

# LÆRINGSMILJØ OG PEDAGOGISK ANALYSE

En beskrivelse og evaluering  
av LP-modellen

Thomas Nordahl

# Læringsmiljø og pedagogisk analyse

En beskrivelse og evaluering av LP-modellen

THOMAS NORDAHL

Norsk institutt for forskning om  
oppvekst, velferd og aldring  
NOVA Rapport 19/05

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,  
velferd og aldring (NOVA) 2005  
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-223-4  
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: © Mikkel Østergaard / BAM / Samfoto  
Desktop: Torhild Sager  
Trykk: GCS/Allkopi

**Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:**

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring  
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00  
Telefaks: 22 54 12 01  
Nettadresse: <http://www.nova.no>

# Forord

Dette forskningsbaserte utviklingsprosjektet har sin bakgrunn i kunnskap om sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd. Min interesse for disse sammenhengene har i noen grad sitt utgangspunkt i min doktorgradsavhandling om problematferd i skolen. Her vises det at elevenes atferd kan forklares ut fra hvilket læringsmiljø det er i den enkelte skole, og hvordan undervisningen der fungerer. Disse funnene førte til arbeid med modeller og strategier for hvordan den enkelte lærer og skole kunne settes i stand til å møte utfordringene i skolen på en hensiktsmessig måte. Gjennom et pilotprosjekt ved Lusetjern skole i Oslo ble en modell for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling utprøvd med relativt gode tilbakemeldinger fra lærerne. Denne modellen ble ut fra disse erfaringene videreutviklet og nå utprøvd i dette forskningsbaserte utviklingsprosjektet. Gjennom denne utprøvingen har modellen fått navnet Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen).

LP-modellen er anvendt i dette prosjektet ut fra et klart ønske om å utvikle kunnskap om hva skolen kan gjøre for å etablere et bedre læringsmiljø og få positiv elevframgang. På denne måte er forskning anvendt og koblet til pedagogisk praksis i skolen. Den forskningsmessige innsatsen har her ikke hatt til hensikt å kartlegge og analysere situasjonen i skolen, men å forsøke å bidra til videreutvikling av den pedagogiske praksis i skolen. Dette har vært et forskningsbasert utviklingsarbeid der den overordende hensikten har vært å utvikle kunnskap som senere kan anvendes av lærere og skoleledere. Denne type forskningsbaserte utviklingsarbeid har etter min mening vært en mangelvare i norsk skole.

Utviklingsprosjektet og den tilhørende evalueringen av det har vært helt avhengig av en rekke personer. Takk til skoleledere og lærerne i de ulike prosjektskolene som har gjort en stor innsats, og som ikke minst har vært villig til å rette søkelys mot egen praksis. Dere har dessuten fylt ut en rekke spørreskjema og stilt opp i intervjuer. Denne takken går også til de elever og foreldre som har deltatt i evalueringen i disse prosjektskolene.

Takk til kommunene som har stilt skoler til disposisjon og selv har bidratt sterkt til gjennomføringen av prosjektet. Særlig kommunekontaktene i de tre prosjektkommunene vært avgjørende for gjennomføringen av prosjektet. Disse kontaktpersonene har ytt en stor innsats og lagt forholdene til rette for aktiviteter som er gjennomført i prosjektet.

I evalueringen har det også deltatt kontrollskoler som ikke har vært med i utviklingsprosjektet. Disse skolene har på en flott måte stilt opp i evalueringen til tross for at de ikke har hatt særlig stor egen nytte av dette. En takk til skoleledere, lærere, elever og foreldre som har svart på en rekke omfattende spørreskjema.

Lillegården kompetansesenter har med stort engasjement og arbeidsinnsats gjennomført og ledet dette relativt store utviklingsprosjektet. Takk til Lillegården for et utmerket samarbeid i hele prosjektperioden. De ansatte ved kompetansesentret har videre veiledet og fulgt opp hver skole og lærergruppe på en systematisk måte. Gjennom denne veiledningen har de møtt lærerne direkte og deltatt aktivt i drøftinger om praksis i skolen.

Cay Gjerustad ved NOVA har administrert hele datainnsamlingen i evalueringen på utmerket måte. Han har også sørget for at alle data har blitt lagt inn på SPSS og bidratt aktivt i dataanalysen. Som ansvarlig for evalueringen har det vært helt avgjørende å ha en person som fullt ut har gjennomført disse arbeidsoppgavene. Cay Gjerustad har også skrevet ut presentasjonen av intervjuene i denne rapportens kapittel 5, og er førsteforfatter for dette kapitlet.

Elisabeth Backe-Hansen har lest manuset og kommet med nyttige kommentarer.

Til slutt en takk til Utdanningsdirektoratet som har stått for den eksterne finansieringen av dette utviklingsprosjektet.

Evalueringen og utskrivningen av rapporten har vært et svært utfordrende og interessant arbeid for meg som forsker. Det har deltatt både prosjektskoler og kontrollskoler i evalueringen, det er anvendt flere metoder, det er et stort antall variabelområder i evalueringen, det er flere informantgrupper og det er foretatt målinger på to ulike tidspunkt. Samlet har dette gjort evalueringen komplisert, men samtidig er designet utviklet slik for å kunne være mest mulig sikker på de resultater som beskrives og de konklusjoner som trekkes i rapporten. Evalueringsdesignet har også hatt til hensikt å sikre at forskeren ikke skal kunne overfortolke resultatene i noen bestemt retning. Jeg har gjort mitt ytterste for å behandle og fortolke data på en mest mulig objektiv måte. Leseren får avgjøre om jeg har lykket i dette.

Hamar, august 2005

Thomas Nordahl

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>1 Innledning</b> .....	9
1.1 Bakgrunn .....	9
1.2 Et forskningsbasert utviklingsprosjekt .....	10
1.3 Kommuner og deltakerskoler .....	11
1.4 Målsettinger i prosjektet.....	12
1.5 Problemstillinger i evalueringen .....	13
<b>2 Teoretisk og empirisk grunnlag</b> .....	15
2.1 Systemteori som forståelsesmodell .....	15
2.2 Hva forklarer atferdsproblemer i skolen? .....	23
2.3 Ulike perspektiver på elevenes handlinger i skolen .....	28
2.4 Læringsmiljøet i skolen .....	41
<b>3 Beskrivelse av LP-modellen og implementeringsstrategiene</b> .....	46
3.1 LP-modellen .....	46
3.2 Implementeringsstrategier og arbeidet i prosjektskolene .....	60
<b>4 Metode</b> .....	66
4.1 Evalueringsdesign, metoder og måleinstrument .....	66
4.2 Måleinstrument i evalueringen .....	67
4.3 Utvalg og svarprosent .....	73
4.4 Bruk av statistiske analyser .....	76
4.5 Validitet og reliabilitet .....	80
<b>5 Resultater fra intervjuundersøkelse og tiltaksregistrering</b> .....	86
5.1 Implementering og gjennomføring.....	86
5.2 Hvilke endringer har prosjektet ført til? .....	93
5.3 Drøfting og vurdering av intervjuene .....	95
5.4 Kartlegging av tiltak som er gjennomført i prosjektet .....	98
<b>6 De kvantitative resultatene av evalueringen</b> .....	102
6.1 Miljø og ledelse i skolen .....	103
6.2 Relasjoner i skolen.....	106
6.3 Trivsel og syn på skolen.....	112
6.4 Undervisning .....	115
6.5 Foreldrestøtte og samarbeid mellom hjem og skole .....	118
6.6 Sosial kompetanse .....	121
6.7 Problematferd.....	126
6.8 Skolefaglig kompetanse.....	129

<b>7 Vurdering og konklusjon</b> .....	135
7.1 Endringer i skolens læringsmiljø og undervisningen.....	135
7.2 Endringer i elevenes kompetanse og atferd.....	137
7.3 Modell for sammenhenger mellom kontekst, prosesser og elevresultat.....	139
7.4 LP-modellens faglige grunnlag og praktiske relevans.....	142
7.5 Viktige betingelser i implementeringen .....	145
7.6 Andre forklaringer og avsluttende drøfting.....	148
<b>Summary</b> .....	153
<b>Referanser</b> .....	155
Vedlegg: Tabeller.....	161
Vedlegg: Spørreskjema elever.....	163
Vedlegg: Spørreskjema lærere .....	173
Vedlegg: Spørreskjema klassestyrer/kontaktlærer .....	179
Vedlegg: Spørreskjema foreldre .....	183
Vedlegg: Intervjuguide .....	191
Vedlegg: Kartlegging av tiltak i LP-prosjektet.....	193

# Sammendrag

Prosjektet Læringsmiljø og pedagogisk analyse er gjennomført i 14 skoler i Norge over en periode på to og et halvt år. Lillegården kompetansesenter har stått for utviklingsdelen i prosjektet mens evalueringen er gjennomført av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). Evalueringen er gjennomført som et pre–postdesign med kontrollgruppe og inkluderer kartlegging ved prosjektstart og i sluttfasen av prosjektet i både prosjektskolene og et antall kontrollskoler. I disse kartleggingsundersøkelsene er det brukt godt utprøvde spørreskjema som er knyttet til de viktigste målområdene i prosjektet.

Ingen av prosjektskolene er tilført ekstra ressurser i prosjektperioden. De har kun omdisponert på lærernes arbeidstid. Resultatene av evalueringen viser at:

- Elevene i prosjektskolene har forbedret sine skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag tilsvarende 0,4 karakterer i gjennomsnitt sett i forhold til elevene i kontrollskolene.
- Elevene utviklet bedre sosiale ferdigheter enn elevene i kontrollskolene, og det er blitt mindre bråk og uro i undervisningen.
- Det er mindre konflikter mellom elevene og en klar nedgang i mobbing.

Lærerne har tatt utgangspunkt i utfordringer i sin egen opplæring og deretter i samarbeid med andre lærere analysert seg fram til hva som bidrar til at disse utfordringene eksisterer. Lærerne har her primært hatt søkelyset på situasjonen og omgivelsene i skolen, og i mindre grad på den enkelte elev. På bakgrunn av dette er det valgt tiltak og strategier i den enkelte skole ut fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker.

Disse positive elevresultatene har en sammenheng med at lærerne framstår som tydeligere voksenpersoner med gode relasjoner til elevene. Lærerne oppfattes som autoriteter av elevene ved at de både har et nært forhold til elevene og god kontroll og struktur på undervisningen. Evalueringen viser at dette sammen med blant annet bruk av ros og oppmuntring og et nært samarbeid med hjemmet har bidratt til gode læringsmiljøer i skolene som elevene finner seg godt til rette i.

Resultatene er oppnådd ved at lærerne har arbeidet systematisk og over tid etter en bestemt framgangsmåte: Læringsmiljø og pedagogisk analyse –



LP-modellen. LP-modellen tilbyr ingen ferdige løsninger for læreren, men det er et redskap lærerne har brukt for å komme fram til hva som er hensiktsmessig å gjøre i det enkelte klasserom. Evalueringen dokumenterer at når lærerne arbeider systematisk og kunnskapsbasert med sin egen praksis og gjennom det framstår som dyktige ledere i klasserommet, så har det en positiv innvirkning på elevenes faglige læring og sosiale utvikling.

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I møtet med skolen er det mange barn og unge som av ulike grunner ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling. Enkelte elever har problemer med læring i sentrale skolefag, mens andre viser en atferd som ikke er i samsvar med de normer og forventinger som finnes i skolen. Denne problematiske atferden har negative følger for de som viser atferden, og den har ofte også uheldige konsekvenser for medelever og lærere. Det kommer blant annet til uttrykk ved at det er i forhold til atferdsproblematikk at lærere i størst grad uttrykker at de mangler kompetanse. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at atferdsproblemer er et relativt omfattende fenomen i skolen, og at denne atferden har sammenheng med elevenes skolefaglige prestasjoner (Nordahl m.fl. 2005, Kjærnsli m.fl. 2004). Problematferd er derfor ikke kun et problem for elevene som viser denne atferden. Atferden blir lett også et problem for medelever og lærere. Slik kan omfattende problematferd redusere mulighetene for både skolefaglig og sosial læring hos mange elever, og atferden kan ofte også ødelegge for lærernes muligheter for å gjennomføre undervisningen. Ulike former for atferdsproblematikk framstår som en av de store utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen (NOU 2003:16).

Senere tids forskning viser at atferds- og læringsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner der problemene framkommer (Sørli 2000, Kjærnsli m.fl. 2004). I skolen kan slike faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrende, forhold mellom elev og læreren, undervisningen, klasseledelse og elevens trivsel. (Nordahl m.fl. 2005). Dette innebærer at mange av utfordringene i norsk skole henger nært sammen med hva som foregår i det enkelte klasserom.

Det er ikke bare individuelle egenskaper ved den enkelte elev som forklarer atferdsproblemer, selv om det også er sammenhenger mellom individuelle vansker og oppvekstforhold i hjemmet og atferdsproblematikk. Men et ensidig fokus på atferdsproblemer som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev, er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare atferden. Atferdsproblematikk framstår som et komplekst fenomen

der en rekke faktorer i omgivelsene bidrar til å etablere og opprettholde atferden.

Problemet er at vi ikke vet konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte tilfellet eller i bestemte pedagogiske situasjoner. Konsekvensen av denne kunnskapen er at atferdsproblemer ikke kan møtes med én bestemt strategi i skolen, og at det ikke vil være tilstrekkelig å rette fokus på den som utøver atferden. Det finnes ikke en bestemt metode eller et tiltak som kan forebygge og stoppe atferdsproblemene i norsk skole. For å finne ut hva som kan være virksomt i den enkelte klasse eller skole, er det nødvendig med gode analyser av situasjonene der atferden framkommer. Dessuten vil det kreves flere og ulike pedagogiske strategier for å kunne forebygge og redusere atferdsproblematikken.

Det er i liten grad iverksatt prosjekter i skolen som tar hensyn til denne kunnskapen, og det er god grunn til å tro at en rekke av de strategiene som anvendes i skolen er uhensiktsmessige (Nordahl m.fl. 2003). I en rapport fra Barne- og familiedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet gis det klart uttrykk for at tiltak og strategier basert på forskningsbasert utviklingsarbeid er en mangelvare (UFD 2000). Det er og har vært et klart behov for utviklingsprosjekter med en klar kunnskapsmessig forankring. LP-prosjektet har hatt læringsmiljøet og problematferd i skolen i fokus, og det er tatt utgangspunkt i både teoretisk og empirisk kunnskap om atferdsproblemer og sammenhenger mellom atferdsproblemer og kontekstuelle betingelser ved læringsmiljøet i skolen. Videre er det også lagt stor vekt på å legge til rette for en forskningsbasert evaluering for å kunne dokumentere eventuelle resultater.

## 1.2 Et forskningsbasert utviklingsprosjekt

LP-prosjektet har blitt drevet i et samarbeid mellom Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og Lillegården kompetansesenter. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvar for utviklingsarbeidet i prosjektet. Kompetansesentret har et nasjonalt ansvar for kompetansespredning og utvikling i forhold til problematferd og utvikling av læringsmiljøer i skolen. Kompetansesentret er også i besittelse av forskningsbasert kunnskap innen de aktuelle faglige områdene, og de har betydelig erfaring fra utviklings- og endringsarbeid i skoler. De ansatte ved kompetansesentret har støttet kommunene og prosjektskolene i sitt arbeid, og de har gjennomført regelmessige veiledningsbesøk på alle skolene.

NOVA har hatt ansvaret for evalueringen av LP-prosjektet. Denne evalueringen er planlagt og evaluert parallelt med utviklingsdelen i prosjektet. NOVA er et forskningsinstitutt med høy faglig kompetanse og forskere fra et bredt spekter av fagområder. I forhold til skole er det ved NOVA gjennomført både flere selvstendige forskningsprosjekt og evaluering av ulike utviklingsprosjekt. Prosjektleder for forskningsdelen i dette utviklingsprosjektet har vært dr.polit. Thomas Nordahl.

Selv om Lillegården har hatt ansvar for utviklingsdelen og NOVA for forskningsdelen i prosjektet, har det ikke vært et entydig skille mellom institusjonene og disse to oppgavene. Dette innebærer at NOVA også har deltatt noe i utviklingsprosjektet. Det har foregått gjennom deltakelse og en viss ledelse i utviklingen av det faglige grunnlaget for prosjektet, ikke minst gjennom utformingen av selve analysemodellen som skolene har anvendt. Dessuten har også NOVA bidratt aktivt i forhold til kompetanseheving av lærere og deltatt på en del møter i kommunene. Selve veiledningsdelen i prosjektet har imidlertid de ansatte på Lillegården stått for alene.

Prosjektet har vært finansiert fra Læringscenteret og senere Utdanningsdirektoratet. Dessuten har Lillegården kompetansesenter brukt egne midler til veiledningen i prosjektet, og deltakerkommunene har gitt en egenandel gjennom arbeidstid til lærere, lokal prosjektledelse og finansiering av ulike fagsamlinger i prosjektet.

### 1.3 Kommuner og deltakerskoler

Prosjektet «Læringsmiljø og problematferd» er gjennomført i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommune. Disse kommunene ble valgt ut fra både praktiske hensyn, et regionalt grunnlag og egeninteresse i kommunene. Det var av økonomiske grunner viktig å ha en del deltakerskoler i nærheten av Lillegården, fordi dette vil gjøre utgiftene til veiledning minst mulige. Derfor ble Fylkesmannen i Vestfold og Telemark kontaktet for å etterspørre kommuner i de to fylkene. På grunnlag av innkomne henvendelser ble Sandefjord og Porsgrunn valgt ut. For å sikre deltagelse fra en kommune i en annen del av Norge ble Fylkesmannen i Møre- og Romsdal kontaktet. Etter henvendelser fra kommunene ble her Ålesund valgt.

I hver enkelt kommune gikk det deretter ut en innbydelse til alle grunnskolene i kommunen om å delta i prosjektet. De fleste skolene viste stor interesse for deltagelse, og det ble valgt ut fem skoler i Ålesund, fem i Sandefjord og fire i Porsgrunn. I utvelgelsen var det viktigste og i praksis eneste kriteriet at dette var skoler med en klar egeninteresse av å delta i

prosjektet. Det ble ikke vektlagt at skolene skulle stå i noen spesielle problemer relatert til atferdsproblematikk eller andre forhold i skolen. Om skolene hadde gode resultater i ulike kartlegginger i kommunene eller på annen måte framsto som vellykkede, ble heller ikke tillagt noen betydning i utvelgelsen.

Alle lærere ved de 14 skolene har deltatt aktivt i utviklingsprosjektet, noe som innebærer at ca. 300 lærere har vært involvert i dette utviklingsarbeidet. LP-prosjektet har hatt hele skolen som utgangspunkt, og alle lærere har måttet delta på lik linje uavhengig av egen motivasjon eller opplevelser av problemer. Denne strategien har vært svært viktig for å kunne bidra til utvikling og forandring i skolens kultur eller klima. Det ble antatt at dette sammen med lærernes eget arbeid kunne danne et grunnlag for varige endringer i undervisningen og læringsmiljøet i skolene.

I evalueringsdelen har det også vært med kontrollskoler. Det er omlag det samme antall elever i kontrollskolene som ved de 14 prosjektskolene. Dette er det redegjort nærmere for i kapittel 4.

## 1.4 Målsettinger i prosjektet

Hovedmålsettingen med dette prosjektet har vært å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av arbeidet for å oppnå hovedmålsettingen har vært å bidra til at skolene og lærerne har utviklet kunnskaper og ferdigheter knyttet til å forebygge og redusere problematferd.

For lærerne som har deltatt i prosjektet, har målet mer spesifikt vært at de skal utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevenes atferd og sammenhenger mellom elevenes atferd og betingelser i læringsmiljø og undervisningen ved skolen. På dette grunnlaget skal lærere kunne iverksette ulike strategier i forhold til både å redusere og forebygge ulike former for problematisk atferd og legge til rette for gode læringsprosesser gjennom å etablere hensiktsmessige læringsmiljøer.

På skolenivå har målet i LP-prosjektet vært å etablere en kollektiv kultur som blant annet skulle kjennetegnes ved et godt samarbeid mellom lærerne i skolene og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet.

Gjennom evalueringen har hensikten vært å utvikle forskningsbasert kunnskap om prinsipper for utvikling og endring av læringsmiljøer samt forebygging og reduksjon av problematferd i skolen. På grunnlag av evalueringen skal det legges vekt på å kunne dokumentere strategier og innsats i

skolene som indikerer effekt på både samarbeidskultur mellom lærere og elevenes læring og atferd i skolen. Denne kunnskapen skal så langt som mulig generaliseres og systematiseres slik at den senere kan kunne benyttes av andre skoler i Norge. I prosjektet skulle det også utprøves og videreutvikles kartleggingsverktøy for analyser av elevenes atferd og skolens læringsmiljøer.

## 1.5 Problemstillinger i evalueringen

En stor del av arbeidsinnsatsen i dette forskningsbaserte utviklingsprosjektet har gått til å gjennomføre en evaluering der den primære hensikten har vært å foreta en vurdering av resultatene fra arbeidet i prosjektet. Fokus på resultater og om mulig dokumentering av effekt har hatt prioritet framfor en analyse av prosessene i prosjektet. Denne innretningen på evalueringen av prosjektet dannet grunnlaget for utviklingen av problemstillingene. Problemstillingene har rettet fokus på resultater i skolens arbeid og har til en viss grad vært relatert til de overordnede målene for utviklingsarbeidet. Med dette utgangspunktet har følgende problemstillinger dannet grunnlaget for evalueringen i LP-prosjektet:

- I hvilken grad har det skjedd utvikling og endringer i skolens læringsmiljø, undervisningen og elevenes atferd, situasjon og læringsresultater i skolen?
- I hvilken grad er det gjennom prosjektperioden blitt endringer i den kollektive kulturen blant lærerne på prosjektskolene?
- Er det sammenhenger mellom eventuelle endringer i skolene og de tiltak som er iverksatt og implementeringsstrategier som er anvendt i prosjektet?

Problemstillingene peker i stor grad på to hovedområder for resultater. Den første problemstillingen relaterer seg klart til eventuelle endringer i skolens læringsmiljø og hvordan elevene har det og presterer i skolen. I denne problemstillingen ligger det et fokus på et bredt spekter av variabler i skolen. Grunnen til dette er at utviklingsarbeidet ikke kun har fokus på f.eks. et avgrenset atferdsområde som mobbing eller bråk og uro, men søkelyset rettes mot ulike former for atferd og elevenes prestasjoner og situasjon i skolen. Med elevenes situasjon i skolen menes her deres opplevelse av skolens læringsmiljø.

En så vid problemstilling med tilhørende spekter av variabler kan gjøre det vanskelig å dokumentere resultater i prosjektet. Sannsynligheten for positive resultater ville vært større om både utviklingsprosjektet og evalueringen var rettet inn mot et smalt atferdsområde med tilhørende spesifikke strategier som skolene skulle anvende. Men ut fra forskningsbasert kunnskap om atferdsproblemer i skolen er dette utviklingsarbeidet i større grad innrettet slik at det er det situasjonsspesifikke i hver skole som skal danne grunnlag for hva det skal arbeides med, og hva som skal iverksettes av strategier. Dette har gjort det nødvendig med både en vid problemstilling og et tilhørende fokus på et stort antall av variabler.

Den andre problemstillingen retter søkelys mot et mer avgrenset resultatområde. Her er skolens kultur eller klima i søkelyset, med særlig vekt på endringer i samarbeidet mellom lærerne. Dette har vært en vesentlig målsetting i prosjektet, og problemstillingen er her klart målrelatert.

Den siste problemstillingen er utformet for å kunne bidra med forskningsbasert kunnskap fra prosjektet. En eventuell dokumentert utvikling innenfor de to hovedresultatområdene i prosjektet bør så langt som mulig kunne knyttes til de strategier som er anvendt i utviklingsarbeidet. Ved en dokumentasjon av en slik sammenheng vil det også være mulig å argumentere for at strategiene i LP-modellen gir ønskede resultater om de implementeres på en hensiktsmessig måte.

