som ikke lenger har denne atferden i like stor grad på T2. Selv om reliabilitetsverdiene for alvorlige atferdsproblemer er noe lave, må dette kunne tolkes som store endringer som jeg vil komme nærmere tilbake til.

Trivsel

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til trivsel på skolen? Trivsel er målt av elevene på 7 spørsmål gjennom faktoren «hva jeg synes om å gå på skolen.»

Tabell 6.14: Utvikling av elevenes trivsel målt der utvalget er delt ut fra om elevene har alvorlige atferdsproblemer eller ikke.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om alvorlige atferdsproblemer	22,77	22,54	123	0,404
Elever som i liten grad melder om alvorlige atferdsproblemer	24,67	24,16	702	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	24,38			
Totalt standardavvik, T1	2,76			



Figur 6.14: Utvikling av trivsel for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Elevene med alvorlige atferdsproblemer har betydelig dårligere trivsel på skolen enn normalelevne. På tross av en positiv utvikling mht. den alvorlige atferden ser det ut til at

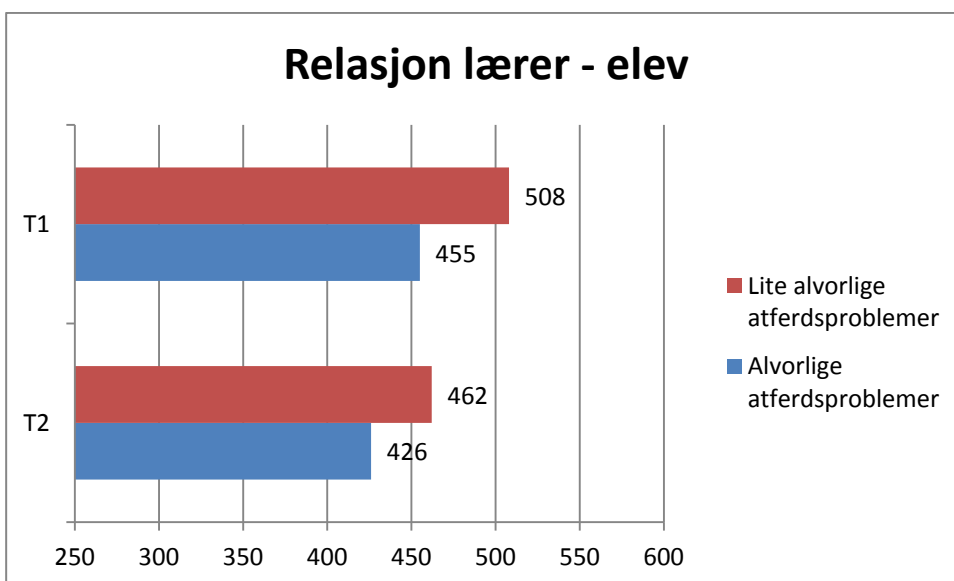
forskjellen i trivsel heller øker enn minker fra T1 til T2, men det er her ikke mulig å måle noe signifikant endring.

Relasjon lærer – elev

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til relasjon mellom lærer og elev? Denne faktoren er målt av elevene på 14 spørsmål gjennom faktoren relasjon mellom lærer – elev.

Tabell. 6.15. Relasjon lærer – elev målt der utvalget er delt ut fra om elevene har alvorlige atferdsproblemer eller ikke.

	T1	T2		
Elever som melder om alvorlige atferdsproblemer	45,15	43,32	114	0,008
Elever som i liten grad melder om alvorlige atferdsproblemer	48,48	45,59	671	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	47,97			
Totalt standardavvik, T1	6,29			



Figur 6.15: Utvikling av relasjon lærer – elev for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