## 2 Teoretisk og empirisk grunnlag

Som barn, unge og voksne deltar vi daglig i ulike sosiale fellesskap som i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. De aller fleste av oss forholder seg regelmessig til andre mennesker, og vi er alle deltakere i ulike sosiale systemer. De sosiale systemene eller fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Dette innebærer at mange av oss vil vise en annen atferd i trygge og kjente omgivelser, som i familien, enn det vi vil gjøre i store forsamlinger som for eksempel en konferanse eller på en teaterforestilling. Vi tilpasser våre handlinger eller vår atferd til de omgivelsene vi til enhver tid er i. Men vi blir ikke bare påvirket av disse sosiale systemene. Vi kan selv påvirke og ha direkte og indirekte innflytelse på de omgivelsene eller fellesskapene vi deltar i. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer derfor at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ.

Denne forståelsen av at våre handlinger foregår i en interaksjon med omgivelsene, kan også anvendes for å forstå elevenes atferd og læring i skolen. Elevenes handlinger vil da forstås som tilpasning til de omgivelsene som finnes i skolen, og da i særlig grad den klassa eller basisgruppa elevene går i. En skoleklasse kan endre seg relativt mye ved at det enten kommer en ny elev dit, eller ved at en elev slutter i klassen. Da endres det sosiale systemet ved at en bestemt elev bidrar til bestemte reaksjoner i det sosiale systemet i klassa. Videre vil elevene i en klasse kontinuerlig endre sine handlinger for å tilpasse seg det sosiale systemet i klassa. I LP-prosjektet har denne forståelsen av forholdet mellom enkeltelever og de omgivelsene de er i i skolen, blitt anvendt for å kunne etablere gode læringsmiljøer og forebygge og redusere atferdsproblemer.

### 2.1 Systemteori som forståelsesmodell

Systemteori i denne sammenhengen dreier seg om forståelse av sosiale systemer. Det er den sosiale dynamikken og interaksjonen som er av interesse i den systemteorien som anvendes her. Forståelse av sosiale systemer handler ikke om organisasjonskart og kommandolinjer, og det er dermed ikke det samme som et organisatorisk system, som f.eks. en bedrift, offentlig forvaltning eller interesseorganisasjon.



Systemteori er i forhold til det sosiale feltet en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Systemperspektivet er et samlebegrep på flere teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer. Innenfor samfunnsfagene finner vi disse tenkemåtene og forståelsesmodellene i blant annet psykologi, sosiologi, pedagogikk og sosialt arbeid. I ulike helsefag, som for eksempel sykepleie, brukes også betegnelsen systemteori. Fellestrekket i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Eide og Eide 2000). I tradisjonell individrettet problemløsning leter en etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn. Ut fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som er problemskapende.

Et sosialt system kan defineres gjennom fire hovedelementer eller begreper (Littlejohn 1992). *Objektene* i systemene vil primært være de ulike aktørene som er deltakere i systemet. I skolen vil det være elever og lærere som er de viktigste objektene. Men objektene kan også være mer løsrevne fra aktørene i form av for eksempel aktiviteter som foregår der. Med et systems *attributter* forstås de kvaliteter som et sosialt system har. En åpen inkluderende familie vil ha andre kvaliteter enn en lukket institusjon, som for eksempel et fengsel. En klasse i skolen preget av trygghet, gode relasjoner og sterk motivasjon for læring, vil også ha andre kvaliteter enn en klasse med konflikter mellom elevene og en negativ innstilling til læring. *Relasjonene* i systemer er det som eksisterer mellom objektene. Relasjonene kan innebære både gjensidighet og avvisning, begrensinger og muligheter. Slik er også relasjoner et uttrykk for kvaliteter ved systemet. I skolen er både relasjonene mellom elever og relasjoner mellom elev og lærer svært vesentlig for hvordan elevene har det og utvikler seg (Nordahl 2000). *Omgivelsene* er det miljøet det sosiale systemet befinner seg innenfor. Dette kan være av materiell art i form av fysiske omgivelser, men størst betydning har de andre sosiale systemene i omgivelsene. Dette kommer særlig til uttrykk i økologiske forståelsesmodeller, der det vektlegges at ulike systemer påvirker hverandre (Bronfenbrenner 1979, Ogden og Klefbeck 2002). I skolen vil dette være knyttet til både materielle rammefaktorer i skolen og ikke minst de sosiale systemene som finnes i skolens nærmiljø.

### 2.1.1 Interaksjoner i sosiale systemer

I sosiale systemer foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette

systemet. Påvirkning fra de sosiale systemer vi deltar i, kan ingen unndra seg. Sosial påvirkning finner sted enten vi ønsker det eller ikke, og den foregår i familien, på skolen, i fritiden, på arbeidet og i mange andre sosiale grupper. Påvirkningen foregår når et individ forholder seg til nærværet av ett eller flere andre mennesker. Når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler, etablerer de mønstre og den struktur som gjør at klassen framstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker senere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet.

Dette systemperspektivet er vesentlig for å kunne forstå blant annet hva atferdsproblematikk er, og hvordan denne atferden kan møtes. Problematferd utøves også av individer som befinner seg innenfor sosiale systemer. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemer barn og unge deltar i, kan dermed påvirke atferden de viser, også den problematiske atferden. Forskning viser at atferdproblemer blant annet blir forklart av en rekke faktorer i de omgivelsene eller de systemene barn og unge befinner seg i (Sørli 2000). I skolen forklares atferdsproblemer av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventinger som finnes i omgivelsene (Nordahl 2000). Videre forklares også ofte atferdsproblemer av faktorer i andre sosiale systemer, der både familien og vennemiljøer står sentralt (Ogden 2001).

Denne systemforståelsen innebærer at det blir viktig å arbeide med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk. Barn og unge som viser problematferd, er i en interaksjon med sine omgivelser. Endrer vi omgivelsene, forstått som mønstre og strukturene i de sosiale systemene, vil interaksjonen endres, og dermed påvirkes også atferden.

På samme måte kan endringer av det sosiale systemet eller omgivelsene elevene befinner seg innenfor, gi et bedre læringsmiljø og bidra til både økt læringsmotivasjon og bedre læringsresultater. Læringsmiljøet kan utvikles i en retning som bidrar til positive læringsprosesser hos elevene. Det største potensialet for å endre eller utvikle barn og unges handlinger og læring i skolen ligger i å påvirke de omgivelsene som finnes i skolen og klassa eller basisgruppa.

Enkelte barn og unge viser både i og utenfor skolen alvorlige atferdsproblemer i form av hærverk, tyveri, vold og rusmisbruk. Disse barna og ungdommene utvikler alvorlige atferdsproblemer og senere kriminalitet fordi mange trekk ved individet og mange kjennetegn ved individets miljø

spiller sammen og påvirker hverandre negativt. De er på denne måten utsatt for en rekke risikofaktorer i oppveksten som øker sannsynligheten for alvorlige atferdsproblemer og fortsatt skjevutvikling senere i livet. Studier viser at omtrent halvparten av disse barna er å finne igjen som voksne lovbrøyttere (Moffitt og Caspi 2001). De har ofte hatt sårbare egenskaper i form av nevrobiologiske og genetiske dysfunksjoner og har dessuten vokst opp i belastende miljøer som f.eks. svært dårlige familieforhold, negative sosiale miljøer og mangelfulle og ekskluderende opplæringstilbud. Når et barn er omgitt av denne type risikofaktorer i omgivelsene, vil miljøene påvirke individet negativt i oppveksten.

Forskning viser imidlertid også at noen barn som har en ekstremt vanskelig start i livet, klarer seg bra senere (Nordahl m.fl. 2003). Disse barna har ofte møtt noen sosiale miljøer som har påvirket dem i en positiv retning. De kan ha fått gode relasjoner til lærerne sine og deltatt i et tilpasset opplæringstilbud. Videre kan de også ha deltatt aktivt i et prososialt fritidsmiljø. På denne måten har de vært omgitt av beskyttelsesfaktorer i omgivelsene som har bidratt til positiv utvikling og beskyttet barna mot negative konsekvenser av risikofaktorer de har vært utsatt for i oppveksten. Ofte har de også noen individuelle beskyttelsesfaktorer i form av gode kognitive evner, god evne til kommunikasjon eller spesielle ferdigheter innen et avgrenset område.

### **2.1.2 Handlinger i sosiale systemer**

Ofte bruker vi individuelle egenskaper eller kjennetegn som forklaring på vår atferd ut fra en tanke om at dette er årsaken til det vi gjør. I andre sammenhenger kan vi hevde at vår atferd er sterkt påvirket av de omgivelser eller den situasjonen vi er i. Disse omgivelsene blir da brukt som årsaker til eller forklaring på vår atferd. I møter med lærings- og atferdsproblematikk i skolen fører denne tenkningen ofte til at årsakene knyttes til eleven. Det er noe i personen eller i personens oppvekst som må være årsaken til atferden. På denne måten rettes søkelyset bort fra omgivelsene individet er i, og vi unngår å vurdere om det er noe med situasjonen der atferden framvises som fører til problemene. Heider (1958), som ofte betraktes som grunnleggeren av moderne attribusjonsteori, understreker at atferd er så overbevisende for oss at vi kun ser personen som utfører atferden. Vi tillegger dermed personen bestemte egenskaper, vansker eller skader, og legger utilstrekkelig vekt på forholdene eller situasjonen omkring. Dette betraktes innenfor psykologien som den fundamentale attribusjonsfeilen (Ross 1975).

En slik attribusjon brukes ofte på atferdsproblematikk. Dette ser vi ikke minst gjennom begrepsbruk som: atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og økningen i anvendelse av diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom. Disse begrepene og diagnosene og det grunnleggende individperspektivet som de representerer, innebærer implisitt at årsaken til atferdsproblemer er å finne i individet.

Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i forholdet mellom de handlinger som vises, og de situasjonene eller omgivelsene handlingene vises innenfor. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets handlinger eller atferd, ikke årsakene til atferden. Anvendt på atferdsproblemer innebærer systemteori at vi bør forsøke å avdekke de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden.

I forhold til elevenes læringsinnsats og læringsresultater i skolen vil systemteori på samme måte være å rette søkelys på de situasjoner der eleven viser lite arbeidsinnsats eller på situasjonene der eleven driver med andre ting enn å lære. Søkelyset vil i sterkere grad bli rettet på læringsmiljøet for å kunne etablere bedre betingelser for læring og utvikling av en mer hensiktsmessig atferd.

Dette innebærer at et ensidig individperspektiv ikke vil være tilstrekkelig i arbeid med handlinger hos elevene som enten betraktes i lys av atferdsproblematikk, lav arbeidsinnsats eller dårlige skoleprestasjoner. En vektlegging av at det enkelte atferdsproblematiske barnet selv skal endre sin atferd, vil i liten grad bidra til reduksjon i atferdsproblemene hvis det er relasjoner, mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er en viktig grunn til disse problemene. På samme måte vil heller ikke formaninger til enkelt-elever om å øke egen arbeidsinnsats gi resultater om det er forhold i læringsmiljøet som påvirker til lav innsats. Det kan f.eks. være en redsel for at andre vil le om du gjør noe feil eller at læreren aldri gir ros og oppmuntring.

### 2.1.3 Jevnaldersperspektivet

Den betydning jevnaldrende har for barn og unge, vil være helt sentral for å kunne forstå og fortolke deres handlinger i skolen. Fellesskapet av jevnaldrende framstår som et sosialt system med de samme funksjoner som andre sosiale system har. Dette kan blant annet begrunnes med at forholdet til jevnaldrende ligger høyt oppe i barn og unge sitt verdihierarki, og at de jevnaldrende spiller en avgjørende rolle i deres utvikling (Frønes 1995, Heggen, Jørgensen og Poulgaard 2003). Mellom barn og unge foregår det kontinuerlig et sosialt spill der det er særlig viktig å være sosialt attraktiv. Venn-

skap og sosial popularitet framstår som svært sentralt i oppveksten. Barn og unge vil slik være sterkt influert av det jevnaldersmiljøet de deltar i, og dette miljøet vil påvirke de handlinger barn og unge velger både i og utenfor skolen. For lærere kan det være en utfordring at sosial attraktivitet i mange barne- og ungdomsmiljøer i liten grad ser ut til å være knyttet til å tilfredsstillende skolens tradisjonelle verdier (Coleman 1961).

Ulike sosiale strategier vil bli anvendt for både å opprettholde og etablere vennskap og sosial attraktivitet. Disse sosiale strategiene brukes ikke bare på fritiden blant kamerater. De benyttes og er styrende for handlinger i andre sosiale systemer, som skole og hjem. Mangel på arbeidsinnsats og deltagelse på skolen kan være en strategi for å unngå å bli avslørt som en som ikke kan. Motsatt kan noen elever velge å ikke vise den faglige kompetansen de har, eller de lar være å yte noe særlig arbeidsinnsats av frykt for å bli stemplet som en nerd. Ulike former for problematferd i skolen kan også for noen elever være uttrykk for en sosial strategi (Nordahl 2000). Å forstyrre lærerens undervisning i form av bråk og uro kan være hensiktsmessig hvis det gir opplevelse av sosial status ved at f.eks. andre i klassa ler eller på annen måte gir støtte til bråket.

Konsekvensen av å stå utenfor jevnaldersfellesskapet kan for noen barn og unge være svært negativ. Når sosial attraktivitet framstår som en sentral verdi i oppveksten, vil fravær av denne verdien være uheldig for sosial utvikling og sjøloppfatning. Sosial isolasjon og ensomhet vil for de aller fleste mennesker være en belastning, og kanskje særlig vanskelig i oppveksten. Heggen m.fl. (2003) uttrykker konsekvensen av sosial isolasjon gjennom begrepet «de andre». De andre er de som ikke mestrer deltagelsen i det sosiale fellesskapet, de som står for det vi distanserer oss fra, de ikke attraktive som er ekskludert og dermed de som vi ikke vil bli identifisert med. De andre er ikke nødvendigvis utsatt for mobbing, men det vil lett foregå en uheldig interaksjon mellom det sosiale systemet av jevnaldrende og enkeltindivider der implisitte ekskluderingsprosesser i fellesskapet kan få store konsekvenser for den enkelte.

Behovet for jevnaldersrelasjoner er sannsynligvis like sterkt hos alle barn og unge. De som er utestengt fra de mest attraktive og aksepterte sosiale fellesskapene, vil dermed lett søke sammen i mindre og kanskje avvikende miljøer. Dette kan være med på å forklare hvorfor en del atferdsproblematisk barn og unge søker sammen og får negativ innflytelse på hverandre. Mange av disse vil på grunn av sin atferd og mangel på mestring være mer eller mindre ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Vennskapet mellom disse barn og unge kan utvikles til et sosialt system som har negativ

innflytelse på den atferden de viser i forhold til både andre jevnaldrende, skolen og hjemmet. Slike vennskap kan i noen tilfeller også innebære utvikling eller forsterkning av alvorlig atferdsproblematikk, som tyveri, hærverk, rusmisbruk og vold (Nordahl m.fl. 2003).

Alle barn og unge i skolen må forholde seg til sosiale jevnaldremiljøer. Den interaksjonen som foregår her, den sosiale rolle som elevene får, og de sosiale mestringsstrategiene de utvikler, vil ofte ha stor betydning for både nåtid og framtid.

#### **2.1.4 Sammenhenger mellom ulike sosiale systemer**

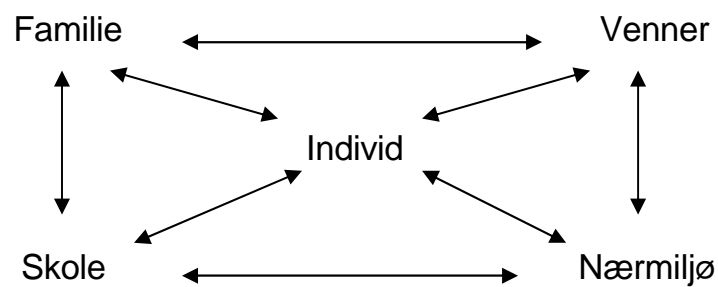
Barn og unge deltar hver dag i flere ulike sosiale systemer, og de vil tilpasse sine handlinger til det sosiale systemet de til enhver tid forholder seg til. Skolen, hjemmet og fritidsarenaer vil ha ulike krav og forventninger til vår atferd. Anvendt på atferdsproblematikk vil dette systemperspektivet gi forståelse for at noen barn og unge kan vise en hensiktsmessig atferd i noen sammenhenger mens de kan vise relativt omfattende problematferd i andre sammenhenger. Blant annet kan vi se at atferdsproblematiske gutter i skolen ikke nødvendigvis framstår som atferdsproblematiske når de deltar i fritidsaktiviteter som for eksempel fotballtrening.

Det vil ofte være behov for å se på flere systemer samtidig når vi forholder oss til barn og unge sine handlinger og strategier i skolen. Dette benevnes ofte som et multi-systemisk perspektiv, og er en viktig tilnærming for å forstå og senere kunne påvirke eller endre barn og unge sine handlinger (Sørli 2000). Perspektivet innebærer at hendelser i et sosialt system lett får konsekvenser for den atferden som vises i et annet sosialt system. Ettergivende og lite kontrollerende oppdragerpraksis i hjemmet kan ha sammenheng med den atferd eleven viser i skolen. På samme måte kan mangel på mestring og mistriivsel i skolen ha konsekvenser for hvordan et barn er hjemme.

Dette innebærer at de ulike sosiale systemene som barn og unge beveger seg innenfor, vil være i interaksjon med hverandre. Verdier, interesser og forventninger til atferd i de ulike sosiale systemene kan både stå i konflikt og være i samsvar med hverandre. Et eksempel er forholdet mellom hjem og skole. Om foreldrene har et negativt forhold til skolen, kan dette bidra til at barnet viser en uakseptabel atferd på skolen eller viser svært liten arbeidsinnsats. På samme måte kan skoler og lærere som vektlegger svært avgrensede verdier og normer, bidra til at både barn og foreldre blir fremmedgjorte i skolen (Nordahl 2003).

Et annet eksempel kan være et ungdomsmiljø med en negativ innstilling til skolegang. Dette miljøet vil lett ha innflytelse på hvordan ungdom

i miljøet forholder seg til skolen og hvilken atferd de viser der. Men det er lite sannsynlig at verken relasjonen mellom hjem og skole eller verdier i et ungdomsmiljø alene kan forklare utfordringer på skolen. Det vil ut fra systemteori alltid være flere forhold som drar i samme retning. Figuren nedenfor illustrerer barn og unge sin deltagelse i ulike sosiale systemer og noen av sammenhengene som eksisterer mellom systemene:



Figur 2.1: Sammenheng mellom ulike sosiale systemer

Systemperspektivet innebærer ikke bare en forståelse av at enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem. Ulike sosiale systemer står også i et forhold til hverandre, og erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet sosialt system. Et barns erfaringer i familien kan påvirke barnets handlinger i skolen og dermed det sosiale systemet som eksisterer der.

Konsekvensen av et slikt multisystemisk perspektiv er at vi noen ganger må arbeide med eller forholde oss til flere sosiale systemer samtidig for å kunne bidra til god læring og en hensiktsmessig atferd hos elevene. Klarer vi å endre mønstre og strukturer i flere sosiale systemer samtidig, er det stor sannsynlighet for at barn utvikler seg i en positiv retning. Dette understreker hvor viktig det er at hjem og skole kommer fram til felles normer og forventninger til barn og unge. I noen tilfeller vil det også være nødvendig med en flerfaglig tilnærming og et tverrfaglig samarbeid. Ulike fagprofesjoner og representanter for ulike instanser må kunne etablere et reelt samarbeid for å lykkes med multisystemiske tilnærminger til barn og unge som har det vanskelig og/eller viser alvorlig atferdsproblematikk.

## 2.2 Hva forklarer atferdsproblemer i skolen?

Den tradisjonelle begrepsbruken og kunnskapen knyttet til atferdsproblemer i skolen er å finne i spesialpedagogikken. Dette fordi det er det spesialpedagogiske fagområdet som har forholdt seg til denne problematikken både teoretisk og praktisk. Atferdsproblematikk i skolen defineres i spesialpedagogikken ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactiv disorder (ADHD), Conduct disorder (CD), oppositional defiant disorder (ODD), Aspergers syndrom, Tourettes syndrom o.l. (Asmervik, Ogden og Rygvold 1992, Patton et al. 1991, Gillberg 1998). Disse spesifikke medisinske diagnosene er relativt nye i Norge og ser ut til å bli brukt i stadig økende grad.

Et vesentlig kjennetegn ved denne begrepsbruken er den sterke individorienteringen den uttrykker. Begrepene beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Dette indikerer en sterk individorientering ved at atferdsproblemer blir noe som eies av elevene. Når denne type problemer oppleves i skolen, vil bruk av de individorienterte spesialpedagogiske begrepene og definisjonene også innebære indirekte årsaksforklaring. Begrepsbruken indikerer at årsaken til problematferd i hovedsak er å finne i den enkelte elev. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.

Hva er det så som forklarer atferdsproblemer i skolen, og hvordan kan vi bruke den kunnskapen til å forebygge og redusere disse problemene? Det er selvsagt ikke enkle svar på et slikt spørsmål. Innen forskningen er det likevel kartlagt en rekke forhold som utsetter barn for risiko for utvikling av atferdsproblemer i skolen. Nedenfor vil noen av disse forskningsresultatene bli presentert.

I en bredspektret undersøkelse knyttet til 1200 elever utført av Sørli og Nordahl (1998) ble det analysert hva som forklarer problematferd i skolen. Hensikten med denne undersøkelsen var blant annet å finne ut hvilke variabler som hadde spesifikke og signifikante forklaringsbidrag til problematferd blant elevene. Elever, lærere og foreldre var informanter, og undersøkelsen var knyttet til en rekke variabler i skolen som undervisningen, regler, medbestemmelse, relasjoner mellom elever, forholdet mellom elev og lærer, trivsel, elevenes oppfatninger av seg selv og sin situasjon, lærernes oppfatninger av elevenes og sin egen virksomhet, videre flere forhold knyttet til elevenes bakgrunn og foreldrene. Dessuten ble samarbeid mellom hjem og skole og samarbeid mellom lærere og skolens ledelse kartlagt



sammen med opplysninger om skolens størrelse, økonomi, kompetanse blant ansatte og lignende

Analysene viste at seks variabelområder i undersøkelsen ga signifikante forklaringsbidrag til atferdsproblemer (Nordahl 2000). Resultatene fra regresjonsanalysen er framstilt i tabellen nedenfor.

*Tabell 2.1: Multipl regrejsjonsanalyse av elevvurdert problematferd.*

Variabler med signifikante forklaringsbidrag	Multiple R	Adj. R-square	Beta	Sig. T	Unikt bidrag
Struktur og deltakelse i undervisningen	.37	.14	.03	<.05	14 %
Elev-lærerrelasjoner	.43	.19	.10	<.01	5 %
Elev-elevrelasjoner	.49	.24	.14	<.01	5 %
Syn på skolen (trivsel)	.65	.42	.38	<.001	18 %
Tilp. til skolens normer (sosial kompetanse lærerv.)	.69	.48	.19	<.01	6 %
Tilp. til skolens normer (sosial kompetanse elevv.)	.73	.53	.27	<.001	5 %
Sum forklart varians					53 %

Resultatene viser at problematferd må forstås i sammenheng med undervisningen og læringsmiljøet i skolen. Elevenes opplevelse av deltakelse og struktur i undervisningen og deres generelle syn på og innstilling til skole og undervisning, er to variabler som forklarer mye av variasjonen i problematferd i denne analysen. Dette kan betraktes som kontekstuelle variabler fordi elevene her har vurdert hvordan de opplever visse sider ved skolen og den undervisning som foregår der. Videre gir variablene knyttet til relasjoner vesentlige bidrag til å kunne forstå omfanget og typer av problematferd. Dette gjelder både den enkelte elevs forhold eller relasjon til sine medelever og elevenes relasjoner til lærerne. Relasjoner betraktes i denne sammenheng som et kontekstuell betinget fenomen.

Samlet uttrykker disse forklaringsbidragene at når elevene opplever undervisningen som lite engasjerende, synes skolen er lite interessant og viktig og har dårlige relasjoner til medelever og til lærerne, så vises det relativt mye problematferd. Både typer og omfanget av atferdsproblemer viser slik sammenheng med og kan forstås i forhold til skolens kontekst. Sett i forhold til problemstillingene i dette arbeidet er dette et viktig funn, fordi det viser at problematferd viser sammenheng med og må forstås i forhold til de kontekstuelle betingelsene i skolen. Ut fra disse resultatene kan ikke atferdsproblematikk kun forklares som en individuell vanske eller som et individuelt problem hos den enkelte elev.