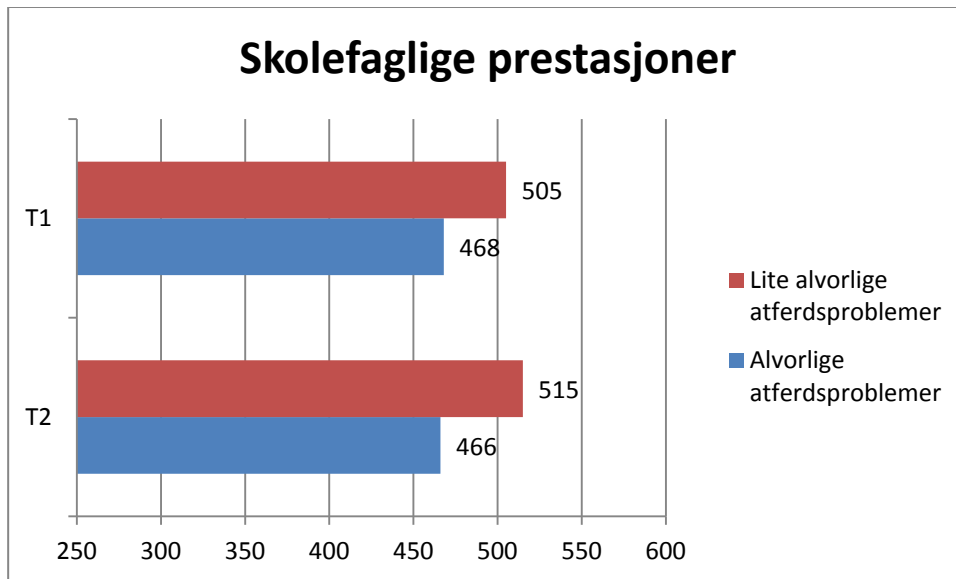
Tabellen viser en negativ utvikling i relasjon lærer – elev for begge gruppene. Denne utviklingen er tydeligere blant normalelevne slik at forskjellen på gruppene blir mindre fra T1 til T2. En forskjell mellom gruppene i relasjon lærer – elev på T2 på 26 poeng anses å være liten. Siden vi her snakker om de elevene som viser de alvorligste atferdsvanskene, mener jeg dette er verdt å merke seg.

Skolefaglige prestasjoner

Hvordan utvikler de samme elevene seg med hensyn til skolefaglige prestasjoner? Denne faktoren er vurdert av kontaktlærere på en skala fra 1-6 på barnetrinnet, og er et uttrykk for standpunktkarakterer på ungdomstrinnet. I begge tilfellene er det vurderingen i norsk, engelsk og matematikk som er slått sammen til en faktor.

Tabell 6.16: Skolefaglige prestasjoner målt der utvalget er delt ut fra om elevene har alvorlige atferdsproblemer eller ikke.

	T1	T2	N	T-test
Elever som melder om alvorlige atferdsproblemer	10,60	10,54	118	0,600
Elever som i liten grad melder om alvorlige atferdsproblemer	11,86	12,17	703	0,000
Gjennomsnitt for utvalget, T1	11,68			
Totalt standardavvik, T1	3,33			



Figur 6.16: Utvikling av skolefaglige prestasjoner for begge gruppene fra T1 til T2 målt opp mot gjennomsnittet på T1.

Her forskjellen omtrent som for elevene med utagerende atferd. Ut fra Hattie en liten forskjell på mellom 20-40 poeng. Det er liten endring fra T1 til T2 for begge gruppene.

6.5. Oppsummering av funn

I denne delen vil jeg trekke fram hovedfunn fra undersøkelsen og forsøke å komme med en konklusjon ut fra min hypotese og problemstilling.

Barn som viser problematferd i skolen vil i større grad enn andre profitere på et systematisk arbeid på skolene bygd på LP-modellen.

Ut fra dette har jeg formulert følgende problemstilling:

- *Vil arbeidet etter LP-modellen bidra til å utjevne forskjeller og være til hjelp for barn som viser atferdsvansker i skolen?*

Resultatene viser at det er en positiv utvikling for de elevene med atferdsvansker innenfor alle vanskeområdene. Det betyr at de elevene som på T1 viser til at de har undervisnings- og læringshemmende atferd, tar innpå resten av elevene når det gjelder undervisnings- og læringshemmende atferd fra T1 til T2. Forskjellen på gruppene har minket med 85 poeng på 500 poengskalaen. For gruppen sosial isolasjon, har forskjellen mellom gruppene minket med 140 poeng. Når det gjelder gruppen med utagerende atferd, har forskjellen minket med 127 poeng, og for elevene med alvorlige atferdsvansker, har forskjellen minket med 98 poeng. I og med at jeg her sammenligner utviklingen til de elevene som innenfor hvert vanskeområde meldte om vansker, med utviklingen til resten av utvalget, er det viktig å påpeke at forskjellen på gruppene i utgangspunktet var store, om lag to standardavvik eller 200 poeng på 500 poengskalaen.