Den samlede forklarte variansen på 53 prosent betraktes som tilfredsstillende. Det kan ikke forventes noe særlig større forklart varians på et så komplekst fenomen som problematferd uten at forklaringene lett blir tautologiske.

Det er her vesentlig å påpeke at det er elevenes vurdering av skolen, undervisningen og relasjonene der som gir forklaringsbidrag til elevvurdert problematferd. Det ser slik ut til å være langt mer viktig hvordan elevene selv opplever undervisningen og skoletilbudet, enn hvordan lærerne selv mener de underviser. Selv om det er svakheter ved regresjonen at avhengige og uavhengige variabler i hovedsak har samme gruppe av informanter, uttrykker dette at elevenes virkelighetsoppfatninger danner et grunnlag for hvordan elevene handler i skolen.

De to individvariablene som går inn i denne regresjonsanalysen er også relativt skolespesifikke fordi det dreier seg om graden av tilpasning til skolens normer og regler. Tilpasning til skolen er en faktor innen området sosial kompetanse som finnes i både elevenes vurderinger av sin egen sosiale kompetanse og i lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse. Sosial tilpasning til skolens normer og regler innebærer å gjøre det du blir bedt om, være oppmerksom, holde orden, ignorere medelever, følge instruksjoner o.l. Både elevvurdert og lærervurdert tilpasning til skolens normer og regler har signifikante forklaringsbidrag ved at elever som viser denne sosiale tilpasningen i skolen, også viser mindre problematferd enn andre elever. Dette understreker betydningen av tilpasning i skolen, og viser at noe atferdsproblematikk er relativt spesifikt tilknyttet bestemte betingelser i skolen.

Disse resultatene er i samsvar med en rekke andre nasjonale og internasjonale undersøkelser som ser på atferdsproblemer i sammenheng med de situasjonene og sosiale arenaene der atferden framvises (Sørli 2000, Ogden 2001, Nordahl m.fl. 2005). Det er her viktig å understreke at mange av de samme faktorene som forklarer atferdsproblematikk, også anvendes for å forklare variasjon i skolefaglige prestasjoner hos elevene (Kjærnsli m.fl. 2004).

### **2.2.1 Risikofaktorer i skolen**

De faktorene som i ulike nasjonale og internasjonale undersøkelser bidrar til å forklare atferdsproblemer i skolen, kan betraktes som risikofaktorer i skolen (Rutter 1998). Det innebærer at det i skolen kan eksistere faktorer som både utvikler, opprettholder og forsterker atferdsproblematikk. Nedenfor er de mest betydningsfulle av disse risikofaktorene i skolen satt opp:

- Lite struktur, engasjement og elevdeltakelse i undervisningen
- Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Manglende tilknytning til skolen og negativt syn på opplæringen
- Dårlige relasjoner mellom elevene
- Konfliktfylte og lite støttende klassemiljøer
- Lite felles holdninger og strategier på den enkelte skole

Denne kunnskapen om risikofaktorer i skolen innebærer at problematferd bør forstås både i forhold til kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen i skolen og i forhold til sosiale relasjoner mellom jevnaldrende i skolen. Elever som har et negativt forhold til skolen og lærerne og deltar lite i undervisningen viser mer problematferd enn andre elever. Videre er det også en tendens til at elever som har dårlige relasjoner til jevnaldrende viser mer problematferd enn de som har gode jevnalderrelasjoner. Det ser slik ut til at under bestemte undervisningsmessige og relasjonelle betingelser i skolen vises det av elevene mer problematferd enn under andre betingelser eller situasjoner.

Når problematferd her i stor grad forklares ut fra henholdsvis skolen som undervisningsarena og sosial arena, er det vesentlig å drøfte om dette er uttrykk for strukturelle forklaringer. Det vil si om bestemte kontekstuelle betingelser kan betraktes som årsak til problematferd. Slik er det likevel ikke, fordi det også er en rekke elever som vurderer konteksten negativt, men som likevel ikke viser problematisk atferd. Det er dermed ingen automatisk årsakssammenheng mellom kontekst og atferd selv om det alltid foregår en interaksjon mellom individet og omgivelsene.

Videre er det slik at det primært er elevenes vurderinger og oppfatninger av disse faktorene i skolen som viser sammenheng med problematferd. Dette kan tolkes i den retning at elevene baserer sine handlinger i skolen på virkelighetsoppfatninger og bestemte mål eller ønsker. Problematferd i skolen kan slik være intensjonal, og det subjektive elementet i forståelse av problematferd vil være vesentlig. Denne aktørorienterte forståelsen av problematferd kan både være knyttet til en form for motstand mot bestemte betingelser i skolen som undervisningsarena og en form for beskyttelse av egen verdighet i en situasjon der de ikke opplever anerkjennelse (Aronowitz og Giroux 1993).

### 2.2.2 Betydningen av individuelle risikofaktorer

Elever som viser problematisk atferd i skolen er ofte utsatt for ulike individuelle risikofaktorer i oppveksten. Dette gjelder særlig i forhold til diagnostisering av nevrologiske vansker eller skader i form av diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom og andre diagnoser som kan ha atferdsproblematikk som et symptom. Andre individuelle risikofaktorer kan være psykiske problemer hos elevene, lav intelligens eller forhold knyttet til oppdragspraksis i hjemmet. Disse individuelle risikofaktorene kan ha relativt stor forklaringskraft på atferdsproblematikk (Rutter et al. 1994, Ogden 2001).

Det ansees imidlertid som lite sannsynlig at denne type individuelle variabler vil kunne gi så sterke forklaringsbidrag at forklaringsvariablene som kan knyttes til skolen, ikke lenger ville være signifikante. Forklaringsbidrag fra variablene knyttet til skolen som undervisningsarena og sosial arena er så sterke og antas å ha så liten sammenheng med slike individuelle variabler at problematferd også må forstås ut fra kontekstuelle og relasjonelle betingelser i skolen og forventninger om tilpasning. Det er ikke dermed sagt at individuelle vansker eller skader er uten betydning for omfanget og typen av problematferd. Men de kontekstuelle betingelsene som elevene møter i skolen, kan både forsterke og redusere betydningen av de individuelle risikofaktorene noen barn og unge er utsatt for i oppveksten. Videre vil det for skolen og lærerne være slik at de har langt større muligheter for å endre kontekstuelle betingelser i skolen enn å endre på hjemmeforhold eller redusere betydningen av individuelle vansker og skader.

Det bør understrekes at faktorer som her er identifisert, sier oss noe om forhold som gjerne går igjen når vi studerer *grupper* av atferdsproblematiske barn og unge. Den forskningsbaserte kunnskapen gir oss både gode pekepinner på hvor den forebyggende innsatsen bør settes inn, og hvilke forhold det ikke vil være effektivt å jobbe med. Men barn og unge som viser problematferd, er svært forskjellige og dessuten er de situasjonene de viser problematferd innenfor, svært ulike. Dette innebærer at de forhold som har størst betydning for atferdsutviklingen, kan variere fra elev til elev og fra skole til skole. Når vi har med enkeltelever å gjøre, er det derfor helt nødvendig med en nærmere analyse av hvilke faktorer som synes å påvirke dette bestemte barnets atferd og utvikling. Det er avgjørende at lærere og voksne som daglig omgås barnet, samler inn kunnskap om barnet og de omgivelsene han eller hun er en del av, og tar hensyn til denne kunnskapen når tiltak skal iverksettes. Denne forståelsen ble i stor grad anvendt når LP-modellen ble utviklet.

## 2.3 Ulike perspektiver på elevenes handlinger i skolen

Med elevenes handlinger menes her all den aktivitet som elevene framviser i skolen, det vil si både den atferden de viser og den arbeidsinnsats og de læringsstrategiene de anvender. Begrepet handlinger understreker at elevene er aktører i skolen som har egen vilje og meninger, og at de ikke kun er underlagt genetiske forutsetninger eller oppvektsvilkårene i skole og hjem. De handlinger som framkommer i skolen, kan forstås i lys av ulike perspektiver, og disse perspektivene vil videre være vesentlige å anvende om vi ønsker å korrigere elevenes atferd eller bidra til en bedre læring og et best mulig læringsmiljø i skolen.

Systemperspektivet og systemteori kan på mange måter sies å inkludere store deler av de tre perspektivene som det redegjøres for her; kontekstperspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Disse tre perspektivene innebærer i noen grad en konkretisering av hva systemperspektivet innebærer i skolen, og perspektivene gir et bedre grunnlag for å forstå interaksjonen mellom enkeltelever og omgivelsene i skolen.

### 2.3.1 Kontekstuelle perspektiver

Begrepet kontekst er her å forstå som de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor. Det innebærer at alle forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor, er å betrakte som skolens kontekst. Denne konteksten vil omfatte svært mange forhold som vil ha noe forskjellig betydning i ulike skoler og klasser. Et kontekstuellt perspektiv innebærer å vurdere elevenes handlinger ut fra de kontekstuelle betingelsene som eksisterer i de situasjonene handlingen kommer til uttrykk.

#### *Undervisningen og læringsmiljø som kontekstuelle betingelser*

De arbeidsmåtene som velges og det innhold som presenteres i undervisningen, vil være en sentral del av den konteksten elevene befinner seg innenfor i skolen. Dette ser vi blant annet ved at omfanget av problematferd øker når undervisningen er ustrukturert og lite engasjerende (Nordahl 2000). Motsatt ser omfanget av problematferd ut til å reduseres i situasjoner der struktur og engasjementet er sterkere tilstede. Dette indikerer at undervisning, slik elevene vurderer det, er noe de selv opplever at de deltar i (Aronowitz og Giroux 1993). Undervisning er i elevperspektiv ikke noe som utføres av læreren alene, og som kan bedømmes ut fra lærernes handlinger. Undervisning er i større grad en dialektisk prosess i form av en interaksjon mellom lærer, elev og lærestoffet. Det er noe eleven deltar i og som ikke minst innebærer at mellommenneskelige forhold i opplærings situasjonen er

av avgjørende betydning for de handlinger elevene viser. Dermed vil læreren selv også være en sentral del av konteksten i skolen.

Lærerens kompetanse, reaksjonsmåter og relasjoner til elevene vil for eleven være en viktig del av skolens kontekst. Særlig framstår relasjonen mellom elev og lærer som en viktig kontekstuell betingelse. Elevene viser mindre problematferd og et sterkere engasjement i undervisningen når de har et godt forhold til lærerne sine (Nordahl 2000). Videre viser PISA-undersøkelsen at relasjonen mellom elev og lærer framstår som en vesentlig betingelse for elevenes læringsresultater i sentrale fag (Kjærnsli m.fl. 2004).

I skolen vil det også bli formidlet implisitte og eksplisitte verdier og normer. Disse verdiene og normene i skolen, med tilhørende holdninger og forventninger, vil komme til uttrykk både i den pedagogiske praksis og ikke minst gjennom hva lærere verdsetter og premierer i skolen (Aronowitz og Giroux 1993). Det ser ut til å være de tilpasningsorienterte elevene som i sterkeste grad belønnes eller verdsettes i skolen (Nordahl 2000). Det vil si at det er de utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige elevene som i sterkeste grad blir vurdert positivt av lærerne i forhold til både skolefaglige prestasjoner og sosial utvikling.

Undervisningen, verdiene og forventningene som formidles i skolen vil ha ulike konsekvenser for elever med forskjellig sosial og kulturell bakgrunn. Elever som kommer fra hjem med tilnærmet de samme verdiene og holdningene som finnes i skolen, vil kunne ha lettere for å finne seg til rette innenfor skolens kontekst enn de elever som er sosialisert inn i andre verdier og holdninger enn det som formidles i skolen. Dette kan være en viktig forklaring på den sosiale og kulturelle reproduksjonen som foregår i skolen. Barn og unge av foreldre med et høyt utdanningsnivå presterer gjennomgående bedre enn barn av foreldre med et lavt utdanningsnivå. Videre kan de store kjønnsforskjellene vi finner i skolen også forstås i lys av et kontekstuellt perspektiv. Det kan være at skolens kontekst passer bedre for jenter enn for gutter, og at dette kan gi forklaring til hvorfor jenter gjør det bedre i skolen enn gutter.

For eleven vil også de andre elevene i klassa og på skolen være en svært vesentlig del av skolens kontekst (Heggen m.fl. 2003). De jevnaldrende medelevene vil danne betingelser i konteksten i form av både verdier, interesser og forventninger som vil ha betydning for hvordan eleven handler, og hvilke læringserfaringer eleven får. Deres sosiale status og utvikling er svært vesentlig i skolen (Garbarino og Elliott 1991). Det sosiale livet mellom elevene oppleves av barn og unge som en minst like viktig del av skolen som undervisningen (McClaren 1993).

Relasjonene mellom elev og lærer, verdiene og normene i skolen, lærerens ledelse av klasser og ikke minst jevnalderrelasjonene framstår som svært vesentlige faktorer i skolens kontekst. Samlet kan disse faktorene i skolens kontekst benevnes som skolens læringsmiljø. Forskning viser at dette læringsmiljøet har en klar sammenheng med elevenes læring og atferd i skolen, og her finnes derfor viktige betingelser for både å kunne forstå og bidra til endring i elevenes utvikling.

Videre vil også sentrale retningslinjer som lover, forskrifter og læreplaner måtte betraktes som en del av skolens kontekst. Her er det lagt viktige føringer for hvordan elevene erfarer skolen. De økonomiske ressursene skolen har, dens beliggenhet, størrelse og utforming må også forstås som kontekstuelle betingelser i skolen. Vedlikeholdet, klasserommets utforming og inventar, tilgangen til informasjonsteknologi og lignende vil ha betydning for de erfaringer eleven får, og de handlinger eleven viser i skolen.

Utgangspunktet i et kontekstuellt perspektiv er at vi alle er i en interaksjon med våre omgivelser. Det er sjelden vi handler helt uavhengig av de omgivelsene eller den konteksten vi befinner oss innenfor. Om vi skal kunne etablere best mulige betingelser for læring og utvikling, er det viktig å analysere hvilke sammenhenger det er mellom dette mangfoldet av kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handlinger og erfaringer.

### *Elevenes opplevelser av skolens kontekst*

Drøftinger i skolen om kontekstuelle betingelser som innhold og arbeidsmåter i undervisning, klasseledelse, normer, verdier, lærebøker, organiseringsprinsipper og lignende foregår som oftest mellom lærere, skoleledere og andre voksenpersoner med en pedagogisk bakgrunn eller posisjon. Vi spør sjelden elevene om deres erfaringer og oppfatninger av denne konteksten, og vi drøfter lite hvordan den pedagogiske virksomheten i skolen påvirker eller danner betingelser for elevenes handlinger. I pedagogiske drøftinger mellom lærere på den enkelte skole og i den mer offentlige debatten om skolen er elevens stemme ofte fraværende. Elevenes erfaringer og opplevelser i skolen har ikke fått særlig stor oppmerksomhet i verken forskning eller generell debatt om den pedagogiske virksomheten i skolen. For å forstå kontekstens betydning for elevene vil det være avgjørende å få informasjon om hvordan elevene opplever skolen.

De ganger elevenes erfaringer blir drøftet og tatt opp innen forskning og debatt om undervisning og læring i skolen, er det som oftest som en mer eller mindre tilfeldig del av et annet tema (Erickson og Schultz 1992). Elevenes subjektive erfaringer i skolen blir sjelden studert som et hovedtema

eller et helt fenomen, men heller som en del av noe annet eller ved at fokus kun er rettet mot en avgrenset del av elevenes læring og opplevelser i skolen.

Elevenes erfaringer i skolen inkluderer både den genuine læringen som foregår i form av kunnskaper og ferdigheter i enkelte fag og ulike former for sosial og personlig utvikling og læring. Når elevenes erfaringer og opplevelser i skolen skal studeres, bør et mangfold av de subjektive erfaringene hos elevene belyses, ikke bare læringsresultater i skolefag.

I den grad det er interesse for elevenes erfaringer, hevder Erickson og Schultz (1992) at det først og fremst er tilknyttet skoleprestasjoner i enkelte fag. Elevene er imidlertid ikke bare opptatt av innholdet i den undervisningen som presenteres, og de direkte lærings erfaringene i skolefagene. Elevene er også opptatt av de andre i klasserommet: av sitt forhold til medelever, av oppmerksomhet fra læreren, av rettferdighet, av ikke å dumme seg ut, av kjedsomhet og lignende. Det foregår en kontinuerlig interaksjon mellom elever og mellom elever og lærer. Klasserommet er en arena der ulike interesser eller manglende interesse og kompetanse og inkompetanse blir spilt ut av og mellom elever. Noen elever gjør som de blir bedt om, andre konkurrerer for å vise at de ikke kan eller vil gjøre det som er forventet, mens andre igjen gjør alt for å unndra seg oppmerksomhet.

Ut fra en analyse av forskning og kunnskap tilknyttet elevenes egne erfaringer i skolen beskriver Erickson og Schultz (op.cit) enkelte sentrale utfordringer i framtidig utvikling og forståelse av sammenhengen mellom den pedagogiske praksis og elevenes lærings erfaringer. De mener det i større grad må vektlegges hvilke sammenhenger det er mellom elevenes erfaringer og opplevelser i skolen og deres læring og atferd. Videre er det etter deres mening avgjørende å rette søkelys mot og studere nærmere sammenhengen mellom den tydelige og åpne læreplanen og den skjulte læreplanen. Med dette menes at det er vesentlig å undersøke hva annet som blir lært samtidig med at det gis opplæring i de enkelte fag som norsk eller matematikk. Hva er den sosiale læringen av denne undervisningen? Hvilke personlighetstrekk hos elevene blir belønnet? Hvordan påvirker undervisningen elevenes identitetsutvikling og selvoppfatning? Den sosiale læring og identitetsutvikling som foregår samtidig med læring i ulike fag i skolen er både et viktig målområde for skoleverket og et område der elevene gjør lærings erfaringer enten læreren og skolen er seg det bevisst eller ikke. Med dette indikeres det at arbeidsmåtene og innholdet i undervisningen i skolefag gir ulike subjektive erfaringer for elevene på viktige lærings- og utviklingsområder. Dette er ikke spørsmål som kun skal stilles av forskere. Det er spørsmål som enhver lærer bør stille i forhold til sin egen pedagogiske praksis. Lærere kan med



fordel samarbeide om å svare på slike spørsmål, skolen kan ha det som tema for skolevurdering og det vil ofte være nyttig å ha ekstern veiledning, gjerne fra en forsker.

En annen sentral utfordring, hevder Erickson og Schultz, er å få kjennskap til elevenes egne personlige erfaringer i skolen slik elevene selv opplever det. Da må elevene selv få uttrykke seg, fordi elevene er eksperter på sine egne opplevelser og erfaringer. Elevenes stemme har imidlertid sjelden vært sentral i verken lærerutdanning, lærerpraksis eller forskning:

On the topic of students experience, students themselves are the ultimate insider and experts ... Students, for the most part, are shown as *doing* in the classroom rather than as *thinking, intending* and *caring* (s. 480).

I et systemperspektiv må elevenes egne opplevelser og erfaringer komme til uttrykk om vi skal kunne endre læringsstrategier og atferd. Elevene i skolen må respekteres og forstås som tenkende og handlende individer. De er i besittelse av vesentlige erfaringer og oppfatninger av det som foregår i skolen. Kjennskap til disse elevopplevelsene og erfaringene av skolen og det som foregår i skolen, vil dermed være avgjørende for å forstå samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger. Gjennom en slik forståelse kan vi videreutvikle skolen og undervisningen slik at flest mulig elever får realisert sitt potensiale for læring og utvikling..

Den nest nærmeste informanten i forhold til elevenes erfaringer vil være lærere som underviser elevene. Erickson og Schultz hevder imidlertid at lærerne ikke alltid er klar over elevenes egne erfaringer. De vil også formidle dem i lys av de voksnes og lærernes verden, og vil slik lett tilsløre istedenfor å klargjøre elevenes subjektive erfaringer. Lærernes stemme reflekterer verdier og pedagogiske oppfatninger som er utbredt blant lærere, og som vil gjenspeile den situasjon læreren er i og de interesser læreren har.

Dette understreker betydningen av å vurdere lærernes oppfatninger av den pedagogiske praksis og elevenes atferd i lys av de verdier og interesser lærerne selv representerer. En måte å gjøre dette på vil være å kombinere elevenes egne oppfatninger med lærernes oppfatninger av de samme fenomenene i skolen. Det vil si at lærere kan prøve ut og eventuelt korrigere egne oppfatninger ved å være i dialog med elevene om viktige kontekstuelle betingelser i skolen. Videre kan også bruk av ulike spørreskjema gi nyttig informasjon.

I undersøkelser der elever og lærere får like spørsmål om de samme fenomenene i skolen, ser vi relativt store forskjeller i svar som ofte reflekterer verdier vi finner hos elevene og lærerne. I flere undersøkelser har

elevene vurdert egen sosial kompetanse og lærerne vurdert hver elevs sosiale kompetanse (Ogden 1995). Her ser vi at elever som selv vurderer seg som sosialt kompetente, ofte ikke blir vurdert slik av lærere. Dette er fordi elevene vurderer sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende som viktig mens lærerne i større grad vurderer sosial kompetanse i forhold til voksne og undervisningssituasjon som viktig. På spørsmål om undervisningen i klassa vurderer også lærerne undervisningen klart mer variert, engasjerende og deltagende enn det elevene gjør (Nordahl 2000).

Slike undersøkelser illustrerer hvor viktig det er å lytte til og forstå elevenes erfaringer og opplevelser i skolen. For lærere vil det ut fra dette ikke være tilstrekkelig å danne seg oppfatninger om hva som foregår i klasserommet kun på basis av egne erfaringer. Drøfting med kolleger vil heller ikke danne noen fullstendig innsikt i de kontekstuelle betingelsene i klassa og tilstrekkelig kjennskap til beveggrunnene for elevenes handlinger. Kjennskap til hva elevene selv opplever og erfarer i skolen vil være nødvendig.

Det er her ikke snakk om hva som er objektivt sett rett, eller om lærere har mer rett i sine erfaringer og oppfatninger enn elevene. Denne type drøftinger eller standpunkter er ikke hensiktsmessige i denne tilnærmingen. I utgangspunktet har både elever og lærere rett. Om lærere er ute etter innsikt og forståelse kan de ikke ta det standpunktet at elevene tar feil i sine egne oppfatninger og erfaringer. Våre virkelighetsoppfatninger er subjektive og rett for oss selv. Ved å være mer åpen for de erfaringer og opplevelser elevene formidler om det som foregår i skolen, vil denne informasjonen kunne fortolkes og vurderes av lærerne. Dette kan dermed også danne en forutsetning for å korrigere egne oppfatninger. Slik vil lærere kunne ha et bedre grunnlag for å legge til rette konteksten i skolen slik at flest mulige elever får positive læringserfaringer og gode personlige opplevelser.

Det er her belyst hvordan ulike kontekstuelle betingelser i skolen setter betingelser for og virker strukturerende på elevenes læringserfaringer og oppfatninger i skolen. Det er påvist at læringserfaringer og handlinger i skolen har sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen. Derfor bør alltid elevenes handlinger i skolen analyseres i tilknytning til den pedagogiske praksis som foregår i skolen, og de forhold som påvirker denne praksisen.

Om elevene blir sett og hørt vil skolen og lærerne lettere kunne se at de kontekstuelle betingelsene i skolen har sammenheng med deres læring og utvikling. Ved å lytte til elevenes erfaringer vil skolen og lærerne ha forutsetninger for å se at de selv har motiver og egeninteresser i klasserommet som påvirker det som foregår der. Kjennskap til og forståelse av elevenes erfaringer og oppfatninger vil være en nødvendig og vesentlig forutsetning

for å se hvordan elevene er i interaksjon med skolens kontekst. Undervisningen og læringsmiljøet i skolen danner vesentlige betingelser for hva elevene erfarer og hvordan de handler. Ved å ha interesse for og forståelse av disse erfaringene vil vi ha gode forutsetninger for å kunne legge betingelsene til rette for at barn og unge får læringserfaringer i skolen som senere vil være av betydning for det enkelte individ og samfunnet.