Selv om jeg tidligere har påpekt noe lave reliabilitetsverdier på noen av disse områdene, mener jeg det er grunn til å hevde at disse funnene både er sterke og entydige. Barna som viste problematferd på T1 har hatt en positiv utvikling mht. sin atferd i løpet av arbeidet med LP-modellen fram til T2. Jeg ser en positiv utvikling innenfor alle de fire ulike områdene som atferdsvanskene deles inn i. De har tatt innpå resten av barna slik at forskjellene har blitt mindre. Jeg vil betegne dette som mine hovedfunn i denne undersøkelsen.

Samtidig vil jeg påpeke at den meget positive utviklingen for problemelevne når det gjelder elevrapportert atferd, ikke gir like sterke utslag på de andre områdene jeg har undersøkt. Men det er et hovedtrekk, at elevene med atferdsvansker opplever noe positivt ved implementering av LP-modellen sammenlignet med resten av elevgruppen når det gjelder både trivsel og relasjon til lærer. Når det gjelder det faglige ser det ut til at man har klart å stagnere eller bremse en negativ utvikling for disse elevene.

Jeg vil i neste kapittel komme nærmere inn på flere av disse forholdene, samt drøfte mulige funn i undersøkelsen i forhold til teori, empiri og innhold i LP-modellen slik jeg har fremstilt det i min masteroppgave.

7. Analyse og drøfting

Jeg vil først ta for meg hovedfunn som beskrevet foran. Elevene som i utgangspunktet har vansker, bedrer seg på sitt vanskeområde målt opp mot resten av elevene. Jeg vil prøve å se på mulige årsaker til denne utviklingen. Deretter vil jeg gå inn på hvert enkelt vanskeområde for å kommentere funn innenfor områdene trivsel, relasjon lærer – elev og skolefaglige prestasjoner.

Det som skiller min undersøkelse, og dermed også mine funn fra tidligere LP-undersøkelser, er måten å dele utvalget på. På denne måten har jeg klart å synliggjøre en utvikling for elever med atferdsvansker, samtidig som det er relativt liten endring for hele utvalget på de samme områdene. Det interessante blir derfor å drøfte hva som har skjedd på skolene som har ført til en slik utvikling for «de sårbare barna».

7.1. Drøfting av hovedfunn

Jeg har tidligere i oppgava gjort rede for både teori og forskning som peker på sammenhengen mellom barns atferd i skolen og læringsmiljøet. Jeg har lagt vekt på anerkjennelsesperspektivet, at elevene opplever verdsettelse av sin bakgrunn og den man er i et kulturperspektiv, samt et fokus på hva man forskningsmessig vet er viktig for læreren i møtet med eleven. Den autoritative lærer som møter elevene på en hensiktsmessig måte. Essunga kommune i Sverige er et eksempel på hva som skjer når hele skolekulturen drar i samme retning ut fra disse perspektivene, der også inkluderingsperspektivet kommer inn.

Jeg brukte i teoridelen for oppgava noe plass på å forklare analysemodellen. Denne er sentral i arbeidet etter LP-modellen, der lærerne jobber i analysegrupper. I analysegruppene søker de å finne faktorer som utløser eller opprettholder uønsket atferd, for så å utvikle strategier og tiltak som fjerner betydningen av eller reduserer de opprettholdende faktorene. En forutsetning for arbeidet er at de problemene eller utfordringene som tas opp, oppleves som vanskelig av flere lærere. Jeg mener det er grunn til å anta at mange av elevene som melder

om problematferd, blir diskutert som «case» i disse analysegruppene. Dette underbygges av at det i mitt utvalg er i overkant av 100 elever med problematferd innenfor hvert område, samtidig som dette fordeles på 39 skoler. Det er ikke så veldig mange på hver skole.

Det er sentralt i teorigrunnet for modellen at lærerne i analysegruppene skal ha fokus på elevens virkelighetsoppfatning og at atferden oppstår i en kontekst (Nordahl, 2006). Nordahl peker på at lærerne gjennom et fokus på elevenes virkelighetsoppfatning vil få et bredere grunnlag for å forstå elevene. Kan det tenkes at dette særlig vil gjelde de elevene som blir gjenstand for ekstra oppmerksomhet i analysegruppene? Når læreren er opptatt av elevens virkelighetsoppfatning, kan dette oppleves som en økt interesse for meg, sett fra elevens ståsted.