### 2.3.2 Aktørperspektivet

Barn og unge er i stand til å foreta egne valg og uttrykke sine egne meninger. De er ikke alene underlagt ytre betingelser og individuelle egenskaper som bestemmer deres liv og utvikling. De er ikke kun formbare objekter, de former også seg selv. Alle barn og unge forsøker også å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen, også når de er elever i skolen. Dette innebærer at barn og unge ikke kun reproducerer kunnskaper og oppfatninger i skolen. Det er elevene selv som lærer, de konstruerer selv sine kunnskaper, erfaringer og meninger. Barnet både er og skal bli. Det deltar aktivt her og nå, og forsøker å påvirke sin framtid.

Barn og unge som har problemer i skolen, er ikke problematiske hele tiden. De har også en rekke positive sider, og vil fungere bra i en rekke situasjoner. I et aktørperspektiv er det viktig at vi også ser denne siden. Det er helt avgjørende at de som viser problematferd, også får høre at de er likt, at de hører til, og at det er noen som bryr seg om dem. Det er nettopp noen av disse barna og ungdommene som mest trenger at det finnes voksne som viser dem empati. I tillegg til at det settes grenser og arbeides med å endre atferd, er det nødvendig å oppmuntre og påpeke det som går bra.

I aktørperspektivet er det særlig to begreper eller forhold som er vesentlig for å forstå våre handlinger (Nordahl 1997). Det ene er virkelighetsoppfatninger forstått som våre oppfatninger og vår forståelse av de situasjonene eller den virkelighet vi befinner oss. Disse virkelighetsoppfatningene er subjektive. En og samme situasjon vil ofte oppfattes svært ulikt av to personer. Disse virkelighetsoppfatningene er viktige for hva vi mener, og ikke minst danner virkelighetsoppfatningene et grunnlag for våre handlinger. Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Når vi handler, ønsker vi å oppnå noe i framtiden. Handlinger peker framover og er relatert til noe vi vil oppnå. Det kan være klare mål og ønsker som for eksempel å bli venner med noen eller å oppnå materielle goder. Videre kan det vi vil oppnå også være relatert til verdier og sosiale normer, som for eksempel å være som de andre eller å handle i samsvar med en bestemt sosial norm.

### *Virkelighetsoppfatninger*

Våre virkelighetsoppfatninger er som tidligere påpekt subjektive, forstått som at vi alle konstruerer våre oppfatninger av virkeligheten. Konstruksjonisme handler om hvilken betydning det sosiale og subjektive har for fenomener vi vanligvis ser på som objektive realiteter (Solvang 1999). Som enkeltindivider fortolker vi det vi observerer, og disse fortolkningene bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten. Konstruksjonene påvirkes av bestemte sosiale tenkemåter, det som er vanlig innenfor det sosiale fellesskapet vi deltar i, og av våre egne subjektive erfaringer (Nordahl 2002).

Denne konstruksjonistiske tilnærmingen er viktig for å kunne forstå barn og unge sine virkelighetsoppfatninger. Noen elever kan for eksempel mene at skolen er uten betydning, og at det ikke er viktig å få gode karakterer. Sett ut fra en faktisk vurdering av skolens betydning i dagens samfunn er ikke denne oppfatningen særlig rasjonell. Men å vurdere skolen som lite betydningsfull kan være kulturelt representativt, både ut fra hva som er vanlig i visse ungdomsmiljøer, og ut fra oppfatninger i hjemmet. Denne virkelighetsoppfatningen er da dannet ut fra hva som er sosialt vanlig. Virkelighetsoppfatninger kan også dannes ut fra mer subjektive erfaringer. Hvis et barn blir brakt inn i en situasjon der hun tidligere har opplevd nederlag eller mangel på mestring, vil dette prege virkelighetsoppfatningen. Situasjonen vil lett oppleves som utrygg og kanskje truende. Barnet vil frykte det verste og tror at nederlaget vil komme på nytt. Denne virkelighetsoppfatningen kan betraktes som relativt rasjonell for et barn som har denne type erfaringer. Samtidig er det viktig å forstå at denne virkelighetsoppfatningen også vil danne grunnlag for barnets handlinger i denne situasjonen.

### *Mål, ønsker og verdier*

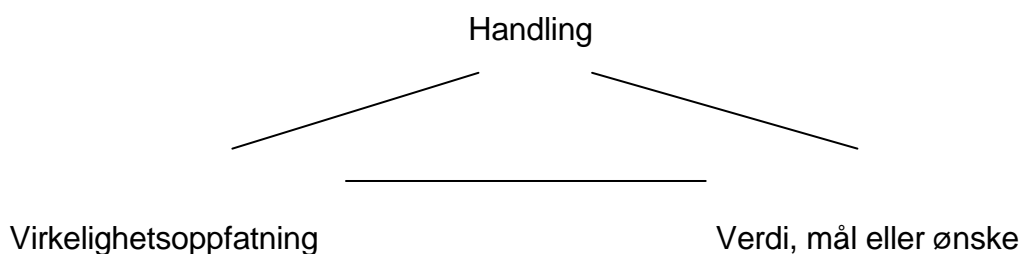
Målene, ønskene og verdiene som vi håper å realisere gjennom våre handlinger, kan både være svært subjektive og mer universelle. De universelle eller felles ønskene vi har, ligger også nær opp til hva vi kan betrakte som grunnleggende behov. Et sentralt behov er ønsket om å bli likt. Alle mennesker ønsker å bli satt pris på, bli rost og verdsatt. En annen viktig grunn for våre handlinger er de sosiale normene. En sosial norm knyttet til en verdi kan også forstås som en grunn for handlingen og dermed gi handlingen en begrunnelse. For elevene i skolen vil ofte sosiale normer knyttet til å gjøre det som andre gjør, være avgjørende for de handlinger som vises.

I andre tilfeller vil mer klare mål være grunnlag for handlinger knyttet til for eksempel å oppnå noe. Dette kan for eksempel være en god karakter eller å ikke vise manglende kunnskaper innen et område. Mål og ønsker kan slik være knyttet til å unngå et nytt nederlag. Da vil en hensiktsmessig hand-

ling være å komme ut av den vanskelige situasjonen. En måte å komme ut av en slik situasjon på kan være å vise problematferd. Ved å vise fram en problematisk atferd vil ofte fokus fra de voksne være på noe annet, og barnet slipper å oppleve nederlaget. Dette innebærer at det som tilsynelatende ser ut som atferdsproblemer, kan være en rasjonell handling sett fra barnets side. Dette kan vi som voksne oppdragere se og forstå om vi velger å se atferdsproblematisk barn og unge som aktører.

### *Intensjonale og rasjonelle handlinger*

Om vi tar utgangspunkt i de sentrale begrepene virkelighetsoppfatning, handling og verdier, ønsker eller mål kan intensjonale og rasjonelle handlinger illustreres på følgende måte:



Figuren uttrykker at i bestemte situasjoner danner vi oss en virkelighetsoppfatning. Denne virkelighetsoppfatningen ligger til grunn for de ønsker, verdier eller mål vi har for situasjonen, og vi vil velge en handling som realiserer ønsket, verdien eller målet vårt. Når vi handler på denne måten, handler vi intensjonalt og rasjonelt, og er ikke bare styrt av omgivelsene eller våre individuelle forutsetninger.

Selv om det her er argumentert for at det for enkeltelever kan være rasjonelt å ha virkelighetsoppfatninger om skolen som ikke lærerne vil tilslutte seg, er det ikke nødvendigvis slik at handlinger som bygger på disse virkelighetsoppfatningene er rasjonelle. Om handlingene er rasjonelle vil kunne vurderes i forhold til om de valgte handlingene er de beste midlene til å realisere en persons ønsker/verdier ut fra de virkelighetsoppfatningene han har av bestemte fenomener eller situasjoner (Elster 1989). Handlingen skal være et middel til å oppnå noe som er i samsvar med verdiene eller ønskene.

Mange elever oppfatter klasserommet som en sosial arena og anvender derfor en rekke sosiale strategier og handlinger i timene. For elever som har denne virkelighetsoppfatningen, kan det sies å være en rasjonell handling å vise problematferd i form av uro og bråk i timene hvis dette innebærer å bli verdsatt av kamerater. Særlig om ubehaget i

forhold til konflikter med læreren oppleves som langt mindre enn gevinsten av kameratenes verdsetting.

Enkelte elever kjennetegnes ved at de ikke deltar i skolearbeidet eller gjør det de blir bedt om. Ut fra verdien om å lykkes i skolen er ikke dette å betrakte som en rasjonell handling. Men for elever som ikke ser på skolen som viktig, kan det å la være å delta i skolearbeidet realisere andre verdier som kanskje er viktigere for eleven. Ved ikke å delta aktivt vil enkelte elever kunne oppleve å ha en viss kontroll over skolesituasjonen. De vil unngå å mislykkes, og på den måten opprettholde sin selvoppfatning som de kanskje opplever som truet. Dette ønsket eller denne verdien kan realiseres gjennom ikke å gjøre noe.

Det er godt dokumentert at det vises mer problematferd og mistilpasning blant elever som opplever undervisningen som lite engasjerende og deltagende, som kjeder seg og har et negativt syn på skolen (Sørli 2000, Nordahl 2000). Dette er elever som opplever at lærerne ikke tar i bruk deres erfaringer og interesser, og at deres oppfatninger og verdier blir devaluert. Under denne type betingelser i skolen kan det se ut til at enkelte elever velger å handle på en måte som av lærere betraktes som mistilpasning og problematisk atferd. Disse kontekstuelle eller situasjonsbestemte betingelsene kan ikke betraktes som en direkte årsak til problematferden, fordi mange andre elever ikke viser problematferd under de samme betingelsene. Vi kan heller si at enkelte elever velger å vise motstand i form problematisk atferd når de er i situasjoner de opplever som kjedelige, meningsløse og nedverdiggende. Vi kan si at disse handlingene er en måte å beskytte egen verdighet på, samtidig som det kan bidra til nye læringserfaringer. Handlingene danner samhørighet med medelever og skaper mening i skolehverdagen.

Avslutningsvis kan det konkluderes med at svært mange av elevenes handlinger i skolen kan vurderes og forstås som intensjonale og rasjonelle. Selv i forhold til handlinger som bryter med krav, normer og forventninger i skolen, og som oppleves som problematiske av lærerne, bør vi alltid inkludere muligheten for at dette er en rasjonell handling<sup>1</sup>. Det som tilsynelatende

---

<sup>1</sup> En slik forståelse av elevers handlinger i skolen finnes i noen grad innenfor økologisk teori (Bronfenbrenner (1989). Her rettes det søkelys på barn og unges tilpasning og læring i interaksjon med sitt miljø. Barn og unge betraktes som aktive aktører som selv er med på å konstruere sitt miljø (Ogden og Klefbeck 1994). Individet gjør seg erfaringer og danner virkelighetsoppfatninger gjennom interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet individet lever i (Trickett og Zlotlow 1990). Barn og unge med problemer sees på som aktive og kompetente aktører som ikke bare er styrt av avvikende egenskaper eller bare er offer for andres handlinger.

er irrasjonelt og meningsløst kan ved nærmere vurdering både være hensiktsmessig og rasjonelt for eleven. For at en handling skal være rasjonell må den vurderes i forhold til om den er et egnet middel til å realisere elevens ønsker. Videre må handlingen være bygd på virkelighetsoppfatninger som er velbegrunnede ut fra den informasjonen som er tilgjengelig for eleven (Elster 1989 s. 30). For å vurdere om handlinger er rasjonelle, må vi derfor ha kjennskap til elevenes virkelighetsoppfatninger og deres mål, ønsker og verdier.

Samlet viser denne analysen at formålsforklaringer gjennom teorien om det rasjonelle valg ikke bør forkastes som tilnærming til forståelse av elevers handlinger. Utgangspunktet bør være at elevene i skolen forsøker å være rasjonelle, de gjør det de tror vil gi det beste resultatet (Elster 1989). Det å la være å forklare og forstå elever ut fra muligheten av at de handler rasjonelt, innebærer et etisk overgrep i forhold til elevene. Det tas ikke hensyn til en persons integritet når personens handlinger automatisk betraktes som årsaksbestemte. (Føllesdal 1982). Læreren bør alltid stille spørsmålet: Hvilken mening har eleven med dette?

### 2.3.3 Individperspektivet som årsaksforklaring

Den betydning som her er tillagt det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet på elevenes handlinger i skolen, innebærer ikke at andre individuelle forhold er irrelevante eller uten betydning. Det eksisterer en rekke individuelle variabler som er vesentlige for å kunne forklare og forstå det som foregår i skolen.

En forståelse av elevers handlinger innebærer at vi forsøker å finne en grunn til handlingen ved å ha kjennskap til både elevens oppfatning av situasjonen han/hun er i, og de mål, ønsker eller verdier som eleven har. Vi foretar en fortolkning av handlingen og vektlegger at handlingen er intensjonal og peker framover. Dette er formålsforklaringer på handlinger.

Ved årsaksforklaringer vil vi legge vekt på at det finnes årsaker til elevens atferd<sup>2</sup> som eleven selv ikke har herredømme over. Her forsøker vi å forklare atferd ut fra en årsak som nødvendigvis må ligge forut for atferden i tid. Handlingen eller atferden forstås som en virkning av en eller flere tidligere hendelser eller handlinger. Skal en hendelse være en virkning av en tidligere hendelse, må det vitenskapelig sett eksistere en lov som forbinder virkningen

---

<sup>2</sup> Med begrepet atferd forstås de bevegelser som observeres hos individet. Begrepet inkluderer ikke meningene og intensjonene med bevegelsene. Når vi tar med både det som observeres og mening/intensjon brukes begrepet handling (Frønes 2000).

med årsaken (Hempel 1965). Det innebærer at den antatte årsaken til en handling må ha en logisk og sterk begrunnelse som gjelder i en rekke tilfeller.

Årsaksforklaringer ser ut til å være en type forklaringer som lett anvendes i skolen når elever ikke gjør det vi forventer, eller ikke viser de læringsprestasjoner vi forventer. Årsakene tillegges da ofte individuelle egenskaper som en diagnose, en bestemt vanske, medfødte forhold, traumatiske opplevelser og lignende. Dette kaller vi individuelle årsaksforklaringer, fordi årsaken er å finne i eleven. Men vi tenker oss også at ytre forhold, omgivelsene er årsaken til vår atferd. Dette kan være den generelle samfunnsutviklingen, økonomi i familien eller foreldrenes utdanningsnivå, omsorgsevne, sosiale nettverk, kulturelle bakgrunn rusproblematikk og lignende. Denne type forklaringer betraktes ofte som strukturelle årsaksforklaringer på elevers atferd.

Overfor elever som viser problematisk atferd eller ikke lærer på en hensiktsmessig måte, brukes ofte individuelle årsaksforklaringer. Dette kommer indirekte til uttrykk i spesialpedagogikken ved at atferdsproblematikk defineres ved bruk av begreper som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og mer spesifikke diagnostiske termer som Conduct Disorder (CD), Oppositional Defiant Disorder (ODD), attention deficit hyperactiv disorder (ADHD), Aspergers syndrom, Tourettes syndrom o.l. (Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-IV), Asmervik, Ogden og Rygvold 1992, Patton et al. 1991, Gillberg 1998). Alle disse betegnelsene peker mot en årsak som er å finne i individet. På samme måte defineres læringsproblemer ved betegnelser som dysleksi, dyskalkoli, nevrologisk betingede lærevansker, lese- og skrivevansker, lettere hjernedysfunksjoner, språk- og talevansker og lignende.

Et vesentlig kjennetegn ved denne begrepsbruken er den sterke individorienteringen den uttrykker. Begrepene beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har. Dette indikerer en sterk individorientering ved problematferd og læringsproblematikk. Problemene blir implisitt noe som eies av elevene. Når denne type problemer oppleves i skolen, vil bruk av de individorienterte spesialpedagogiske begrepene og definisjonene også innebære indirekte årsaksforklaringer. Begrepsbruken innebærer at årsaken til problematferd og/eller dårlige læringsresultater i hovedsak er å finne i den enkelte elev. Det kan hevdes at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene.

Denne individ- og årsaksorienterte begrepsbruken er ikke bare knyttet til definisjoner og faglige drøftinger. Begrepene reflekterer også praksis i skolen både i fortid og nåtid. Segregering av elever inn i ulike spesialskoler



og spesialklasser har ofte som utgangspunkt at årsaken til elevenes problemer og vansker er å finne i eleven selv. Derfor hadde vi tidligere egne spesialskoler for elever med lærevansker, atferdsvansker, synsvansker, hørselsvansker, stamming o.s.v. Den individorienterte tilnærmingen til problemer tilknyttet læring og atferd finner vi også i dag innenfor den spesialpedagogiske praksis i det ordinære skoleverket (Skrtic 1991, Stangvik 1995). Dette innebærer at både elevene, de spesialpedagogiske tilnærmingene og undervisningsformene i noen grad har forflyttet seg fra spesialskolen til den ordinære grunnskolen. Den ordinære skolens rammer og praksis har i liten grad endret seg, og det tradisjonelle individorienterte perspektivet har blitt videreført uten store diskusjoner og protester. Dette kan ha sammenheng med at de individuelle årsaksforklaringene implisitt fritar omgivelsene for ansvar.

Allmennlærere, spesialpedagoger, psykologer, leger og andre pedagoger som arbeider innenfor dette feltet, har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere hvilke elever som har vansker, og hva slags hjelp og støtte de trenger. Ikke minst vil samtaler mellom lærere lett innebære at det legges vekt på egenskaper ved eleven og ikke minst betydningen av hjemmeforhold. Gjennom den praksis profesjonene utøver, vil deres tilnærming og avgjørelser kunne få konsekvenser for mange barn og unge i samfunnet. Disse profesjonene forvalter den såkalte «objektive» kunnskapen. Spørsmålet er om disse individorienterte årsaksforklaringene på elevers atferds- og læringsproblemer er dekkende, og om de er pedagogisk hensiktsmessige.

Den teoretiske kunnskapen de individuelle årsaksforklaringene bygger på, har vært utsatt for ulike typer av kritikk. Særlig har spesialpedagogikken vært kritisert for at den altfor ensidig har utviklet sitt kunnskapsgrunnlag fra teorier innen medisin og psykologi (Zins et al. 1988, Patton et al. 1991, Skrtic 1991, Haug 1995, Egelund 1996). Medisin og psykologi er som fagfelt preget av en sterk individorientert tilnærming der diagnostisering og behandling av skader og sykdommer er sentralt. Diagnoser stilles for å finne fram til en behandling som gjøre pasienten frisk. Det som bryter med det vanlige og normale, vurderes negativt som sykdom, mens normalitet i form av fravær av sykdom vurderes positivt. I de medisinske og psykologiske fagfeltene er også årsaksforklaringer den dominerende forklaringsmodellen.

Anvendt på skolen er konsekvensen av denne type kunnskap at lærings- og atferdsproblematikk blir forklart patologisk ved at årsaken til disse problemene er å finne som en egenskap, skade eller sykdom hos den enkelte elev. Det kan skilles mellom to hovedgrupper av forklaringsmodeller der årsaken til lærings- og atferdsproblematikk er knyttet til individet: (1) de

medisinske modellene og (2) de psykologiske modellene (Aasen 1987 s. 67). Den medisinske modellen er kjennetegnet ved vektlegging av biologiske disposisjoner og genetiske forhold hos mennesket, mens i den psykologiske modellen står psykisk betingede personlighetsvariabler i sentrum.

Forklaringsmodellene innebærer et deterministisk menneskesyn der årsaken til atferd og læringsprestasjoner er medisinsk eller psykologisk knyttet til den enkelte elev. Dette deterministiske menneskebildet gir i liten grad plass til andre forklarings- og forståelsesmåter på menneskelig handling, og det er heller ikke i samsvar med det kristne-humanistiske menneskesynet som norsk skole er tuftet på. Determinisme anvendes også for å predikere eller forutsi noe som senere vil skje når bestemte betingelser er tilstede. En slik prediksjon har implisitt vært grunnlaget for segregering i spesialskoler, spesialklasser eller annen form for spesialundervisning. Ut fra årsaksforklaringen er det antatt at denne eleven trenger en bestemt type skoletilbud, og at dette skoletilbudet vil fjerne, redusere eller kompensere for dårlige skolerresultater og avvikende atferd. Resultatene fra segregering i spesialskoler viser at disse forutsigelsene i liten grad har slått til.

Innen forskning er det i flere studier påpekt at de individuelle årsaksforklaringene ikke alene forklarer atferds- og læringsproblematikken i skolen (Ogden 1998, Solvang 1999, Nygård 1993). Dette innebærer ikke at individuelle årsaksforklaringer skal forkastes. De har sin berettigelse, men gir alene ingen fullgod forståelse og forklaring på elevenes handlinger og resultater i skolen. I forhold til atferds- og læringsproblematikk ser det ut til at dette årsaksorienterte individperspektivet har fått for stor forklaringskraft i skolen. Disse årsaksforklaringene på elevenes handlinger, læringsstrategier og erfaringer i skolen gir ikke tilstrekkelig innsikt og kjennskap til den enkelte elev. Etisk sett vil det også være betenkelig å redusere elevens handlinger og problemer i skolen til individuelle medfødte eller påførte skader og vansker. Dette vil være en form for reduksjonisme som ikke gir læreren mulighet til å se eleven som aktør i eget liv.

## 2.4 Læringsmiljøet i skolen

Begrepet læringsmiljø og forståelsen av læringsmiljøets betydning kan først og fremst relateres til forskning og kunnskap om de faglige resultatene eller elevprestasjonene i skolen. De første modellene for læring i skolen var relativt enkle input-outputmodeller der det ble sett på sammenhengen mellom hva som ble puttet inn i undervisningen, og hvilket læringsutbytte som ble oppnådd. Ved siden av materielle ressurser ble elevens anlegg og

forutsetninger for læring sett på som viktig for læringsutbyttet sammen med undervisningsmessige forhold som organisering, klarhet i målsettinger og bruk av ulike arbeidsmåter (Ogden 2004). Prosessene som foregikk i skolen ble imidlertid i liten grad forklart ut fra denne type modeller.

Parallelt med disse input–output-modellene ble det også etablert relativt enkle og tildels instrumentalistiske undervisningsmodeller der det ble vektlagt at målet for undervisningen skulle danne utgangspunkt for valg av innhold og metode (Tyler 1949). Denne mål–middeltenkningen ble ofte direkte knyttet til det enkelte fag. Spørsmålet var ofte relatert til hvilket innhold i faget og hvilke metoder som ga de beste læringsresultatene. Elevforutsetninger og rammefaktorer i skolen ble sett på som relativt stabile med lik betydning i ulike skoler.

Disse modellene ga imidlertid liten forståelse for og forklaring på de forskjellene som eksisterte i læringsresultater mellom ulike skoler. Dette bidro til en voksende interesse for de prosesser som foregår i skolen, og det sosiale klima som undervisningen forgår innenfor. Perspektivet på hva som bidrar til gode resultater, ble langt bredere enn bare å se på forhold ved undervisningen. Dette medførte et langt sterkere fokus på ulike faktorer i skolens indre liv. Til dette ble det anvendt relativt avanserte prosess–produktmodeller for å finne ut hva som kjennetegnet skoler og klasser med gode læringsresultater. Disse modellene viste at det var en rekke forhold i skolen utenom undervisningen som samvarierte med resultatvariablene. Det kom fram at det var den kombinerte effekten av en lang rekke faktorer som var avgjørende for de resultater som ble oppnådd og ikke enkeltfaktorer som undervisningen alene.