Hvis dette innebærer at læreren i større grad snakker med eleven, ikke bare til, kan dette ha stor betydning for eleven. Palludan (2005) viste hvordan sosiokulturelle forskjeller kunne gjenskapes i møte med pedagogene i barnehagen, gjennom at de barna som oppfører seg slik det er forventet, oppnår en annen type kontakt med pedagogene. Det kan tenkes at fokus på elevens atferd i analysegrupper fører til at de voksne endrer sin atferd i forhold til eleven. Økt interesse for eleven kan ut fra Palludan (2005) føre til at barnet i større grad opplever å bli snakket med enn til. Barnet går fra å være en som overlever til et barn som lever i institusjonen. I dette perspektivet er det relevant å tenke seg at atferden endres.

Dette henger nært sammen med barnets opplevelse av anerkjennelse. Jeg har tidligere beskrevet hvordan mangel på anerkjennelse kan påvirke den del av personligheten som skulle fylles av selvrespekt, slik at den i stedet fylles med utagerende atferd og sinne, eller innadvendt atferd og skam (Gitz-Johansen, 2009). Mine funn kan tyde på at refleksjon i analysegrupper, har ført til at barn med atferdsvansker har opplevd større grad av anerkjennelse, og at dette kan ha virket positivt på alle de fire typer av vansker som er beskrevet i undersøkelsen. Sosial anerkjennelse henger sammen med at sider ved oss selv som skiller oss fra andre, blir tillagt positiv betydning (Gitz-Johansen, 2009). Ut fra dette mener jeg det er belegg for å hevde at en endring i lærerens måte å møte elevenes atferd på, kan ha hatt særlig gunstig innvirkning på de elevene som i utgangspunktet viste en eller annen form for atferdsvansker.

Vi kan også tenke oss at når læreren blir mere opptatt av hva eleven liker å gjøre, hva han er opptatt av og hvordan han opplever skoledagen, er dette positivt for relasjonen. Eleven opplever anerkjennelse for hvem han er og sine interesser. Jeg har tidligere beskrevet læreren som var oppgitt over en elev som bare var opptatt av cross. Kanskje en refleksjon i analysegrupper kunne medføre at han faktisk snakket med eleven om cross. Verdssettelse av elevens habitus, selv om elevens habitus i utgangspunktet ikke passet med skolens eller lærerens forventninger til hva som var viktig i skolen.

Jeg ønsker også å trekke en linje mellom Honneth sine anerkjennelsesteorier, og Nordahl sitt aktørperspektiv. Aktørperspektivet handler om at barnet i en situasjon danner seg en virkelighetsoppfatning, som er styrende for deres valg av handlinger. Jeg beskrev tidligere eleven som opplevde utrygghet i engelsktimen, og forlater klasserommet uten lov. Ut fra elevens virkelighetsoppfatning kan dette ses på som en rasjonell handling som henger tett sammen med mangel på anerkjennelse. En anerkjennende samtale med eleven i forkant av engelsktimen, vil gi eleven en annen virkelighetsoppfatning og dermed også en annen handling. Han opplever trygghet og anerkjennelse i klasserommet og slipper å forlate klasserommet. Jeg tror vi kan finne mange eksempler på uønsket atferd, som har sin bakgrunn i rasjonelle valg som bygger på mangel på anerkjennelse. En diskusjon i analysegrupper med fokus på rasjonelle valg kan ha bidratt til å øke lærernes evne til å avdekke sammenhengen mellom rasjonelle valg og elevens behov for anerkjennelse.

I følge Bourdieu er positiv innstilling til skolen og motivasjon til å lære en viktig kapital i skolen (Gitz-Johansen, 2009). Det samme gjelder lydighet og selvregulering. Det blir sett på som viktig å kunne omgås andre uten konflikter. Mine funn tyder på at mange elever med atferdsvansker har forbedret sin kapital på disse områdene. I et sosiokulturelt perspektiv er eksempelet over med eleven som var opptatt av cross, en mulig forklaring på denne utviklingen. Eleven opplever større verdsettelse for sin kulturelle kapital, sin habitus. Dette fører i neste omgang til at eleven viser større vilje og evne til å tilpasse seg skolen, det blir mindre atferdsvansker.

På denne måten kan man komme bort fra en kompensatorisk pedagogikk, som handler om å bøte på feil og mangler hos disse barna og deres familier, og i stedet verdsette eleven som han er med den bakgrunn som han har. Jeg har pekt på hvordan det i Norge er en sterk

sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og læringsutbytte. Gitz-Johansen hevder at curriculum i skolen har en tendens til å favorisere visse sosiale grupper. Samtidig poengterer Nordahl (2005) en relativt klar sammenheng mellom kognitiv fungering og atferd i skolen. Ut fra dette mener jeg det er grunnlag for å hevde at kulturteori og et sterkere fokus i skolen på å verdsette eleven uavhengig av sosial bakgrunn, vil være særlig viktig for «de sårbare barna».