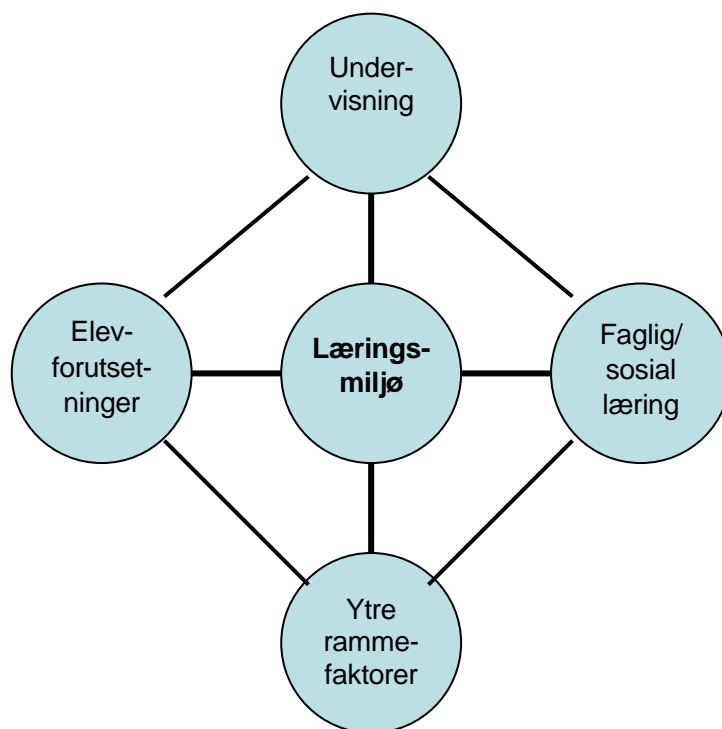
Særlig framsto de kontekstuelle betingelsene i klassa og skolen og det sosiale miljøet som viktige for å forstå læringsresultatene i ulike skoler. Sagt på en annen måte så ble skolens læringsmiljø sett på som viktig for å kunne forklare de faglige prestasjonene elevene viste. Dette har bidratt til en forståelse av at undervisningen og elevenes prestasjoner både er et resultat av og har innflytelse på et godt læringsmiljø (Ogden 2004). Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø. Det er ingen enkel sammenheng mellom undervisning og læringsresultater i skolen fordi det eksisterer en rekke variabler i læringsmiljøet som både påvirker og blir påvirket av undervisning og læring. Videre er det også slik at elevenes sosiale og personlige utvikling samt graden av problematferd hos elevene har en relativt klar sammenheng med variabler i læringsmiljøet i skolen. Dette har sannsynligvis først og fremst sin årsak i at det ikke er egne fag for

læring av sosial kompetanse, og at undervisningen i liten grad er spesifikt rettet inn mot disse utviklingsområdene hos elevene.

For å foreta en klarere avgrensning av begrepet læringsmiljø kan det også tas utgangspunkt i begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet (NOU 2003). Med resultat-kvalitet i skolen menes elevenes faglige, sosiale og personlige læringsutbytte i skolen. Dette er ikke en del av læringsmiljøet, men læringsutbyttet har som tidligere påpekt en klar sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet. Prosesskvalitet handler om de indre aktiviteter i skolen og innbefatter helt avgjørende forhold ved læringsmiljøet. Strukturkvalitet består av rammefaktorene for skolens virksomhet og innbefatter både faktorer i læringsmiljøet og ikke minst materielle faktorer som skolebygningen, økonomi, læreres formelle kompetanse, lærebøker, læreplaner, lovverk o.l.

De materielle faktorene kan også benevnes som ytre rammefaktorer i skolen. Disse rammefaktorene vil lærerne i liten grad kunne påvirke. Et fokus på dette som en del av læringsmiljøet vil lett bidra til ansvarsfraskrivelse hos lærere og skoleledere i arbeidet med å forbedre skolens læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø bør så langt det er mulig knyttes til forhold i skolen som skoleledere og lærere selv har innflytelse på og kan påvirke.

Ut fra denne korte beskrivelsen av hvordan forståelsen for læringsmiljøets betydning har utviklet seg, kan læringsmiljøet avgrenses og forstås på følgende måte relatert til andre områder i skolen:



Figur 2.3: Forholdet mellom prosesser og resultater i skolen

I denne modellen for forståelse av prosesser og resultater i skolen defineres undervisningen som spesifikke fagdidaktiske og metodiske tilnærminger. Med undervisning menes bruk av mål, innhold og arbeidsmåter i de enkelte fagene. Videre defineres også elevforutsetninger, materielle/ytre ramme-faktorer, og læringsresultater ut av begrepet læringsmiljø. Dette er forhold i skolen som har innflytelse på læringsmiljøet, men som ikke er en del av det.

Et sentralt spørsmål blir da å definere hvilke faktorer læringsmiljøet består av, eller hvilke faktorer i skolen utenom undervisning, elevforutsetninger og materielle rammer som er av betydning for elevenes læringsresultater. I modeller der læringsmiljøet blir sett på som avgjørende for både elevenes faglige resultater og deres sosiale utvikling, er det identifiserte en rekke ulike avgjørende variabler (Stenhouse 1975, Goodlad 1984, Rutter 1983, Shulman 1986). I disse ulike modellene for forklaring på elevenes resultater i skolen så framstår det sosiale miljøet mellom lærere eller klimaet i skolen som viktig. Videre blir også relasjoner mellom elev og lærer ansett som vesentlig for læringsresultatene. Lærernes evne til å lede grupper av elever og ha en klar struktur på opplæringen framstår også som en vesentlig variabel. Det samme gjelder den gjensidige sosiale og faglige påvirkningen og relasjonene mellom elever.

Mange av disse faktorene i læringsmiljøet understrekes også i dagens forskning knyttet til kvalitet og resultater i skolen. Ikke minst pekes det i PISA-undersøkelsen på flere av disse faktorene i læringsmiljøet som forklaring på de relativt svake resultatene norske elever viser i denne internasjonale sammenligningsundersøkelsen (Kjærnsliie m.fl. 2003). Relasjon mellom elev og lærer sees her som viktig for prestasjonene i matematikk, naturfag og lesing. Videre framheves også lærerens evne til å lede klasser og etablere et miljø med klare verdier og forventinger om læring.

Med bakgrunn i disse forskningsmessige tilnærmingene til hvilke prosesser som er avgjørende i skolen, kan følgende forhold i skolen defineres som vesentlige faktorer i læringsmiljøet:

- Relasjoner mellom elev og lærer. Med dette menes det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev.
- Jevnaldersrelasjoner. Dette er de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene og den sosiale posisjonen som enkeltelevne har i fellesskapet.
- Normer og regler i skolen innebærer de regler som blir anvendt i skolen, og som faktisk betyr noe for elevenes utvikling.

- Skoleledelse er den ledelse som i hovedsak utøves av rektor, inspektører og eventuelt andre i ledelsen ved den enkelte skole.
- Klasse/gruppeledelse er den ledelse som den enkelte lærer utøver i møte med grupper av elever.
- Skolens kultur og klima blir forstått som samarbeidet mellom lærere, lærings- og menneskesynet i skolen og de verdier som forvaltes i skolen.
- Engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats.
- Samarbeid mellom hjem og skole og foreldrenes hjelp, støtte og oppmuntring til egne barns skolegang.

Disse faktorene i læringsmiljøet er forhold som den enkelte skoleleder og lærer kan ha relativt stor innflytelse på. Elevenes opplevelse av disse faktorene har en relativt sterk sammenheng med den atferd og de læringsresultater elevene oppnår i skolen. Lærernes vektlegging av relasjoner, klasseledelse, normer og verdier kan også betraktes som grunnleggende ferdigheter i læreryrket. På denne måten vil utvikling av læringsmiljøer også handle om å videreutvikle lærernes profesjonsferdigheter.

De ulike faktorene i læringsmiljøet kan også forstås som beskyttelsesfaktorer i skolen. Elever som opplever gode relasjoner til lærere og medelever og tydelige normer og ledelse, og som dessuten blir verdsatt og får mestre i skolen har gode beskyttende betingelser omkring seg i opplæringen. På samme måte kan fravær av disse beskyttelsesfaktorene i form av sosial isolasjon, uklare normer, negative tilbakemeldinger fra voksne og lav grad av mestring innebære at læringsmiljøet framstår som en risikofaktor i utviklingen.

## 3 Beskrivelse av LP-modellen og implementeringsstrategiene

I dette kapitlet beskrives LP-modellen slik den ble utviklet og er anvendt av lærerne i dette utviklingsprosjektet. Det gis også en redegjørelse for de implementeringsstrategiene som er anvendt i utviklingsarbeidet.

### 3.1 LP-modellen

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell som er utviklet ut fra både teoretiske tilnærminger og empiriske bidrag knyttet til elevenes læring og utvikling i skolen. Det vil si at særlig systemteori og forskning omkring hva som har sammenheng med elevenes atferd og læring her er anvendt direkte i modellutviklingen (Nordahl m.fl. 2005). I noen grad er LP-modellen et svar på de pedagogiske konsekvenser som kan trekkes ut av senere tids forskning omkring læringsmiljøets betydning for elevenes utvikling.

LP-modellen inneholder ikke prinsipper som beskriver hva som skal gjøres i de enkelte situasjonene der lærere møter utfordringer i skolehverdagen. Det er en metode for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds og læringsproblemer i skolen. Videre kan også modellen brukes eksplisitt for å analysere og forbedre læringsmiljøet i skolen. Modellen har klare likhetstrekk med kartleggingsprosedyrene i Multisystemisk terapi (MST Services 1999), men LP-modellen er spesifikt tilpasset skolen og de særlige utfordringer som eksisterer der.

Prinsippene for analyse som LP-modellen innebærer sees som en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen enten dette er rettet inn mot å utvikle gode læringsmiljøer, utvikle bedre skolefaglige prestasjoner eller forebygge og redusere atferdsproblemer. Ut fra systemteoriens vektlegging av interaksjonen mellom individet og omgivelsene skal de pedagogiske tiltakene i størst mulig grad redusere betydningen av de faktorene som utløser og opprettholder atferdsproblemer og dårlige læringsmiljø. Analysemetoden eller framgangsmåten uttrykker hvordan en bør gå fram for å komme fram til hva som skal gjøres, valg av tiltak og senere evaluering av disse tiltakene. Metoden er inndelt i ulike faser og deler, og det

er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen som her er beskrevet. Metoden kan framstilles på følgende måte:



Figur 3.1 Modell for analyse av atferdsproblemer

Figuren viser at det er to hoveddeler i metoden, en analysedel og en strategi og tiltaksdel. Det er avgjørende at disse delene holdes klart fra hverandre. Analysedelen bør så langt som mulig være gjennomført før arbeidet med å utvikle tiltak og strategier startes. Revideringen skal foretas etter at strategiene og tiltakene er gjennomført og resultatene evaluert. Figuren viser at det i revideringsfasen også er vesentlig at oppmerksomheten kan rettes mot alle de øvrige fasene i metoden. Det er avgjørende at de lærerne som



anvender modellen er lojale i forhold til framgangsmåtene, og at de anvender den systematisk over tid i samarbeid med andre lærere.

### 3.1.1 Definerings og formulering av utfordring eller problemstilling

Utgangspunktet for endringsarbeid i forhold til læringsmiljøet og atferdsproblemer må være et problem eller en utfordring som en eller flere lærere vil ha gjort noe med. Det er de som står direkte overfor utfordringene i skolen, som skal definere og formulere hva de består i. Utfordringen eller problemet vil dreie seg om situasjoner der læreren opplever at det er stor avstand mellom hvordan hun/han ønsker at det skulle vært, og hvordan det faktisk er. Det vil sjelden være hensiktsmessig å begynne med det største problemet. Utgangspunktet bør i stedet være noe det er sannsynlig å lykkes med i forhold til utvikling av læringsmiljøet eller reduksjon av problematferd.

Flere betingelser må være oppfylt før noe kan kalles en utfordring eller et problem som LP-modellen kan anvendes på. Det er ikke tilstrekkelig at det er noe som ønskes forandret, det må også være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Overført på en klasse eller gruppe i skolen vil dette si at dersom det hersker enighet blant lærere om at årsaken til problemet (f.eks. bråk og uro i klasserommet) er en bestemt elev, så er ikke dette en utfordring eller et problem ut fra vår definisjon. Men det er et problem dersom vi åpner opp for at det som opprettholder og utløser problematferden, ikke er kjent fullt ut, og at det kanskje er andre forhold enn det som er knyttet til eleven, som kan spille inn. Det vil si at vi i utgangspunktet ikke låses fast i bestemte forklaringer på de utfordringer vi står overfor. Dersom måten å forstå og forklare utfordringer i skolen på er fastlåst, éndimensjonal eller kun individorientert, er det stor mulighet for at de bakenforliggende systemiske mekanismene ikke lar seg avdekke. Allerede i denne første fasen i analysemetoden når vi formulerer utfordringene eller problemet vi vil arbeide med, er det med andre ord avgjørende at vi er åpne for nye perspektiver.

Det er også viktig å formulere utfordringene eller problemene på en så tydelig og konkret måte at de senere kan arbeides med. Om utfordringen for eksempel er knyttet til bråk og uro, bør det presiseres hva slags bråk dette dreier seg om. Ofte vil det være slik at lærere står overfor flere problemer eller utfordringer. Da vil det være nødvendig å foreta en prioritering mellom disse, og kun forholde seg til én og én utfordring i den videre analysen. Dette innebærer at det under fasen med valg og formulering av problemstillinger bør settes av noe tid til refleksjon og spørsmål. Det kan dreie seg

om hva vi vet, hvilket informasjonsgrunnlag vi har, fra hvem denne informasjonen kommer og lignende.

### 3.1.2 Målformulering

Utvikling av læringsmiljøer og endring av atferd bør være en målrettet prosess som skal lede fram til noe. Utgangspunktet bør derfor være bestemte intensjoner som har betydning for barn og unge og omgivelsene i framtid. I hvilken grad disse målene bør styre arbeidet med enten å korrigere atferd eller å utvikle prososiale handlinger kan imidlertid diskuteres. Det samme gjelder hvor presist målene bør formuleres. Innenfor atferdsteoretiske tilnærminger vil det ofte bli hevdet at målene skal styre opplæringen direkte, mens det innenfor mer aktørorienterte og interaksjonistiske tilnærminger vil bli hevdet at målene skal være retningsgivende og danne grunnlag for endringsarbeidet. De grunnleggende tilnærmingene vi bruker vil derfor være avgjørende for hvordan vi skal formulere målene for endringsarbeidet.

Om målene skal virke direkte styrende på arbeidet med læringsmiljøer og problematferd, må formuleringen være klar og presis, slik at det ikke finnes noen tvil om hva de uttrykker. Det tilstrebes da at det kun skal eksistere én tolkningsmulighet av målet. Vi vil da ha en lukket målformulering som det ikke eksisterer tvil om hva innebærer, og som slik vil ha mulighet for å være direkte styrende. Om målene skal være mer retningsgivende, er det ikke nødvendig å stille så sterke krav til hvordan målet blir formulert. Målet kan da være mer åpent, og formuleringen vil gjennom mindre krav til presisjon gi rom for noe ulike tolkningsmuligheter. I figuren nedenfor er det vist sammenhenger mellom målformuleringer, grad av styring og typer av mål:



Figur 3.2: Målformuleringer

Målsettinger tilknyttet ferdigheter og entydige kunnskaper blir ofte formulert som lukkede og spesifikke mål. Dette kan være en helt spesifikk atferd som

enten skal korrigeres eller læres. Eksempler på dette kan være «Per skal ikke erte eller plage andre» eller «Per skal være rolig og lytte når andre snakker». Dette er entydige mål som vil være relativt sterkt styrende for endringsarbeidet. Det innebærer at strategiene for å endre atferd bør velges med bakgrunn i målet, og at evalueringen bør knyttes direkte til måloppnåelsen. En slik vektlegging av målstyring, som vi finner innenfor blant annet atferdsteorien, er både brukt og kritisert i flere tiår innenfor både pedagogikk og psykologi. Kravet om presise mål og sterk styring finner vi blant annet innenfor mål–middel-pedagogikken og undervisningsteknologien i skolesektoren både nasjonalt og internasjonalt, på 50- og 60-tallet. Dette var instrumentelle planleggingsmodeller som tok utgangspunkt i entydige atferdsmål.

Etter hvert ble det imidlertid reist sterk kritikk mot denne formen for målstyring og krav til målpresisering (Stenhouse 1975). Det ble blant annet påpekt at denne vektleggingen av å formulere presise atferdsmål innebar en manglende forståelse av hvordan barn og unge lærer. Å lære innebærer noe langt mer enn å reprodusere noen bestemte ferdigheter eller kunnskaper som andre har utarbeidet. De som kritiserte denne såkalte undervisningsteknologien, mente at målstyring kun ville være hensiktsmessig i forhold til enkelte læringsoppgaver. Dette kunne være knyttet til læring av bestemte ferdigheter og kunnskaper der det finnes bare én løsning, og der læring krever mange repetisjoner. For andre læringsoppgaver, slik som problemløsning, forståelse, holdninger og kreativitet, vil ikke denne målpresiseringen og målstyringen være et egnet prinsipp (Ulstrup Engelsen 1990).

Dette skillet mellom ulike måltyper og graden av målstyring har også klar relevans i arbeidet med læringsmiljøer og problematferd. Elever som viser problematferd i skolen trenger også kunne tilpasse sin atferd til ulike sosiale situasjoner og utfordringer i skolen. Da trenger de å øve på dette, og ikke kun bli lært hvordan de bør og ikke bør oppføre seg. De vil i slike situasjoner trenge kunnskaper om sosial deltagelse, og ikke minst vil deres holdninger ha betydning for hvordan de vil opptre. Utvikling av holdninger vil kreve mer åpne målformuleringer og langt mindre styring av opplæringen. Eksempler på denne type målformulering kan være «Per skal kunne sette seg inn i hvordan andre har det», eller «Per skal løse problemer sammen med andre uten at det oppstår konflikter». Gjennom holdningsdannelse utvikles mye av barn og unge sin individualitet, og denne individualiteten og selvstendigheten bør ikke læreren på forhånd forsøke å definere og bestemme. Da vil vi drive med indoktrinering og ikke med oppdragelse til selvstendighet.

Det er gjennom kommunikasjon og annen interaksjon med andre at vi utvikler holdninger, identitet og selvstendighet. Skal vi lykkes med dette kan ikke målene direkte styre vår atferd som oppdragere. Målene kan ikke være annet enn retningsgivende om vi skal være i dialog med barn og unge. Dette er også i samsvar med aktørperspektivet, slik det er beskrevet i kapittel 2. Om vi skal utvikle barn og unge som aktører i eget liv, vil det ikke være tilstrekkelig å styre dem utenfra.

Ved resultatmål vil målet bli beskrevet gjennom en bestemt ønsket atferd. Måloppnåelse vil vi ha når atferden vises. Det kan også tenkes et resultatmål som er mindre detaljert. Det vil si at målet er knyttet til en økning av positiv atferd eller en reduksjon av negativ atferd. Her er det imidlertid viktig at det formuleres noe om hva økning eller reduksjon i atferd består i. Dette kan være knyttet til både hyppighet og intensitet.

Erfaringer fra målarbeid viser at det ofte formuleres for åpne og generelle mål. Det vil si mål som ikke er spesifikke nok i forhold til den situasjonen målet er relatert til. På denne måten får målene lett liten betydning. Generelle og åpne mål vil også lett føre til målforskyving ved at målet for arbeidet endrer seg underveis i arbeidet. Vi bør så konkret som mulig definere hvilke resultater vi ønsker å oppnå i arbeidet med LP-modellen.

### 3.1.3 Informasjonsinnhenting

Informasjonsinnhenting er en svært vesentlig fase i anvendelsen av LP-modellen og et avgjørende prinsipp i en systemteoretisk analyse. Det er en forutsetning for gode analyser og senere tiltaksutvikling at dette er basert på mest mulig relevant informasjon om de utfordringene en står overfor. For å kunne analysere hvilke faktorer atferdsproblemer henger sammen med, er det avgjørende å innhente informasjon om de situasjoner der atferden vises. Dette vil både være informasjon om den aktuelle problematferden og om situasjonene atferdsproblemet eksisterer innenfor. På samme måte vil det være nødvendig med informasjon om ulike forhold i et læringsmiljø dersom dette læringsmiljøet skal videreutvikles.

Lærere som direkte står i og opplever problemfylte situasjoner, har i utgangspunktet ikke tilstrekkelig informasjon til å kunne forstå situasjonen på en hensiktsmessig måte. Det er alltid viktig å få belyst utfordringer fra flere sider, og derfor er det nødvendig å få informasjon om de ulike situasjonene fra flere kilder. Den enkelte lærers oppfatninger og informasjonsgrunnlag må dermed suppleres med annen informasjonsinnhenting eller kartlegging.

Atferdsproblemer opprettholdes som oftest av eller har sammenheng med forhold i de aktuelle situasjonene i skolen. Det er disse forholdene eller

faktorene det er viktig å ha fokus på i informasjonsinnhenting. Forholdene må være konkrete og så langt som mulig verifiserbare. Det senere endringsarbeidet i form av ulike pedagogiske tiltak er avhengig av en god kartlegging av flest mulige påvirkningsfaktorer.

I kartleggingen vil det også være hensiktsmessig å legge vekt på positive forhold, fordi det ofte er viktig å styrke det som fungerer bra for å redusere problematferd eller å øke læringsinnsatsen. Eksempler på dette vil være å kartlegge hva som kjennetegner situasjoner der det er positiv samhandling og god motivasjon for læring. Kjennetegn ved slike situasjoner kan brukes for å videreutvikle gode læringsmiljøer.

Det vil være behov for både å bruke flere informanter og ta i bruk mer spesifikke metoder enn de usystematiske inntrykkene en lærer vil få gjennom undervisningen. Aktuelle metoder i kartleggingen kan være:

- Observasjon fra andre kolleger eller fra eksterne veiledere, som for eksempel ansatte i PP-tjeneste eller barnevernet.
- Bruk av video for å filme de situasjonene som er problematiske. Dette må selvsagt være frivillig fra den lærer som blir filmet, og være basert på samtykke fra foreldrene.
- Samtaler med barn og unge som befinner seg i de problematiske situasjonene og dialog med foreldre om situasjonen.
- Anvendelse av ulike spørreskjemaer som dekker de temaene som en ønsker informasjon om. Dette bør være spørreskjema som er utprøvd i forskningsmessig sammenheng, og ikke skjemaer som utarbeides av lærerne ved skolen. Det er vanskelig å utarbeide spørreskjema, og derfor bør det benyttes skjema som er utarbeidet av noen med spesiell kompetanse på området. Både barn og unge, lærere og foreldre kan være informanter i slike spørreskjemaundersøkelser.

Valg av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses de formålene som er med informasjonen. Det er ikke slik at én bestemt metode for innhenting av informasjon alltid er den mest hensiktsmessige.

### **3.1.4 Analyse av situasjoner og utfordringer**

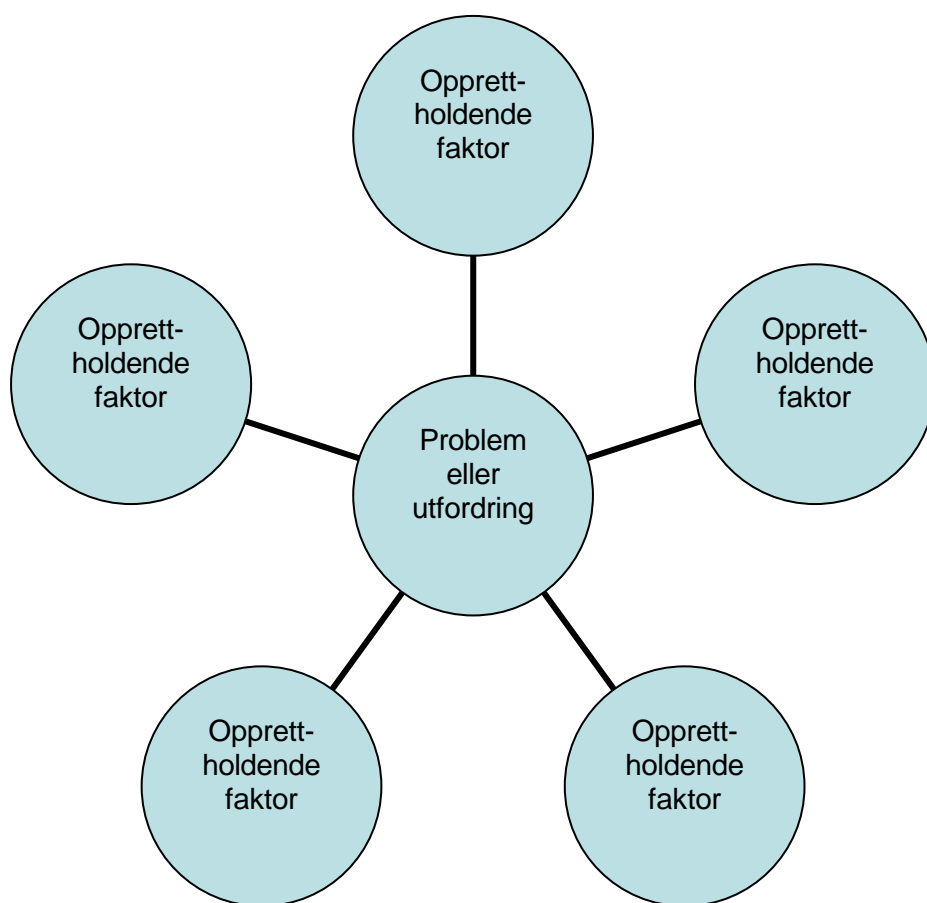
Analysen skal være en spesifikk og klart avgrenset fase i drøftingene. Denne fasen av analysemodellen danner grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes for å bedre de vanskelige situasjonene og hindre dem fra å oppstå på nytt. Det innebærer at det her ikke skal drøftes hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for å redusere problemene. Hensikten

er å komme fram til hvilke faktorer som bidrar til at atferdsproblemene kommer til uttrykk, eller at det ikke er et hensiktsmessig læringsmiljø. Det er dette som skal være tema for drøftingene i analysefasen.