Bourdieu og kulturteori har ingen sentral plass i LP-modellen. Men et fokus på eleven og interesse for elevens virkelighetsoppfatning kan ha ført til at eleven i større grad har opplevd verdsettelse av sin habitus. Med bakgrunn i det jeg har gjort rede for i teoridelen, og ikke minst de funn jeg her har diskutert, mener jeg det er grunn til å hevde at det kan være et viktig potensiale i å videreutvikle LP-modellen på dette området. Forskning viser at Norge har lav utdanningsmobilitet (Nordahl m. fl., 2009a). Denne lave utdanningsmobiliteten er ikke like entydig over hele landet, men vi kan etter mitt syn ikke utelate Bourdieu og kulturperspektivet i denne debatten. Jeg vil underbygge dette med Ottosen (2011), som viser til omfattende studier mht. sosial bakgrunn og ulikhet i skolen, der konklusjonen er at skolen reproducerer sosial ulikhet.

Utvikling av lærerrollen og fokus på klasseledelse er sentralt i LP-modellen. I Essunga kommune i Sverige gjorde de store framskritt på mange områder på kort tid, også når det gjaldt elevens atferd. Jeg opplever at noe av det mest sentrale der var utviklingen av et felles «tankekollektiv». Det ser ikke ut til at det kan påvises store endringer på dette området når det gjelder LP-7 skolene, hvis vi ser på utviklingen til hele utvalget. Samtidig er klasseledelse og lærerens rolle i klasserommet så sentralt i LP-modellen, at det kan tenkes at arbeid på dette området kan ha hatt særlig betydning for barna med atferdsvansker. En autoritativ lærerrolle innebærer bedre struktur og tydelighet, og man kan tenke seg at dette har vært særlig viktig for «de sårbare barna». En annen side ved den autoritative lærerrollen er varme og omsorg for elevene. Dette handler om relasjon mellom lærer – elev. Også her tenker jeg at et ekstra fokus på elever man har diskutert i analysegrupper, har ført til at man har møtt disse elevene på en mer positiv måte.

Denne lærerrollen henger nært opptil det Egeland (2010) beskriver som den inkluderende lærer, som har fokus på å ansvarliggjøre elevene ovenfor hverandre. Når læreren hjelper

elevene med å verdsette hverandres ulikheter, kan dette bidra til at flere elever opplever betinget solidarisk anerkjennelse som kan sees på som det høyeste nivået av anerkjennelse (Gitz-Johansen, 2009). Dette kan være av særlig betydning for elever som opplever sosial isolasjon. Tiltak på dette området kan bidra til å hindre at mangel på vennskap blir en opprettholdende faktor for sosial isolasjon. I et læringsmiljø hvor det er mangel på anerkjennelse for ulikhet, vil dette for noen elever kunne føre til avmakt og isolasjon, mens andre vil reagere med sinne og aggresjon. På denne måten kan vi tenke oss den autoritative lærer, som bidrar til å skape et miljø der elevene anerkjenner hverandres forskjellighet, vil være viktig også for elever som viser mere utagerende atferdsvansker.

Å anerkjenne hverandres forskjellighet kan også sees på i et kulturteoretisk perspektiv. Barn kan oppleve mangel på anerkjennelse for sin kulturelle kapital, ved at den skiller seg fra det som gir status i miljøet. Dårlige ferdigheter eller mangel på interesse for fotball kan være et eksempel på dette som gjør det vanskelig å få innpass i det sosiale miljøet. Dette kan være en opprettholdende faktor for atferdsvansker, der relasjonelle tiltak i miljøet med sikte på at elevene anerkjenner hverandres ulikheter, virker inn på elevens atferd. Tiltak som lykkes på dette området må bygge på kompetanse og en reflektert analyse av hvilke opprettholdende faktorer som virker i læringsmiljøet. Dette kan ha vært en viktig årsak til den positive utviklingen jeg har funnet for elevene som i utgangspunktet viste atferdsvansker.

Denne drøftingen kan være et bidrag til å forklare mulige årsaker til hvorfor vi innenfor alle de fire vanskeområdene, finner en positiv utvikling på «de sårbare barnas» atferd. Jeg finner ikke like stor utvikling fra T1 til T2 hverken når det gjelder relasjon lærer – elev, trivsel eller skolefaglige resultater som vi ser innenfor atferd. Men sammen med det jeg har prøvd å bygge opp gjennom teori og empiri i hele oppgava, mener jeg resultatene fra undersøkelsen påviser en sammenheng mellom trivsel, relasjon lærer – elev, skolefaglige resultater og elevenes atferd på skolen. De forklaringene jeg har drøftet ovenfor vil derfor kunne virke inn på flere sider av læringsmiljøet enn elevenes atferd, men jeg har som sagt ikke funnet like store utslag på disse andre områdene.

7.1.1. Undervisning- og læringshemmende atferd

For den gruppen som viser denne typen vansker er det ikke mulig å måle noen signifikant endring hverken når det gjelder trivsel, relasjon lærer – elev eller skolefaglig utvikling. Både når det gjelder trivsel og relasjon til lærer, er forskjellene mellom elevene med vansker og normalelevne store på T1. Det ser ut som om man gjennom tiltak i perioden har klart å stoppe og til en viss grad snu denne utviklingen. Særlig når det gjelder relasjon til lærer, blir forskjellen betydelig mindre da normalelevne i tråd med elevundersøkelsen 2013-15 (Utdanningsdirektoratet, 2015) opplever dårligere relasjon til lærer i løpet av perioden. Det er vanskelig å vurdere hvilke av de faktorene som jeg har drøftet over som har vært særlig viktige i denne utviklingen. Selv om tallene er små og noe usikre er det gledelig å se at dette også kan ha virket noe inn på skolefaglige prestasjoner. Man har i hvert fall stanset en negativ utvikling.

7.1.2. Sosial isolasjon

Selv om T-test viser noe usikkerhet mht. om vi kan se noen signifikant endring hos eleven som opplever sosial isolasjon, gjør negativ utvikling hos normalelevne at forskjellene blir mindre både når det gjelder trivsel og relasjon lærer – elev. Det er verdt å merke seg at elevene som opplever sosial isolasjon på T1 har betydelig dårligere trivsel enn resten, men at denne forskjellen omtrent halveres på T2. Dette kan tyde på at elevene oftere har noen å være sammen med og er mindre triste på skolen. Jeg synes det er naturlig å knytte dette opp mot økt anerkjennelse fra medelever. Sosial verdsettelse i den betingede solidariske sfæren henger sammen med hva man representerer i en sosial kontekst (Kermit, 2012). En relativ bedring når det gjelder relasjon til lærer kan henge sammen med at lærerne har blitt flinkere til å se disse elevene og gi dem oppmerksomhet, snakke med dem. Som jeg har vist i drøftingen foran knyttet til elevens atferd, kan dette knyttes opp mot både Honneth sine teorier om anerkjennelse, men ikke minst Bourdieus kulturteori der man kan knytte relasjon lærer – elev opp mot i hvilken grad eleven opplever verdsettelse av sin bakgrunn, sin habitus i møtet med skolen og læreren.

Gruppen med vansker ligger på T1 nær opptil normalelevne når det gjelder skolefaglige prestasjoner. Det er ikke mulig å måle noen endring på dette området.

7.1.3. Utagerende atferd

Også her viser T-test noe usikkerhet når det gjelder signifikante endringer på trivsel og relasjon til lærer. Men jeg velger å fokusere på at forskjellen mellom gruppene blir betydelig mindre når det gjelder trivsel, og tilnærmet er borte når det gjelder relasjon lærer – elev på T2. Jeg vil konkretisere dette ved å gå inn i spørreskjemaene. Elevene med vansker viser betydelig mindre sinne, de kranbler eller slåss mindre, og de svarer mindre tilbake på lærerens korreksjon. Jeg ser også endringer i forholdet til læreren. Det ser ut til at de sammenlignet med resten blant annet opplever mer rettferdighet, de får mere ros og de får hjelp når de trenger det. Dette kan ha sammenheng med en mere autoritativ lærerrolle, som også er oppmerksom på å inkludere disse elevene med resten slik at de også opplever økt trivsel og sosial anerkjennelse fra de andre elevene. Relasjon til lærer kan også henge sammen med økt anerkjennelse og større verdsettelse av sin habitus som beskrevet foran for eleven med sosial isolasjon.