I denne analysen og refleksjonen mellom lærere skal fokus settes på konteksten og situasjonen omkring den atferden vi ønsker å påvirke. Det vil si at vi skal analysere og reflektere over situasjonene problemet forekommer innenfor, og det skal i minst mulig grad brukes tid på å drøfte selve atferdsproblemene eller de spesifikke utfordringene i læringsmiljøet.

Analysefasen handler videre om perspektivtaking. Det vil være særlig viktig å kunne ta barn og unge sitt perspektiv, å se barn og unge som aktører. Lærerne bør så langt som mulig sette seg inn i elevenes virkelighetsoppfatninger og deres mål, ønsker eller verdier for på denne måten å forstå hvorfor barn handler som de gjør.

Et viktig arbeidsredskap i analysefasen er hva vi kaller *sammenhengssirkel* (se nedenfor) der hensikten er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens problematferd.



Figur 3.3 Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer

Hensikten med analysefasen er primært å identifisere de opprettholdende faktorene. Med opprettholdende faktor menes observerbare forhold som bidrar til at atferds- og læringsproblematikken vedvarer eller at det stadig eksisterer problemer i læringsmiljøet. Det vil si at fokuset skal være på den samhandling som foregår i her- og nå-situasjonen og eventuelt andre tilstøtende sosiale systemer.

Opprettholdende faktorer betyr ikke det samme som risikofaktorer i barn og unge sin oppvekst (se kapittel 2.2). De opprettholdende faktorene er situasjonsbestemte og knyttet til den atferden og det læringsmiljøet vi nå vil endre. Dermed er ikke alle opprettholdende faktorer nødvendigvis risikofaktorer i barn og unges oppvekst. Et eksempel på en opprettholdende faktor i skolen som ikke er en risikofaktor i oppveksten, vil være at en lærer aldri kommer tidsnok til timen. En slik atferd hos læreren vil ofte føre til at det oppstår og opprettholdes atferdsproblemer, uten at dette er en risikofaktor i elevenes oppvekst. Men noen opprettholdende faktorer kan også være en risikofaktor. Eksempler på dette kan være diagnoser som AD/HD eller en sterkt autoritær oppdragerpraksis i skolen eller i hjemmet eller antisosiale vennskap på skolen.

I analysen er det viktig å stille spørsmål uten å «grave» i personlige forhold om barn og forsøke å unngå negative ytringer om barn. Hensikten er å se ting på nye måter og å være åpne for nye perspektiver og tilnærminger. I utgangspunktet bør vi holde fast på de opprettholdende faktorer som vi mener mest sannsynlig er de viktige påvirkningsfaktorene. Det vil si de faktorene det ser ut til å være mest enighet om. Det må foreligge klare holdpunkter for at sammenhengene er slik vi tror. Det er ikke tilstrekkelig å ha en personlig hypotese om sammenhenger. Senere tiltak og strategier skal baseres på mest mulig holdbare eller bekreftede antagelser, basert på grundig refleksjon og argumentasjon.

Dersom vi skaffer oss god oversikt over disse forholdene, kan vi i neste omgang endre atferd og læringsmiljø gjennom å fjerne eller forandre de faktorene som opprettholder de uønskede situasjonene. Det er med andre ord de sentrale opprettholdende faktorene som fokuseres i endringsarbeidet, og ikke selve atferdsproblemene. Dette innebærer også at det i endringsprosessen ofte arbeides med andre forhold enn det individet som viser problematferd.

De forholdene vi vil fjerne er ofte handlingssekvenser forstått som atferds- eller handlingsrekkefølger som er relativt stabile og forutsigbare. I analysen vil det derfor være vesentlig å vurdere om det er sekvenser som fører til at det vises problematferd. Et eksempel på en slik handlingssekvens

kan være at læreren kritiserer eleven, eleven reagerer med å skjelle ut læreren, læreren blir sint og irettesetter eleven, eleven reiser seg og går ut av klasserommet. Starten eller igangsettelsen av en handlingssekvens er det mest vesentlige å finne fram til. Her ligger den største muligheten til senere å forhindre at uheldige sekvenser av handlinger og problematferd blir realisert.

Det er viktig at det i refleksjonen og analysen fokuseres på forhold som det er mulig å endre, og at det ikke brukes mye tid på å diskutere f.eks. hjemmeforholdenes betydning for elevens atferd på skolen. Lærere bør på en grundig og seriøs måte diskutere de kartlagte sammenhengene mellom utfordringene og de opprettholdende faktorene i situasjonen. Samtidig er det vesentlig å få avsluttet denne fasen og gå videre i forhold til å utvikle tiltak og strategier.

I analysefasen vil det også være vesentlig å finne fram til ressurser og sterke sider hos både enkeltindivider og i det sosiale systemet atferden utspiller seg. Dette er forhold som senere strategier og tiltak kan ta utgangspunkt i og bygge på. Slike sterke sider hos barn og i miljøet barn er en del av kan fungere som beskyttende faktorer i oppveksten (se kapittel 4). Selv om vi tar utgangspunkt i problemer, er det ikke hensiktsmessig å ha et for sterkt fokus på problemer og vansker. Ved å ha en god oversikt over forhold i og omkring problemene kan vi finne fram til faktorer som senere vil kunne danne basis for hensiktsmessige tiltak.

### **3.1.5 Valg av strategier og tiltak**

Valg av strategier eller tiltak i skolen er avgjørende for om det skal bli noen endringer i de situasjonene vi ønsker å endre. Disse valgene av strategier skal komme etter at analysen av opprettholdende faktorer er ferdig. Det skal nå utvikles strategier som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som opprettholder atferdsproblemer, læringsproblematikk eller utfordringene i læringsmiljøet. Det er først når vi er rimelig sikre på hvilke faktorer som opprettholder situasjonen, at vi kan begynne å finne ut hvordan vi kan redusere betydningen av disse. I startfasen bør vi være relativt åpne for alle enkeltforslag til tiltak og strategier. Hvis vi for raskt kommer med kritiske innvendinger til ulike forslag, rettes fokus mot faktorer som gjør at endringene er vanskelige å gjennomføre, og en risikerer feilaktig å trekke den slutning at dette ikke er mulig.

Blant lærere og skoleledere har det ofte vært vanlig å iverksette rene individuelle tilnærminger og tiltak, som henvendelser til PP-tjenesten, spesialundervisning i sentrale skolefag, samtale med eleven, brev hjem o.l. Det er



viktig at drøftingene omkring strategier og tiltak ikke låses i slike tradisjoner og rene individuelle tilnærminger. Innenfor en systemorientert tilnærming bør en i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene (kontekstuelle forhold) omkring barn og unge. Individuelle opplegg skal eventuelt komme i tillegg til dette. Det største potensialet for endring og utvikling ligger i å korrigere forhold i miljøet omkring elevene.

I skolen eksisterer det både mulige risikofaktorer og beskyttende faktorer for elevenes læring og atferd. Disse faktorene er det viktig å ha kunnskap om og fokusere på når det skal utvikles strategier og intervensjoner i forhold til atferdsproblemer og læringsmiljøet. Når denne LP-modellen tidligere er utprøvd i ulike skoler, er det iverksatt tiltak i forhold til faktorer som forskning har vist at har en beskyttende virkning i barn og unge sin oppvekst (Nordahl m.fl. 2005). Dette innebærer at det skal eksistere en viss grad av sannsynlighet for at de tiltakene som velges, vil gi gode resultater. Ut fra erfaringer med å forebygge og redusere atferdsproblemer samt å utvikle hensiktsmessige læringsmiljøer vil følgende områder ofte være i fokus i de strategiene og tiltakene som iverksettes:

- Relasjoner mellom voksne og barn/unge
- Relasjoner mellom jevnaldrende barn og unge
- Regler og håndhevelse av regler
- Voksnes evne til å lede f.eks. fritidsaktiviteter og opplæring
- Opplæringens innhold og arbeidsmåter, samt differensiering av undervisning
- Samarbeid med foreldre
- Virkelighetsoppfatninger og verdier hos voksne.
- Motivasjon, mestring, utfordringer og krav til barn og unge
- Bruk av ulike former for oppmuntring av prososial atferd

Med bakgrunn i forskning er det vist at pedagogiske tiltak og strategier innenfor disse områdene i læringsmiljøet og undervisningen har en enten dokumentert eller en sterk sannsynlighet for positive resultater i forhold til atferdsproblematikk og skolefaglige prestasjoner (Nordahl m.fl. 2005). I bruk av LP-modellen skal valg av tiltak være basert på forskningsbasert kunnskap om hva som kan gi resultater, og hva som sannsynligvis ikke gir ønskede resultater. LP-modellen skal med andre ord bidra til en kunnskapsbasert pedagogisk praksis i skolen.

Etter en gjennomgang og drøfting av mulige tiltak for å redusere eller fjerne betydningen av påvirkningsfaktorer skal i størst mulig grad forskningsbaserte tiltak og strategier velges av den eller de lærere som problemet angår. Her er det viktig at det legges vekt på å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er sjelden nok å gjøre én ting om vi ønsker å oppnå endring i atferd gjennom å påvirke omgivelsene og de sosiale systemene.

Den eller de som velger strategiene, må kjenne begrunnelsen for valget og kunne argumentere for dette. Når en velbegrunnet beslutning om tiltak er tatt, må det ikke være slik at den enkelte lærer gang på gang må forsvare sitt valg overfor andre. Den viktigste grunnen til denne framgangsmåten er at tiltak i større grad blir gjennomført når det er den samme som velger strategien som senere skal gjennomføre den.

Det er her svært vesentlig at strategier og tiltak som får konsekvenser for andre voksne, blir tatt opp med den eller de det angår. Lærerkollegaer og eventuelle assistenter bør kunne kreve en begrunnelse for betydningen av disse strategiene, men de bør ikke starte en debatt og komme med motargumenter. For elevene og deres opplevelser og utvikling i skolen er det avgjørende at lærere her er lojale og forpliktet i forhold til de beslutninger som er fattet.

### 3.1.6 Gjennomføring av tiltak og strategier

Gjennomføring innebærer at lærerne og eventuelt assistenter skal iverksette de strategiene som de er kommet til enighet om gjennom arbeid i lærergruppene. Dette er den mest utfordrende fasen i LP-modellen og skal gjennomføres av alle voksenpersoner i skolen som dette angår. Her må de voksne forplikte seg på å prøve ut tiltakene eller strategivalgene på en strukturert måte innenfor en avgrenset tidsramme. Erfaring viser at det er langt lettere å drøfte mulige tiltak enn å gjennomføre dem i praksis. Samtidig blir det svært lite endringer for elevene i skolen om det ikke gjennomføres endringer i praksissituasjonene.

Det er dessuten nødvendig at de lærerne som tiltakene angår, får muligheter til kontinuerlig å gjennomføre de ulike strategiene på en systematisk måte i skolens hverdag. Kun en delvis gjennomføring kan føre til at problemene og utfordringene blir mer omfattende og vanskelig å håndtere enn de i utgangspunktet var (KUF 2000). Resultater fra endringsarbeid er helt avhengig av integritet og full lojalitet i forhold til gjennomføring i alle aktuelle situasjoner i hverdagen. De som skal stå for strategiene og tiltakene, bør i gjennomføringsfasen også jevnlig skrive ned noen korte notater om hvordan gjennomføringen går. Dette kan dreie seg om de får gjort det som er besluttet, om hvordan barn og unge reagerer, og hvilke resultater som eventuelt oppnås.

Det stilles sterke krav til lærere som ønsker å redusere atferdsproblemer og utvikle gode læringsmiljøer gjennom felles handlinger. Alle må forplikte seg til å følge opp det som blir besluttet på en oppriktig måte, også om de selv ikke har deltatt i drøftingene. Det vil være svært uheldig og direkte ødeleggende om enkelte voksne motarbeider eller sabotere strategier og tiltak som er besluttet. Profesjonalitet i denne sammenhengen vil være å gjennomføre det som faktisk er avtalt. Barn og unge bør møte lærere som handler på en mest mulig ensartet måte og slik skaper trygge og forutsigbare situasjoner for elevene i skolen. Men mange lærere ser ut til å ha lett for å privatisere sin oppdragervirksomhet (Ogden 2001). Ett eksempel kan være at en lærer i et møte ikke uttrykker uenighet i forhold til en regel om at ingen elever skal vandre rundt i klasserommet i undervisningen. Senere, når han underviser i klassen, velger han så å la elevene vandre rundt uten å gripe inn. Dette vil føre til at også de andre lærerne i klassen får problemer med å håndheve denne regelen, og at resultatene som skal oppnås ikke nås.

### 3.1.7 Evaluering

Allerede etter en tidsperiode på to til tre uker etter at gjennomføringen har startet, bør det foretas en evaluering av arbeidet så langt. Tidspunktet for evaluering må avtales med en gang strategivalget er gjort. Denne evalueringen må alle lærerne i lærergruppa og eventuelt veiledere delta i. Det forutsetter at det som har foregått under gjennomføringen, har blitt notert og på den måten danner et informasjonsgrunnlag for de ulike prosessene i evalueringen. Det kan også være hensiktsmessig at en kollega foretar en ny observasjon for å vurdere eventuelle endringer.

I prinsippet kan evalueringen foretas i forhold til alle fasene i denne analysemetoden. Ofte vil det imidlertid være hensiktsmessig å starte med en vurdering av gjennomføringen av tiltakene og strategiene som skulle bli iverksatt. Viktige spørsmål vil her være:

- Har alle tiltakene blitt gjennomført?
- Er de gjennomført kontinuerlig og på en på en systematisk måte?
- Hvilke faktorer har vært til hinder for gjennomføringen av tiltakene?

Hvis evalueringen viser at ikke alle tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte, vil det være viktig å stille spørsmål om hvorfor det ikke har skjedd. Dette er spørsmål som i for liten grad har blitt stilt i skolen. Ofte tas det for gitt at det som er planlagt faktisk blir gjennomført. Det kan derfor være slik at det ikke er strategiene vi har valgt som er

uhensiktsmessige, men det er gjennomføringen som ikke har vært konsekvent og regelmessig nok. Om vi i slike tilfeller ikke har fokus på gjennomføringen, kan vi risikere å forkaste tiltak som egentlig er svært hensiktsmessige og ville gitt god måloppnåelse om de ble gjennomført skikkelig.

Resultatene av strategiene eller tiltakene vil det selvsagt også være viktig å vurdere, og da bør det i lærergruppene stilles konkrete spørsmål om dette:

- Har de utfordringer eller problemer læreren sto overfor blitt redusert?
- Har det vært en positiv utvikling?
- I hvilken grad er målene blitt oppfylt?

Om strategiene og tiltakene er gjennomført slik de var planlagt, vil dette gi oss svar på om de strategiene vi bestemte oss for, var hensiktsmessige i forhold til å fjerne eller redusere påvirkningsfaktorenes betydning. Hvis vi ikke relativt raskt får noen positive resultater, må vi vurdere om de strategiene og tiltakene vi har valgt, er hensiktsmessige i forhold til påvirkningsfaktorene. Dette vil gjøre det nødvendig å evaluere de andre fasene i gjennomføringen av LP-modellen.

### 3.2.8 Revidering

En viktig del av evalueringen vil være å komme fram til forslag til forbedringer på strategier som ikke har gitt ønskede resultater. Hvis det ikke er erfart noen positiv endring på problemene i løpet av en tidsperiode på to til fire uker, kan det være nødvendig å revidere formuleringen av problemet og målsettinger, innhente mer informasjon, gjennomføre en ny analyse- og refleksjonsfase og revidere valg av strategier og/ eller gjennomføringen av strategiene. Hvor mange av fasene i analysemetoden det vil være hensiktsmessig å gå inn på, vil være helt avhengig av de konklusjonene vi har kommet fram til i evalueringen.

Når det ikke er oppnådd tilfredsstillende resultater, bør det som regel legges stor vekt på å foreta en ny analyse. En slik analyse kan bidra til at det utarbeides nye strategier eller at etablerte strategier blir endret i noen grad. Dette er svært viktig for at lærerne ikke skal risikere å fortsette med strategier og tiltak som ikke har noen sammenheng med eller innflytelse på de utfordringene de står overfor. Samtidig må tiltak og strategier som fungerer bra, videreføres.

Evalueringen vil ofte vise at strategiene eller tiltakene ikke har blitt gjennomført på en systematisk måte fordi det har oppstått eller eksisterer faktorer i skolen som hindrer gjennomføringen. I en situasjon der vi ikke har

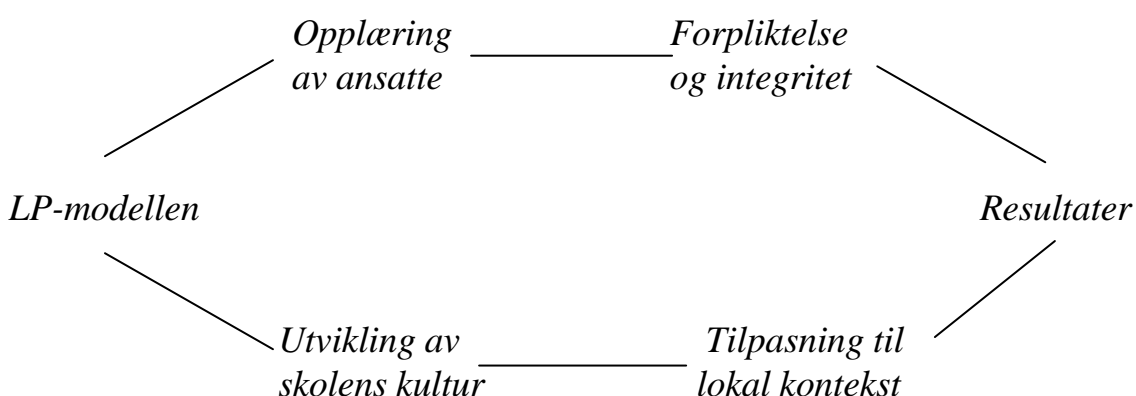
fått gjort det som var planlagt, er det viktig at strategiene ikke forkastes, men at en i stedet retter fokus på hvorfor en ikke har fått gjort det som ble avtalt. Det vil si at det må iverksettes tiltak som fjerner de faktorene som har hindret gjennomføringen av tiltak. Dette vil i mange tilfeller være en svært viktig del av revideringen, og for å klare å fjerne disse hindringsfaktorene er det ofte nødvendig at skolens ledelse involveres.

## 3.2 Implementeringsstrategier og arbeidet i prosjektskolene

I ulike former for endrings- og utviklingsarbeid i skolen framstår implementering som en helt avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Ogden 2004). God kvalitet på program, modeller og strategier som ønskes gjennomført er ikke tilstrekkelig. Det er like viktig at programmene blir anvendt slik det er ment at de skal anvendes. Derfor er det nødvendig at det parallelt med utvikling av program og modeller for arbeid i skolen, også arbeides med strategier for hvordan disse programmene og modellene skal implementeres.

### 3.2.1 Grunnleggende strategier for implementering av LP-modellen

I arbeidet med utviklingen av LP-modellen ble det tidlig lagt vekt på å utvikle klare strategier for hvordan modellen skulle implementeres i den enkelte skole. Til grunn for utviklingen av implementeringsstrategiene ble det tatt utgangspunkt i noen hovedområder eller kritiske faktorer for etablering av positive sammenhenger mellom et program eller modell og resultater i skolen. Disse forutsetningene eller faktorene i implementeringsarbeidet er satt opp i figuren nedenfor:



Figur 3.4. Hovedområder i implementering.

Opplæringen av de ansatte er forsøkt ivaretatt gjennom en regelmessig og relativt omfattende opplæring av skoleledere og lærere både før og underveis i prosjektperioden. Videre er det også foretatt en egen opplæring av lederne for lærergruppene på den enkelte skole. Skolens kultur ble det tatt hensyn til i utvelgelsen av skolene ved at det ble lagt vekt på å anvende utviklingsorienterte skoler, og det er underveis i prosjektperioden lagt stor vekt på å utvikle den enkelte skoles kultur og klima med særlig vekt på samarbeid mellom lærere. Planleggingsfasen i prosjektet på den enkelte skole var imidlertid relativt kort, og ble i liten grad brukt til å utvikle kulturen ved skolen. Det ble i større grad lagt vekt på at kulturen i skolene skulle endres underveis som en følge av arbeidet med LP-modellen.

Forpliktelse til å bruke modellen og ikke minst tiltaksintegritet er tillagt vekt i både opplæringen og direkte i arbeidet med LP-modellen. Veiledning fra Lillegården kompetansesenter og den spesifikke opplæringen av lærergruppene hadde også til hensikt å sikre tiltaksintegritet.

Tilpasningen til lokal kontekst blir i LP-modellen i stor grad ivaretatt gjennom bruken av modellen (jf. kap. 3.1). Det er situasjonen og de kontekstuelle betingelsene i den lokale skolen som er utgangspunktet for selve arbeidsmodellen, og denne delen av implementeringsarbeidet er på mange måter innbakt i modellen.

Disse fire avgjørende områdene i implementeringen er også blitt nøye vurdert i evalueringen av prosjektet. Informasjon omkring implementeringen betraktes som avgjørende for å kunne vurdere eventuelle resultater.

### **3.2.2 Opplæring og kompetanseheving av lærerne**

Det er blitt lagt relativt stor vekt på opplæring av alle deltakerne i LP-prosjektet. Dette har vært opplæring tilknyttet bruk av selve analysemodellen, innføring i ulike aktuelle fagområder tilknyttet læringsmiljø og atferdsproblematikk og arbeid i lærergrupper med vekt på refleksjon og kommunikasjon.

Opplæringen har vært organisert som kursdager for alle lærere og skoleledere i de 14 prosjektskolene. Det har vært en dagssamling hvert semester i hele prosjektperioden, til sammen fem hele dager. Samlingene har vært kommunevis slik at prosjektet har arrangert 15 slike samlinger. I hovedsak har innholdet fulgt en lik progresjon og vært den samme i alle kommunene. Det har vært LP-prosjektet som etter samråd med kommunene har bestemt innholdet i disse kursdagene, og som har hatt ansvar for å engasjere foredragsholdere eller faglig ansvarlige for disse dagene. Disse foredragsholderne har vært ledende fagpersoner på sine områder i Norden.

I disse samlingene er alle fasene i LP-modellen blitt nøye gjennomgått, og det er brukt flere case for å beskrive hvordan modellen kan benyttes. Skolene har også hatt mulighet for å ta opp spesifikke problemer tilknyttet bruk av LP-modellen. Videre har de inneholdt tema som: forståelse av og forklaringer på atferdsproblematikk, systemteori og systemarbeid i skolen, håndhevelse av normer og regler i skolen og klassa, samarbeid med foreldre, læringsmiljøets betydning for elevenes utvikling, klasseledelse, relasjoner mellom elev og lærer og læring av sosial kompetanse.

Opplæringen har vært organisert som en kombinasjon av foredrag/forelesninger, drøftinger i større og mindre grupper, dialog og bruk av case. Til alle dagene har lærerne hatt tilgang til kompendier med det faglige innholdet, og temaer og problemstillinger er også senere tatt opp i lærergruppene.

Det har også vært noe opplæring ved hver enkelt av prosjektskolene som i større grad har vært tilpasset deres lokale behov. Tema og forelesere har blitt bestemt lokalt og ikke i regi av LP-prosjektet.