Dette er den eneste gruppen, der vanskeelevene opplever en positiv signifikant endring på skolefaglige resultater. Jeg viste tidligere i oppgava til Nordahl (2005) som påpekte en klar sammenheng mellom elevenes evne til å kontrollere egen atferd i skolesituasjonen og kognitiv fungering. Mye tyder på at de utagerende elevene opplever bedre kontroll på egen atferd fra T1 til T2, og for disse elevene ser det ut til at vi kan ane en tendens til at dette har påvirket deres skolefaglige resultater målt av kontaktlærer.

7.1.4. Alvorlige atferdsproblemer

Selv om også elevene med alvorlige atferdsvansker opplever en vesentlig bedring av denne atferden, gir dette ikke særlige utslag på disse elevenes trivsel eller relasjon til lærer sammenlignet med resten. Mht. til trivsel skiller denne gruppas vansker seg noe ut fra de andre gruppene. De tar ikke innpå normalelevne. Dette kan tyde på at elevene med den mest ekstreme atferden har fått en rolle det er vanskelig å komme ut av, selv om atferden bedres. Samtidig er det verdt å merke seg at disse elevene skårer noe høyere på trivsel på T1. Det er mindre forskjell fra normalelevne, og de skårer høyere enn de andre vanskegruppene

på spørsmålene om trivsel. Jeg synes det er betimelig å tenke seg at disse elevene oppnår en viss anerkjennelse i sin krets, de har sitt publikum som har betydning for deres trivsel på skolen.

Når det gjelder relasjon lærer – elev er det en svak negativ utvikling, men forskjellen til resten blir noe mindre. Når utviklingen på relasjonen lærer – elev for denne gruppen er noe svakere en for de andre gruppene, kan dette ha sammenheng med at disse elevene kan utfordre lærerne på en ekstrem måte gjennom vold, skadeverk og trusler. Min erfaring er at man i skolen blir oppgitt over disse elevene, og at man har lett for å lete etter årsaker til atferden i individperspektivet. Dette kan i noe større grad enn for de andre typene vansker også ha vært tilfelle i LP-skolene. I dette perspektivet kan man tenke seg mangel på anerkjennelse som viktig for relasjonen. Den positive utviklingen når det gjelder disse barnas atferd taler imot en slik forklaring. Man skulle anta at flere av de faktorer jeg har beskrevet som viktige for elevenes atferd har virket positivt på disse elevene. Disse motstridene forklaringene på elevenes utvikling viser tydelig kompleksiteten av læringsmiljøet i skolen.

Når det gjelder skolefaglige prestasjoner er det for elevene med vansker ingen signifikant endring. Samtidig er endringene for normalelevne så liten at man også på dette vanskeområdet kan konkludere med at man kan ha stanset en negativ utvikling.

7.2. Oppsummering og konklusjon.

Jeg har gjennom hele oppgava prøvd å få fram både sterke og svake sider ved denne undersøkelsen. Man vet fra tidligere LP-undersøkelser at kvaliteten på, og motivasjon for implementeringsarbeidet, vil variere fra skole til skole. Selv om spørreskjemaene er brukt mange ganger tidligere og dermed er godt utprøvd og evaluert, har jeg prøvd å være åpen for å diskutere eventuelle svakheter ved spørreskjemaene. De følger i sin helhet som vedlegg til oppgava. Jeg har også påpekt noe lave reliabilitetsverdier innenfor noen kategorier. Her er

det viktig å ta forbehold om noe feilvarians i svarene, men jeg støtter meg på tidligere LP-evalueringer der tilsvarende reliabilitetsverdier blir kommentert, men beholdt (Aasen og Sjøby, 2011).

Jeg vil til slutt presisere det jeg beskriver som mine hovedfunn, dvs. den positive utviklingen på atferdsvanskene for de barna som melder om vansker på T1 vurdert av elevene. Denne utviklingen er så stor at den ut fra Hattie (2009) betegnes som en sterk effekt innenfor alle de fire vanskeområdene.

- Barn med undervisnings- og læringshemmende atferd har en positiv utvikling, og tar innpå resten av utvalget mht. til disse vanskene.
- Barn som opplever sosial isolasjon i skolen har en positiv utvikling, og nærmer seg resten av utvalget mht. til disse vanskene.
- Barn med utagerende atferd viser mindre av denne atferden målt opp mot resten av utvalget mht. til disse vanskene.
- Barn med alvorlige atferdsproblemer viser mindre av denne atferden på T2 enn på T1. Resten av elevene viser i svært liten grad denne atferden i det hele tatt.