I innledningsfasen i prosjekt ble det av NOVA og Lillegården kompetansesenter utarbeidet en egen faglig veileder for deltakerne i prosjektet (Bø m.fl. 2002). Denne gjør rede for det teoretiske og empiriske grunnlaget for prosjektet, beskriver fasene i LP-modellen og gjennomgår prinsippene for arbeid i lærergruppene. Alle lærere og skoleledere som deltok i prosjektet fikk hvert sitt eksemplar.

### **3.2.3 Opplæring for ledere av lærergrupper**

En viktig implementeringspremiss i LP-modellen er at alle lærergrupper skal ha en egen leder. Denne lederen av lærergruppen har det overordnede ansvaret for framdriften i arbeidet og for at de ulike fasene i LP-modellen blir anvendt. Til en viss grad skal denne lederen sikre både forpliktelse og integritet i arbeidet ved skolen. Lederen skal videre bidra til at det blir en god kommunikasjon omkring de problemene som skal drøftes. Det er ingen forutsetning at lederen av gruppen har bedre faglig kompetanse enn de andre medlemmene. På det faglige området skal alle deltakerne være mest mulig likeverdige, og lederen har ikke noe større ansvar enn de andre for innholdet i de faglige drøftingene. Lederen ble valgt ut fra søknader blant de vanlige lærerne på den enkelte skole.

Alle lederne av lærergruppene har videre gjennomgått en egen opplæring. Her har de spesifikke oppgavene knyttet til det å lede disse gruppene blitt gjennomgått og drøftet. Videre ble det gått noe nærmere inn på de ulike fasene i LP-modellen. Lillegården kompetansesenter har stått for denne

opplæringen etter et fast opplegg som er gjennomført på tilnærmet samme måte i alle kommunene.

### 3.2.4 Arbeid i lærergrupper

Arbeid i lærergrupper er både en viktig implementeringsstrategi og en avgjørende arbeidsmåte i LP-modellen. I forhold til de ulike implementeringsområdene har lærergruppene både til hensikt å foreta en utvikling av skolens kultur, sikre forpliktelse og integritet i arbeidet med modellen og konkrete tiltak samt å foreta en tilpasning til den lokale konteksten. For å kunne gjennomføre en systemanalyse og utforme hensiktsmessige tiltak ansees det i LP-modellen som en forutsetning at lærere arbeider sammen i grupper.

Lærergruppene bør ha fra fire til seks deltakere, og gruppene må ha regelmessige møter over tid. I de fleste skolene møtes lærere hver 14. dag i en til to klokketimer for å drøfte ulike problemer de står overfor i sitt arbeid. Kontinuiteten og systematikken i arbeidet i lærergruppene skal sikre faglig kvalitet på analysene og ikke minst bidra arbeidsformene til sterk grad av forpliktelse i forhold til å gjennomføre ulike strategier og tiltak knyttet til læringsmiljøet og atferdsproblematikk.

Det ser ut til å være hensiktsmessig å sette sammen gruppene slik at de ikke gjenskaper fastlåste posisjoner mellom lærerne på skolen. Dette kan bidra til en noe friere dialog mellom deltakerne i gruppen. I LP-modellen anbefales det derfor ikke at det brukes allerede godt etablerte team på skolen. I for eksempel stabile klassetrinnsteam vil ofte lærere og temaleder ha bestemte roller, og dette kan bidra til lite åpen faglig refleksjon. Videre vil også lett den etablerte dagsorden og løpende saker i allerede etablerte team på skolen føre til at det ikke blir nok tid til å drøfte problemstillinger ut fra LP-modellen.

I lærergruppene er det viktig å skape et samarbeidsklima der deltakerne føler seg trygge og har tillitt til hverandre. Så langt som mulig skal alle kunne snakke åpent om de ulike temaene som tas opp, og være sannferdige. Dialogen mellom lærerne bør foregå slik at disse gruppene kan benevnes som reflekterende lærergrupper. Skal en lykkes med dette, er det avgjørende viktig at alt som foregår i gruppen er taushetsbelagt. Ikke noe av det som diskuteres her, skal komme ut. Dette er viktig fordi forvaltningsloven klart påpeker at vi ikke skal gå videre med opplysninger som er personlige. Og ikke minst må alle deltagerne i slike grupper ha visshet om at ingen ting kommer ut til andre. Det eneste unntaket er om det i drøftingene kommer



fram opplysninger om barn som innebærer at de offentlig ansatte har plikt til å melde det videre til barnevernet.

Reflekterende lærergrupper som implementeringsstrategi brukes nå også innen andre typer av program og tiltaksarbeid i skolen. Olweus (2003) viser blant annet at i de skolene der lærere regelmessig sitter i lærergrupper for å arbeide med mobbeproblematikk, har de 40 prosent bedre resultater enn i andre skoler som arbeider mot mobbing, men der lærerne ikke arbeider i lærergrupper.

### **3.2.5 Tilpasning til lokal kontekst gjennom faglig refleksjon og drøftinger**

For å finne fram til hensiktsmessige strategier i forhold til atferdsproblemer og utvikling av læringsmiljøet er det avgjørende å kunne analysere det sosiale systemet elevene deltar i. En slik analyse utføres best i dialog og refleksjon med andre lærere. Det er vanskelig å analysere sosiale systemer og situasjoner alene, særlig om vi selv er en del av det systemet som skal analyseres.

Kommunikasjonen i lærergruppa bør primært være preget av at de enkelte stiller spørsmål til hverandre. Disse spørsmålene bør være mest mulig åpne, slik at den som for eksempel søker råd i gruppen, får gode muligheter til å utdype ulike påstander. Hensikten er å komme fram til forståelse omkring ulik problematferd for deretter å utvikle strategier i forhold til denne atferden. Da må ulike antagelser drøftes og veies opp mot hverandre. Det vil være feil om noen her forsøker å vinne en diskusjon. Det er faglig refleksjon og størst mulig enighet som er målet med dette arbeidet.

I lærergruppene må det legges stor vekt på å reflektere omkring det sosiale spillet mellom barn og unge i ulike situasjoner. I denne refleksjonen skal det stilles visse krav til faglig begrunnelse for ulike påstander. Det innebærer at det ikke vil være tilstrekkelig å uttale at en elev er vanskelig. Fagligheten i argumentasjonen må knyttes til hva det er i omgivelsene eller ved andre forhold tilknyttet eleven som bidrar til at situasjonen framstår som vanskelig. Dette gir gode muligheter for at det utvikles en felles forståelse for hvorfor ulike former for atferdsproblemer utspilles i den lokale konteksten.

Drøftingene skal brukes for å sette ord på og eksplisitt konkretisere det vi tror og antar. I noen grad vil dette dreie seg om å sette den såkalte tause kunnskapen på prøve. Det er i flere sammenhenger argumentert for at det blant lærere finnes mye taus og inneforstått kunnskap om hvordan lærergjerningen kan utføres, og hva som er hensiktsmessig. Problemet er at denne

tause kunnskapen ikke nødvendigvis er tilstrekkelig relatert til den lokale konteksten, og det er heller ikke sikkert at den har en klar faglig forankring. Ved arbeid i lærergrupper kan denne tause kunnskapen bli gjort eksplisitt og utsatt for faglige spørsmål og begrunnelser. Ved å stille krav til begrunnelser og refleksjon vil både den generelle kompetansen utvikles og de spesifikke situasjonene forstås bedre. Den faglige eller kunnskapsbaserte refleksjonen i lærergruppene innebærer viktige prosesser som både kan gi gode pedagogiske tiltak i forhold til konkrete problemer, og som ikke minst bidrar til at lærere i større grad kan takle framtidige utfordringer.

### **3.2.6 Ekstern veiledning for å sikre forpliktelse og integritet ved bruk av analysemodellen**

For å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i reflekterende lærergrupper vil det ofte være nødvendig med ekstern veiledning. En veileder som kommer utenfra, vil kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger som det er vanskelig å se for lærere som til daglig møter elevene. Dessuten vil eksterne veiledere i liten grad ha forankring i den enkelte skole og vil dermed ikke kunne tas til inntekt for å fremme egne behov og interesser i drøftingene.

Veiledningen skal bidra til at de enkelte fasene i LP-modellen blir gjennomført i forhold til den fastlagte progresjonen og hensikten. På denne måten skal veiledningen sikre integritet i arbeidet i lærergruppene. Videre skal også veilederne bidra til at arbeidet knyttes nært til den lokale kontekst og til at det etableres en forpliktelse i lærergruppen i forhold til de beslutninger som treffes.

I LP-prosjektet har alle lærergrupper ved de 14 skolene hatt regelmessig veiledning fra ansatte ved Lillegården kompetansesenter. Disse veilederne har både god kunnskap innenfor de aktuelle fagområdene og bred erfaring i å veilede lærere. I andre kommuner som nå prøver ut LP-modellen, stilles det også krav til veiledning, som her utføres av den lokale PP-tjenesten.

## 4 Metode

Evalueringen av LP-prosjektet er i sin helhet gjennomført av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). Selve utviklingsdelen av prosjektet er så langt som mulig forsøkt gjennomført atskilt fra evalueringen for ikke å blande roller og interesser. Det er lagt vekt på at de ansvarlige for evalueringen skal ha en viss avstand til gjennomføringen av prosjektet. Men samtidig har det i hele prosjektperioden blitt lagt vekt på at det skal være en god dialog mellom NOVA, Lillegården kompetansesenter, kommunene og de enkelte deltakerskolene. På denne måten har det vært mulig å foreta noen korrigeringer underveis i prosjektperioden, og vi som har evaluert har gjennom denne dialogen fått god innsikt i hva som har foregått ute i skolene.

Denne type forskningsbasert utviklingsarbeid er imidlertid komplisert å gjennomføre, og det kan argumenteres for at avstanden mellom evalueringsmiljø og utviklingsarbeidet burde vært større. Men samtidig kunne dette ført til at mye viktig kunnskap om dette prosjektet og utviklingsarbeid i skolen gikk tapt. Nærheten mellom forsker og utviklingsarbeidet har bidratt til at vi som har gjennomført evalueringen, har hatt god substansiell kunnskap om modellen som er utprøvd og forhold i skolene. Dette har gjort det mulig å knytte forståelse og faglig kunnskap til evalueringsresultatene.

### 4.1 Evalueringsdesign, metoder og måleinstrument

Evalueringen er gjennomført ved bruk av et pre-postdesign med kontrollgruppe. Det innebærer at alle LP-skolene og et antall kontrollskoler som ikke har brukt LP-modellen, har deltatt i evalueringen. I alle disse skolene ble det foretatt en kartleggingsundersøkelse før oppstart av prosjektet, og en kartlegging i sluttfasen av prosjektet. I disse kartleggingsundersøkelsene er det brukt godt utprøvede spørreskjemaer som er knyttet til de viktigste målområdene i LP-prosjektet. Evalueringsdesignet kan illustreres på følgende måte:

$$\frac{O1 - X - O2}{O1 - \quad - O2}$$

Dette er et utfordrende evalueringsdesign, og det vil ofte innebære at det blir små forskjeller mellom tiltaks- og kontrollskolene fordi kontrollskolene også vil drive målrettet arbeid og utvikle seg i prosjektperioden.

Den første kartleggingen ble gjennomført i januar 2002 og den andre i oktober 2004. Det innebærer at det har gått ca. 21 måneder mellom første og andre måling og at LP-modellen har vært anvendt i nesten like lang tid i prosjektskolene. I mange utviklingsprosjekter foregår målinger fra 6–12 måneder etter at strategiene eller tiltaket er realisert. Det ansees som vanskeligere å finne effekt av et tiltak jo lenger tid det går etter at tiltakene er realisert. Med et tidspenn på nesten to år vil også svært mye av prosjekt-effekten være borte.

Alle kontrollskolene i evalueringen har etter at den første kartleggingen ble gjennomført blitt ZERO-skoler<sup>3</sup>. Det innebærer at de har tatt i bruk en arbeidsmodell som har noen av de samme målområdene som LP-modellen. På denne måten stilles LP-modellen på en sterkere prøve enn om kontrollskolene ikke hadde anvendt noen program eller strategier i forhold til atferdsproblematikk.

Hoveddelen av evalueringen er gjennomført ved bruk av kvantitativ metode. I de to kartleggingsundersøkelsene er det brukt spørreskjema med både elever, lærere og foreldre som informanter.

Det er imidlertid mange variabler som innvirker på utvikling og endring av læringsmiljøer som ikke lett vil la seg fange i et kvantitativt pre-post design med kontrollgruppe. Det er derfor også målt prosessvariabler i utviklingsprosjektet for å sikre data som enten kan forklare variasjoner mellom kontroll og tiltaksgruppe, eller som i seg selv kan brukes som en viktig del av evalueringen. Dette har skjedd gjennom intervjuer av lærere og ved registrering av hvilke pedagogiske strategier som anvendes i forhold til problematferd og utvikling av læringsmiljøer.

## 4.2 Måleinstrument i evalueringen

Nedenfor er det gitt en beskrivelse av de spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene (se vedlegg). Alle spørreskjemaene er tidligere utprøvd i norske skoler. Disse skjemaene er inndelt i to hovedområder, der det ene området er knyttet til kontekstuelle variabler i skolen knyttet til læringsmiljøet og undervisningen, mens det andre området er relatert til ulike individvariabler.

---

<sup>3</sup> Zero er et anti-mobbeprogram som drives av Senter for atferdsforskning. I programmet vektlegges i tillegg til et fokus på mobbing også forhold som er sentrale i LP-modellen i form av å ha søkelys på f.eks. klasseledelse og normer i skolen.

### 4.2.1 Kartlegging av læringsmiljøet og undervisningen

Utvikling av læringsmiljøet i skolene har vært en viktig målsetting i dette utviklingsprosjektet. Ledelse i skolen og klima eller kulturen i skolen betraktes som en del av læringsmiljøet slik det er definert i kapittel 3, og det er utviklet spørreskjema for å kartlegge disse forholdene i skolen. Relasjonene i skolen antas å være viktige betingelser for elevenes deltakelse og handlinger i skolen. Disse relasjonene betraktes her som en del av skolens læringsmiljø. I en klasse med gode relasjoner mellom elever eller et godt klassemiljø antas det at forutsetningene for læring og utvikling er bedre til stede enn i en klasse med dårlig klassemiljø. Videre antas det at relasjonene mellom elevene og lærerne er vesentlig for elevenes erfaringer, opplevelser og atferd i skolen. Dette innebærer at både relasjoner mellom elever og relasjoner mellom elever og lærere er kartlagt.

Elevenes syn på skolen og deres trivsel i skolen betraktes her som et mål på elevens erfaringer av læringsmiljøet og er kartlagt gjennom et eget måleinstrument. Den viktigste virksomheten i skolen er den undervisningen som til enhver tid gjennomføres. Denne undervisningen er kartlagt gjennom spørreskjema til både lærere og elever. Videre ansees også samarbeid mellom hjem og skole og foreldrenes støtte til elevenes skolegang å være en viktig betingelse for læringsmiljøet i skolen. Ut fra dette er området skolens læringsmiljø og undervisningen operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Undervisning
- Skolens ledelse og klima
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Relasjoner mellom elevene
- Syn på skolen
- Samarbeid mellom hjem og skole

#### *Undervisningens innhold og arbeidsmåter*

Innenfor dette området rettes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Prinsippene for overføring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i skolen er en faktor som tidligere forskning har vist at kan både inkludere og ekskludere ulike grupper av elever i skolen (Moos 1991, Lundgren og Bernstein 1983, Goodlad 1984, Rutter 1979). Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske

måleinstrument til lærere og elever for å vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skaler utviklet av (Goodlad 1983, Eccles et al. 1991) og er senere utprøvd i flere sammenhenger (Nordahl 2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	Elevhefte - "Undervisningen"	Elever	Goodlad (1984) Eccles et al. (1991) Nordahl (2000)
	Lærerhefte - "Undervisningen"	Klassestyrere og timelærere	---- " ----

### *Skolens ledelse og klima*

Ledelse og klimaet i den enkelte skole er i en rekke sammenhenger sett på som vesentlige for å forstå den virksomhet som foregår i skolen. Rutter et al. (1979) bruker begrepet ethos for å beskrive de verdi- og normsystemer som eksisterer i en hver skole og som påvirker all virksomhet i skolen. Grosin (1990) bruker begrepet skolens klima for å karakterisere skolens sosiale struktur, dens normer og oppfatninger. Innenfor skolens ledelse og klima er begge måleinstrumentene brukt i andre undersøkelser.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbeid og klima i skolen	Lærerhefte - "Samarbeid og klima i skolen"	Timelærere og kontaktlærere	Grosin (1990) Rutter et al. (1979) Nordahl (2000)
Skolens ledelse	Lærerhefte - "Skoleledelse"	---- " ----	---- " ----

### *Relasjoner mellom elev og lærer*

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med elevenes atferd i skolen (Nordahl 2000). Skalaen er ut fra «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles et al. (1991) og er tidligere brukt i flere undersøkelser (Nordahl 2000). Informantene i denne skalaen er elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relasjoner mellom elev og lærer	Elevhefte - "Lærerne"	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989) Nordahl (2000)

### *Relasjoner mellom elevene (klassemiljø)*

Relasjonene mellom elevene er her målt gjennom en kartlegging av klasse- miljøet. Denne klasse miljøskalaen er hentet fra Moos og Trickett (1974), og er brukt i tidligere kartleggingsundersøkelser (Sørli og Nordahl 1998):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Elev-elevrelasjoner	Elevhefte - "Klassa og klassekameratene mine"	Elev	Moos & Trickett (1974) Sørli og Nordahl (1998)

### *Syn på skolen*

Et positivt syn på skolen vil her innebære trivsel og engasjement. Syn på skolen er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter et al. (1979) og Ogden (1995), og er prøvd ut av Nordahl (2000):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Syn på skolen	Elevhefte - "Hva jeg synes om å gå på skolen"	Elever	Ogden (1995), Rutter et al. (1979) Nordahl (2000)

### *Samarbeid mellom hjem og skole*

Samarbeidet mellom hjem og skole og den støtte og hjelp som foreldre gir sine barn i forhold til skolen, har sammenheng med både elevenes atferd i skolen og hvordan elevene trives i skolen (Nordahl 2003). Derfor betraktes foreldre og samarbeidet med skolen som en vesentlig del av elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Skalaen som benyttes er tidligere brukt i flere studier av samarbeidet mellom hjem og skole.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbeid mellom hjem og skole	Foreldrehefte - spørreskjema til alle foresatte	Foreldre	Nordahl (2003)

## 4.2.2 Individvariabler

Elevenes atferd og læring i skolen er kartlagt gjennom tre individuelle variabelområder. Forebygging og reduksjon av problematferd har vært en viktig målsetting i dette utviklingsprosjektet. Bare ved å kartlegge og analysere denne atferden vil det være mulig å vurdere om elevenes atferd

endrer seg i prosjektperioden og om det er noen sammenheng mellom elevenes atferd og forhold i læringsmiljøet.

Et annet mål på elevenes handlinger og atferd i skolen er sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden 1995). Slik kan sosial kompetanse sees som en individuell variabel knyttet til både kunnskaper og holdninger som den enkelte har, og de ferdighetene som den enkelte tar i bruk.

Et tredje individuelt variabelområde er elevenes skolefaglige kompetanse. De skolefaglige prestasjonene vil her bli kartlagt gjennom standpunkt-karakterer på ungdomstrinnet. Individvariablene vil ut fra denne gjennomgangen bli operasjonalisert gjennom følgende forhold:

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse
- Elevenes skolefaglige kompetanse

### *Atferd på skolen*

Kartlegging og vurdering av atferd byr på en rekke utfordringer. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og i tillegg vil den som vurderer ha sine egne standarder og normer slik at vurderingene lett sier like mye om den som vurderer som den som blir vurdert. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative observasjoner og vurderinger. For å imøtekomme noen av disse problemene er det lagt opp til at atferdsvurderingene skal foretas av elevene selv og ikke av lærerne. Skalaen som benyttes er en bearbeidet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995) og er tidligere brukt av Sørli og Nordahl (1998).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	Elevhefte - "Hvordan jeg er på skolen"	Elev	Gresham og Elliott (1990) Ogden (1995) Sørli og Nordahl (1998)

### *Sosial kompetanse*

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd (Ogden 2001). Selv om ferdighetene som vises vil være viktig i en vurdering av sosial kompetanse, er sosial kompetanse også



knyttet til kunnskaper og holdninger. Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner, for deretter å gjøre det som er hensiktsmessig. I denne kartleggingen brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system». Den er tidligere brukt i norsk oversettelse av Ogden (1995), Sørli (1998) og Nordahl (2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Sosial kompetanse	Elevhefte - "Hva jeg kan"	Elev	Gresham og Elliott (1990)
	Klassestyrerhefte - "Sosial ferdigheter"	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

### *Skolefaglig kompetanse*

Flere empiriske studier viser en sammenheng mellom lavt skolefaglig prestasjonsnivå og problematferd (Rutter m.fl.1979, Sørli og Nordahl 1998, Ogden 2001). Videre er det også påvist en sammenheng mellom kvaliteter i læringsmiljøet og elevenes skolefaglige prestasjoner (Birkemo 2001, Ogden 2004).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolefaglig kompetanse	Standpunktkarakterer	Kontaktlærer	

### 4.2.3 Intervjuer

For å fange opp deltakernes opplevelse av prosjektet ble lærere fra samtlige prosjektskoler intervjuet. Intervjuene fokuserte på konkrete områder som har vært sentrale i prosjektet: oppstartsfasen, fagdagene, veiledningen, arbeidet i lærergruppene og hvilke endringer de opplever at prosjektet eventuelt har ført til. Hensikten er både å komme fram til hvor fornøyd lærerne var med deltakelsen i prosjektet og om prosjektet og bruken av analysemodellen har ført til noen endringer i deres arbeid som lærere.

Det ble utviklet en intervjuguide der det innledningsvis ble stilt spørsmål om oppstartsfasen i prosjektet og erfaringene fra de ulike fagsamlingene. Videre ble det lagt stor vekt på å få fram erfaringer fra arbeidet i lærergruppene. Her ble det lagt vekt på klimaet og engasjement i lærergruppene, håndtering av uenighet, faglige tema som har vært oppe til drøfting, oppriktighet og ærlighet i drøftingene og hvordan veiledningen har fungert. Det ble også spurt om prosjektet i forhold til kulturene eller klima mellom lærerne på den enkelte skole, og om prosjektet hadde bidratt til noen endringer i møtet med elever og foreldre.

Lærerne fikk også spørsmål som var mer direkte knyttet til deres egen pedagogiske praksis. Dette dreide seg om i hvilken grad prosjektet og analysemodellen hadde bidratt til endringer i undervisningen, om de var blitt bedre i stand til å håndtere atferdsproblematikk, og i hvilken grad de hadde iverksatt konkrete tiltak i forhold til atferdsproblematikk og utvikling av læringsmiljøet. Intervjuguiden finnes i vedlegg.

#### 4.2.4 Kartlegging av tiltak

Ved alle prosjektskolene ble det også foretatt en kartlegging av de tiltak som ble iverksatt i prosjektperioden. Her skulle de enkelte lærergruppene ta utgangspunkt i referater fra møtene i skoleåret 2003/2004 og registrere og kort beskrive tiltak i tabell som ble utviklet for dette formålet. Tiltakene som ble registrert skulle være gjennomført i praksis og analysemodellen i LP-prosjektet skulle være brukt for å utvikle de ulike tiltakene. De skal være basert på arbeidet i lærergruppene. Det gis en kort beskrivelse av innholdet i alle tiltakene direkte i tabellen.

Tiltakene skulle registreres på henholdsvis skolenivå, klassenivå og individnivå. Det ble utviklet 14 ulike kategorier eller tiltaksområder som de ulike tiltakene skulle registreres i forhold til. Dette var tiltaksområder som relasjon mellom elev og lærer, innhold og arbeidsmåter i undervisningen, samarbeid med foreldre, regler og håndhevelse av regler, læring av sosial kompetanse, tilpasset opplæring o.l. Skjemaet for kartlegging av tiltak finnes i vedlegg.