Når det gjelder årsaken til denne utviklingen har jeg gjennom teori, empiri og drøfting prøvd å vise til mulige forklaringer. Jeg har satt et fokus på kulturteori som jeg mener kan være viktig for å videreutvikle LP-modellen. Selv om jeg bygger på teori og empiri, må jeg alltid ta høyde for at min tolkning og mine refleksjoner bygger på min egen forforståelse. I et hermeneutisk perspektiv vil jeg avslutte med å poengtere hvordan denne forforståelsen gjennom oppgava har ført til ny forståelse, som igjen....

Litteraturliste

Aasen, A. M. (2011). Gutters opplevelse av sin skolesituasjon – noe skolen kan påvirke? *Paideia* (1), 26-37.

Aasen, A. M. og Sjøby, K. (2011). «Vi ser at det funker»: En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010 (LP3). (Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Alvesson, M. & Skølberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, R. (1995). *Distinksjonen, en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.

Cook, T. D. & Campbell, D. T (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.

Danielsen, A., & Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: Teori og kritikk*. (s. 43–78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Egelund, N. (2010). Hva skal der til for at skape en god tilpasset opplæring? I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*, (s. 143-155). Vallset: Oplandske bokforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: Integrasjon og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlaget.

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pedagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Hammersley, M og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Holme, I. & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax
- Jacobsen, I. J. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J. og Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kleven, T.A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-26). Oslo: Unipub forlag.
- Knudsmoen, H. (2012). *Utvikling av skolens miljø: En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009-2011*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 4, 2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Knudsmoen, H., Jahnsen, H., Tinnesand, T. (2013). *Nå bruker vi tid på analyse: En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5, 2010–12*. (Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2, 2013). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, T. (Red.). (2005). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(3), 150-163. (Tilgjengelig elektronisk på [Idunn](#)).

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 11/ 2000).

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 19/2005).

Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skole*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2011): *Det vet vi om ledelse av klasser og undervisningsforløp*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.

Nordahl, T. (2015, 12. mars). Bli ved din lest? Hamar Arbeiderblad, s. 19.

Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. K. (2009b). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

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

Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. og Ottosen, A. L. (2009a). *LP-modellen: Evaluering av LP-modellen 2006-2008*. (Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 5, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

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

Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasserumsledelse. *Kvan: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 31(90), 17-31

Olsen, M.I. og Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Ottosen, A. (2011). Utdanning og ulikhet: Forklaringsmodeller og tilpasset opplæring som tiltak. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 51-76). Vallset: Oplandske Bokforlag.

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

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. *Paideia* (2), 49-58.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen. Fagbokforlaget.

Sørli, M-A og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og

samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Elevundersøkelsen*. Lokalisert på <https://skoleporten.udir.no/>

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
	<i>Trivsel</i>				
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen				
5	Jeg liker meg godt i klassa				
6	Jeg liker meg godt i friminuttene				
7	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					

Nr.	Setning	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntret meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntret til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntret elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår				
	<i>Relasjoner mellom elever – sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Struktur i undervisningen</i>					
1	Læreren kommer presis til timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Læreren kan starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke tid på å få ro i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg samarbeider med andre elever om å løse oppgaver i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Læreren forteller hva dere elever skal lære i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Læreren snakker om hva dere elever har lært i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Læreren gir tydelige beskjeder om hva dere skal gjøre i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Tilbakemeldinger i undervisningen</i>					
7	Læreren retter og gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer.					
11	Jeg rekker opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Jeg svarer på spørsmål fra læreren i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Støtte og oppmuntring</i>					
13	Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Jeg får ros fra de andre elevene når jeg gjør det bra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Lærerne gir meg lyst til å arbeide med oppgaver på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Jeg får ros av læreren når jeg arbeider bra i timene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Læreren har stor tro på meg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontaktlærerskjema

Grunnskole

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Kryss av for om du som lærer er mann eller kvinne:

Kvinne	
Mann	

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

Ingen spesialundervisning	1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
<i>ADHD</i> – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	
Samisk	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
8	Rydder opp etter seg				
9	Følger dine instruksjoner				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med				

	Voksne				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
	<i>Selvhevdelse</i>				
19	Tar initiativ til samtaler med medelever				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					

4	Elevenes interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
1	Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevenes skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

FRAVÆR FRA SKOLEN

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende fra sommerferien og fram til nå:

0 timer	1 – 3 timer	4 – 8 timer	9 – 15 timer	Mer enn 15 timer

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.