### 4.3 Utvalg og svarprosent

#### 4.3.1 Utvalg og svarprosent i T1 og T2

I kartleggingen på T1 og T2 ved bruk av spørreskjema ble det valgt ut de samme klassetrinn på prosjektskolene og tiltaksskolene. På disse klassetrinnene deltok i utgangspunktet alle elevene og deres foreldre i kartleggingen. Ved den første kartleggingen var dette femte og åttende klassetrinn, og ved den andre kartleggingen ble disse elevene fulgt opp igjen på syvende og tiende klassetrinn. På denne måten er det mulig å måle utvikling over tid. Det er imidlertid et problem at alder har påvirkning på resultatene innenfor flere av de aktuelle variabelområdene. Det vil si at økt alder og modning kan føre til at noen områder vurderes mer positivt desto eldre elevene blir, mens det på andre områder kan være en negativ utvikling.

Antallet elever i kontrollskolene er noe lavere enn i prosjektskolene, men samtidig er antallet så stort at det ikke skulle ha vesentlig innflytelse på vurderingene av resultatene. I prosjektskolene var det ved T1 724 elever på de aktuelle klassetrinnene, mens det i kontrollskolene var 425 elever.

Nedenfor er det en tabell som viser utvalget av elever, antallet som har vært med i undersøkelsen og svarprosent.

Elever	Utvalg	Besvarte skjema	Svarprosent
T1 5. klasse	564	503	89,3
T1 8. klasse	585	448	76,6
T2 7. klasse	558	475	85,1
T2 10. klasse	577	439	76,1

På ungdomstrinnet er svarprosenten er noe lav, og det er her slik at kontrollskolene har noe lavere svarprosent enn prosjektskolene (65 % og 83%). Dette kan ha ført til at det er et systematisk frafall, og sannsynligvis er det elever med en del problemer som ikke har deltatt i undersøkelsen.

Svarprosenten når det gjelder foreldre er noe lavere enn for elever. Dette er imidlertid som forventet for denne type frivillige undersøkelser.

Foreldre	Utvalg	Besvarte skjema	Svarprosent
T1	1149	753	65,5
T2	1135	590	52,0

Tabellen viser at svarprosenten har gått ganske mye ned på T2. Dette har i noe større grad skjedd ved kontrollskolene enn ved prosjektskolene.

I lærerundersøkelsen har alle lærere i prosjektskolene og kontrollskolene deltatt i kartleggingen. Her var det ved T1 samlet 308 lærere i prosjektskolene og 197 i kontrollskolene. Nedenfor er svarprosenten gjengitt.

Lærere	Utvalg	Besvarte skjema	Svarprosent
T1	505	439	86,9
T2	494	416	84,2

#### 4.3.2 Utvalg og gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Det var rundt 300 lærere involvert i prosjektet som enten koordinatorene, lærergruppeledere eller medlemmer av lærergruppene. Seksti av disse ble valgt ut til å være informanter i intervjuundersøkelsen. Alle koordinatorene ved skolene var informanter. Fra skoler med fire eller flere parallellklasser deltok det i tillegg to lærergruppeledere og tre lærergruppedlemmer. Store skoler var altså representert med totalt seks informanter hver. Fra

skoler med tre eller færre parallellklasser deltok foruten koordinator en gruppeleder og to gruppemedlemmer. Mellomstore og mindre skoler var slik representert med fire informanter hver. En svært liten skole hadde ikke koordinator. Herfra deltok bare en gruppeleder og to gruppemedlemmer.

Til sammen bestod utvalget av 13 koordinatore, 17 lærergruppeledere og 30 gruppemedlemmer. I og med at samtlige koordinatore er informanter har det her ikke vært noen form for trekning. Her er hele populasjonen som undersøkes med i utvalget. Gruppelederne og gruppemedlemmene som deltok i undersøkelsen ble trukket på den enkelte skole. Det vil si at gruppelederne ble valgt tilfeldig ut blant gruppelederne, mens gruppemedlemmene ble valgt ut tilfeldig blant gruppemedlemmene. Det var to personer som ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Begge disse var gruppemedlemmer, og ble erstattet av andre fra samme skole.

Koordinatorne og gruppelederne utgjør halvparten av informantene i undersøkelsen selv om de ikke utgjør halvparten av den populasjonen vi undersøker. Det vil si at disse gruppene er overrepresentert. Dette er gjort for å sikre et høyt nok antall personer fra disse gruppene, slik at undersøkelsen får belyst hvordan det har vært å ha rollen som enten koordinator eller gruppeleder. Det er selvfølgelig også viktig i evalueringen å få fram opplevelsen til de som har vært gruppemedlemmer. Derfor utgjør denne gruppen halvparten av informantene. Ved å styre utvalget slik det har blitt gjort sikrer vi at de ulike gruppene er representert.

Det å være involvert i et prosjekt som enten koordinator eller gruppeleder kan føre til en mer positiv vurdering. Samtidig er det kanskje lettere å se eventuelle svakheter når man har jobbet mye med et prosjekt. Slik sett kan man si at det at halvparten av informantene er mer enn deltakere i prosjektet både kan føre til mer kritiske og mer positive informanter.

De ulike rollene i prosjektet var fordelt blant lærerne på skolen. Det vil si at personer fra skolens ledelse ikke kunne være koordinator eller lærergruppeleder og de var heller ikke medlemmer i lærergruppene. Det er enkelte unntak fra dette på mindre skoler hvor inspektøren også kan være lærer og dermed deltaker på en lærergruppe og på en svært liten skole hvor rektor var deltaker i lærergruppa. Selv med disse unntakene er det riktig å si at det som presenteres her er lærernes syn på prosjektet og ikke ledelsens.

Intervjuene ble gjennomført i februar og mars 2004. På det tidspunktet hadde informantene jobbet med prosjektet i ca. 18 måneder. Hvert intervju tok 20 til 40 minutter og ble foretatt over telefon. Informantene ble bedt om å utdype sine svar hvis det var noe som var uklart. Det var ingen som

ukritisk og ubegrunnet var negative eller positive til prosjektet. Alle grunnga sitt syn og framsto som nyanserte.

Undersøkelsen ble gjennomført som et strukturert intervju med åpne svarkategorier. Det vil si at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, men at de svarte med egne ord. Det ble ikke brukt noen faste svaralternativer. Denne framgangsmåten er godt egnet til å få tak i informantenes egne opplevelser.

Metoden er i utgangspunktet mindre egnet til å se på kvantitative aspekter ved undersøkelsen som hvor mange som svarer det samme og å sammenlikne svar på tvers av grupper. Dette fordi svarkategoriene ikke er standardiserte. Det høye antallet informanter kombinert med måten informantene er valgt ut på, gir likevel mulighet til å både analysere innholdet i det informantene sier og å se på hvor mange som har hatt de samme opplevelsene. Framstillingen vil benytte begge disse tilnæringsmåtene.

## **4.4 Bruk av statistiske analyser**

### **4.4.1 Frekvensanalyser**

Frekvensanalyser er anvendt for å få en innledende oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet på en rekke variabler. Tidlig i analysefasen kom det slik fram informasjon som ga grunnlag for å fokusere på enkelte sentrale variabler. Standardavviket ble anvendt for å vurdere spredning i svarene på de ulike variablene.

### **4.4.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser**

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

Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2003). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorerende analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi

et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. Faktoranalysene har på denne måten vært både konformerende og eksplorerende. Det er anvendt en principal component-analyse der det er lagd et nytt antall variabler lik antall variabler i undersøkelser. Egenverdiene til alle de nye variablene (faktorene) er brukt videre for å vurdere hvor mange faktorer det er rimelig å anvende senere i analysen. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier knyttet til at for eksempel alle faktorer med egenverdi over én skulle tas med. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Det er videre foretatt en teoribasert faktoranalyse basert på et bestemt antall faktorer ved hjelp av en varimaxrotasjon. Det ble videre foretatt oblique rotasjon for å se om det fantes en korrelasjon mellom de aktuelle faktorene, noe det i de aller fleste tilfeller var. Hvis ikke dette ga tilfredsstillende resultater ble det foretatt en eksplorerende rotasjon med det antall faktorer som har en egenverdi tilnærmet lik en eller mer. I de tilfeller det var ledd i skalaene som hadde en lav faktorladning (mindre enn .30) ble disse leddene tatt ut av analysene (Bryman og Cramer 1990).

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det deretter foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha.

#### 4.4.3 Korrelasjonsanalyser

Det er også foretatt noen korrelasjonsanalyser for å vurdere sammenhenger i datamaterialet. De bivariate korrelasjonsanalysene viser hvor sterk sammenhengen er mellom ulike faktorer eller delskårer og mellom faktorer og sumskårer. Korrelasjonsanalysene sier ikke noe om årsaksforholdet mellom to variabler. Så selv om det er en sterk sammenheng er det ikke mulig på dette grunnlaget alene å trekke konklusjoner om hvilke retning det er på sammenhengen.

Hva som vurderes som høye og lave korrelasjoner er for det første relatert til generelle metodiske betraktninger om korrelasjoner. Korrelasjonene skal være signifikante, men det er lettere å oppnå signifikans når N er høy enn med lav N. Siden dette materialet i hovedsak har en høy N vil en rekke korrelasjoner være signifikante. Det er imidlertid vanskelig å sette bestemte krav til hvor sterk en korrelasjon skal være for å være interessant.

Ved korrelasjoner mellom variabler basert på vurderinger fra samme informant der også variablene kan være noe beslektede, er det stilt klart sterkest krav til størrelse på korrelasjonskoeffisienten. I de tilfeller der variablene er vurdert av ulike informanter som elev og lærer, er det stilt mindre sterke krav til korrelasjonen. Det er også stilt relativt svake krav til korrelasjoner mellom variabler som måler klart forskjellige ting, for eksempel ledelse i skolen og elevenes sosiale kompetanse. Dette gjelder også forholdet mellom andre kontekstuelle og individuelle variabler. I følge Fraser (1986 s. 26) vil det innenfor et mangefasettert område som undervisning, være et mistak å tro at korrelasjoner mellom 0.20 og 0.30 er små og av liten forskningsmessig og praktisk interesse og nytte. Dette gjelder særlig i forhold til individuelle lærings- og utviklingsvariabler der det må antas at en rekke faktorer ved siden av undervisningen spiller inn på enkeltelevers utvikling.

#### 4.4.4 Variansanalyser og effektmål

I denne evalueringen har det vært svært vesentlig å finne fram til gruppeforskjeller innenfor de ulike variabelområdene. Grunnlaget for variansanalysene er primært faktorene som har kommet fram gjennom faktoranalyser og enkelte sumskårer på hovedområder i evalueringen. Det er i svært liten grad foretatt variansanalyser basert på enkeltledd. Variansanalysene er primært tatt i bruk i forhold til prosjektskoler og kontrollskoler, og er også i noen grad brukt på skoleforskjeller og kommuneforskjeller. Dessuten er det foretatt en rekke variansanalyser for å studere utviklingen fra første kartlegging (T1) til andre kartlegging (T2). I de variansanalysene som er foretatt, er det tatt utgangspunkt i et signifikansnivå på .01. Den relative størrelsen på gruppeforskjellene er videre vurdert ut fra hva forskjellene substansielt innebærer.

Siden dette er en evaluering av et utviklingsprosjekt basert på et pre-postdesign med kontrollskoler, har det vært vesentlig å vurdere eventuell effekt av de tiltak som er iverksatt i prosjektskolene. Det vil si å vurdere forskjellene i utvikling fra T1 til T2 mellom prosjektskoler og kontrollskoler. Et effektmål vil gi bedre substansiell forståelse av forskjeller og likheter i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene enn kun å oppgi gjennomsnittresultater på T1 og T2 for de to skoletypene. I utgangspunktet er effekten av tiltakene i dette utviklingsprosjektet beregnet ut fra følgende forståelse:

$$\text{Nettoeffekt} = \text{Bruttoresultat (prosjektskoler)} - \text{bruttoresultat (kontrollskoler)}$$

Bruttoresultatet for prosjektskolene er den eventuelle forskjell det er mellom første (T1) og andre (T2) måling på ulike variabelområder. På samme måte beregnes bruttoresultatet for kontrollskolene. Siden det er to år mellom første og annen måling og elevene dermed er blitt to år eldre, kan det innenfor noen variabelgrupper ha vært en generell positiv utvikling knyttet til modning heller enn relatert til pedagogiske tiltak. Innen andre variabelområder kan det være en negativ utvikling i denne perioden i skolen. Et eksempel på det siste er f.eks. trivsel i skolen som for gjennomsnittet av elever reduseres med økende alder. Teoretisk kan derfor bruttoresultatet være både positivt og negativt i både prosjektskoler og kontrollskoler. Men hvis bruttoresultatet enten er mer positivt eller mindre negativt i prosjektskolene enn i kontrollskolene vil nettoeffekten bli positiv.

For å anvende effektmål på nettoeffekten i forholdet mellom prosjektskoler og kontrollskoler fra T1 til T2 er følgende formel benyttet for beregningen (Gall, Borg og Gall 1996):

$$\text{Effekt} = \frac{(\text{Bruttoresultat } t1 - t2 \text{ i prosjektskoler}) - (\text{bruttoresultat } t1 - t2 \text{ i kontrollskoler})}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på de ulike målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av lærere, foreldre og lærere ved henholdsvis prosjektskoler og kontrollskoler.

Dette statistiske effektmålet brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjeller i utvikling mellom prosjektskoler og kontrollskoler. Men effektmålet brukes ikke som, og er heller ikke et absolutt mål på effekt. Størrelsen på effektmålet blir influert av de typer av målinger som gjennomføres. Dette gjelder forskjeller mellom middelveier i aktuelle grupper, spredning i dataene, forskjeller mellom individene i de to gruppene og flere andre mulige faktorer. Derfor er det ikke noe enkelt svar på hva den substansielle betydningen av ulike effektstørrelser er. Dette må både knyttes til selve målingene og ikke minst til de områdene som blir målt (Rossis og Freeman 1989). I denne rapporten vil betydningen av effektstørrelsene bli drøftet i presentasjonen av de enkelte resultatene.



## 4.5 Validitet og reliabilitet

Anvendelsen av de empiriske resultatene i ulike studier er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet. Innenfor designet i denne evalueringen med målinger på to tidspunkt og bruk av kontrollgruppe, bør det stilles andre krav til vurderinger av validitet enn ved tradisjonelle kartleggingsundersøkelser. Ved validiteten i empiriske arbeider rettes søkelyset på den realiteten som måles, og det sentrale spørsmålet blir hvorvidt vi undersøker og måler det vi gir oss ut for å måle (Kerlinger 1981 s. 457). Det finnes imidlertid mange ulike tilnærminger til og begreper om validitet. Slik framstår validitet som et mangeartet område der den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet validitetsvurderingene skal anvendes på.

### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til dataenes pålitelighet, men høy reliabilitet alene er ingen garanti for gode og pålitelige resultater i et empirisk arbeid. Det kan imidlertid ikke bli gode empiriske resultater uten reliabilitet. Slik er reliabilitet en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å drøfte kvalitet innen empirisk forskningsarbeid.

I denne evalueringen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen, eller en minus i forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkeltledd i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen. De mer konkrete analysene av reliabiliteten i de enkelte målingene blir drøftet i tilknytning til presentasjonen av de empiriske resultatene.

### 4.5.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979 s. 59).

De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Tidligere i dette kapitlet er det foretatt en operasjonalisering av de områdene som skal måles og det er gitt referanser til hvert enkelt måleinstrument. Innenfor rammen av denne evalueringen er det ikke sett som nødvendig å beskrives det teoretiske grunnlaget for fenomenene eller begrepene som blir målt. I presentasjonen av resultatene vil det gjennom faktoranalyser og reliabilitetsanalyser bli vurdert om datamaterialet gjenspeiler det måleinstrumentene var tenkt å måle. Det vil si om det er sammenheng mellom dette datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene samt faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. I de tilfeller det ikke finnes tilfredsstillende sammenhenger er det valgt begrepsmessige løsninger som bygger mer på det empiriske materialet enn på de forventede teoretiske løsningene.

Valg av begreper sees på som hensiktsmessig i forhold til evalueringens hensikt og måleinstrumentene er i hovedsak godt utprøvde. Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ansees videre begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder er imidlertid validiteten noe lav. Men det vurderes som tilfredsstillende fordi hensikten med denne undersøkelsen ikke er å utvikle eller bekrefte begrepskonstruksjoner. Hensikten er å vurdere utvikling over tid innenfor enkelte fenomener eller områder i skolen.

### 4.5.3 Indre validitet

Indre validitet referer til hvilke konklusjoner som kan trekkes om årsaks-sammenheng fra en variabel til en annen (Cook og Campell 1979). I denne evalueringen vil det innebære i hvilken grad det kan konkluderes med at den innsatsen og de tiltakene som er blitt iverksatt i prosjektskolene, er årsak til eventuell positiv utvikling i prosjektskolene. Indre validitet vil være særlig viktig i denne evalueringen fordi det er denne eventuelle årsakssammenheng som er hovedspørsmålet i arbeidet.

Bruk av kontrollskoler er på mange måter grunnlaget for at vi i evalueringen kan drøfte indre validitet. Uten kontrollskoler vil det være

svært vanskelig å argumentere for at en dokumentert positiv endring skyldes den innsatsen som er iverksatt. Likevel er det relativt få studier innenfor det pedagogiske området i Norge hvor det er tatt i bruk kontrollgrupper. På tross av dette er det i flere evalueringstudier konkludert med at det eksisterer årsakssammenhenger (KUF 2000).

I prinsippet bør det i en evaluering som dette være en randomisering av deltagerne i kontrollgruppen og tiltaksgruppen. Det vil sikre at de to gruppene er mest mulig like ved starten av et prosjekt. I denne evalueringen har det ikke vært mulig å randomisere verken skoler eller elever. Siden LP-modellen er en skoleomfattende modell er det ikke hensiktsmessig å randomisere elever. I prinsippet kunne skolene vært randomisert ved at vi trakk et vist antall skoler i Norge som henholdsvis prosjektskoler og kontrollskoler. Dette var i praksis ikke mulig fordi skolene skulle melde seg på frivillig og ha interesse av å delta i prosjektet. Dessuten var det vanskelig å få tak i kontrollskoler, og som forskningsinstitusjon har NOVA ikke mandat til å bestemme at noen skoler skal være kontrollskoler i et utviklingsprosjekt.

Dette innebærer at det har vært en seleksjon av skoler til både prosjektskoler og kontrollskoler. Dermed vil det være forskjeller mellom kontrollskolene og prosjektskolene, noe som er en trussel mot den indre validiteten (Cook og Campell 1979). Dette vil bli drøftet nedenfor.

I utgangspunktet mottar både prosjektskolene og kontrollskolene elever fra lokalmiljøer som er relativt like. Det er småbymiljøer der skolene er spredd slik at de dekker de ulike sosiale og kulturelle lag av befolkningen. Med unntak av en liten prosjektskole er det fra 100 til 400 elever i skolene, og de ulike størrelsene på skolene fordeler seg likt i kontrollgruppen og prosjektgruppen. Andelen minoritetsspråklige er omtrent like stor i skolene, og det er heller ingen særlige forskjeller i andel elever som mottar spesialundervisning. Ingen av de aktuelle kommunene har spesielt god kommuneøkonomi. Lærertettheten i form av antall elever pr. elev er i prosjektkommunene 12,67 mens det i kontrollkommunene er 12,51. Dette innebærer at det i utgangspunktet ikke er bestemte ytre faktorer som vil innebære klare forskjeller mellom kontrollskolene og prosjektskolene. Det kan likevel være store forskjeller mellom skoler på elevnivå selv om de på denne type ytre parametere er like. Slik er det også i denne evalueringen. Når det gjelder gjennomsnittsskårer for henholdsvis kontrollskoler og prosjektskoler var det ved t1 enkelte forskjeller mellom skolene. Disse gikk i retning av at kontrollskolene skårer noe bedre enn prosjektskolene.

Historiske hendelser mellom t1 og t2 vil også være en trussel mot den indre validiteten. Om prosjektskolene hadde fått nye skolebygninger, større

lærertetthet, bærbare datamaskiner til alle elever o.l. så ville dette sannsynligvis ha ført til at disse skolene kunne oppnå bedre resultater som ikke hadde noe med LP-modellen å gjøre. Slike hendelser har det imidlertid ikke vært i prosjektskolene. Men i kontrollskolene har det vært en hendelse som kan ha påvirket resultatene der. Mellom t1 og t2 ble alle kontrollskolene Zero-skoler (jf. kapittel 4.1). Kontrollskolene har gjennom det arbeidet med noen av variabelområdene i evalueringen som atferdproblemer i form av særlig mobbing, klasseledelse og struktur på undervisningen. Dette vil være en trussel mot årsakssammenhengen i evalueringen ved at vi her kontrollerer LP-modellen mot et tiltak (Zero) som har en del likhetstrekk med LP-modellen. Det vil si at vi kan stå i fare for å forkaste en hypotese på feil grunnlag.

Tidspunktene mellom målingene kan også være en trussel mot den indre validiteten. I denne evalueringen har målingene skjedd ved de samme tidspunktene i både kontrollskolene og prosjektskolene. Det har gått 21 måneder mellom første og andre måling, og det vil i stor grad redusere faren for en type «Hawthorne-effekt». Engasjement knyttet til å delta i et utviklingsprosjekt vil være borte i prosjektskolene i løpet av denne perioden. Denne lange tidsavstanden mellom første og andre måling vil også redusere faren for at informantene husker måleinstrumentene og gjennom det kan påvirke målingene.

En annen trussel mot den indre validiteten er svarprosent og frafall av informanter fra t1 til t2, noe som også er en trussel mot den ytre validiteten. Svarprosenten i prosjektskolene og kontrollskolene var omtrent lik ved t1, og det er ikke noe frafall i lærervurderingene. Dette gjelder også lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse og de skolefaglige prestasjonene. Men det er et vist frafall av elever og foreldre til t2, og dette frafallet er noe større i kontrollskolene enn i prosjektskolene. Tilbakerapportering fra skolene viser at dette er elever som er lite motiverte og som sannsynligvis ville ha trukket snittet ved kontrollskolene ned og ikke opp. Dette kan redusere styrken på eventuelle årsakssammenhenger i evalueringen. Hvilken betydning frafallet av foreldre har hatt, er det svært vanskelig å ta stilling til.

Modning og utvikling hos elevene kan også være en trussel mot den indre validiteten. Her er målingene foretatt på de samme elevene på henholdsvis 5. og 7. klassetrinn og 8. og 10. klassetrinn. I denne perioden vil elevene utvikle seg og vurdere skolen og det som foregår der på ulike måter. Det er imidlertid lite trolig at elevene i prosjektskolene og kontrollskolene modnes og utvikler seg på ulike måter i løpet av denne tidsperioden. For de faktiske resultatene i evalueringen kan det imidlertid være et problem at

utvikling i denne perioden innebærer at elevene vurderer en del forhold i skolen mer negativt (Sørli og Nordahl 1998). Dette er det i noen grad justert for i presentasjonen av resultatene, og det har ingen innflytelse på validiteten i evalueringen.

Det er en styrke for den indre validiteten at det er tre informantgrupper i evalueringen. Ved at både elever, lærere og foreldre er informanter på både t1 og t2 i både prosjektskolene og kontrollskolene så vil det redusere faren for at bestemte prosjektdeltakere kan påvirke resultatene i en retning. Det vil også styrke validiteten at det i evalueringen er gjennomført intervjuer av lærere og en tiltaksregistrering i prosjektskolene. På denne måten framkommer det også data om hva som er gjort i skolene og hvordan lærerne opplever arbeidet og prosessene i den enkelte skole. Om det dokumenteres endringer i alle tre informantgruppene og disse endringene viser sammenheng med tiltaksregistreringen og intervjuene, vil det styrke mulighetene til å trekke konklusjoner om årsakssammenhenger.

#### 4.5.4 Ytre validitet

Ytre validitet innebærer en vurdering av mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt. Ofte innebærer det en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I denne evalueringen må ytre validitet vurderes opp mot arbeidets hensikt. Hensikten er her ikke å kartlegge noen fenomener i skolen for så å vurdere om dette er representativt for norsk skole. Denne evalueringen er en vurdering av om det har vært en forbedring av resultatene i 14 prosjektskoler i løpet av en periode på litt under to år, og om eventuelle resultatforbedringer kan knyttes til det arbeidet som er utført i prosjektet ved bruk av LP-modellen. Generaliseringsspørsmålet dreier seg da om eventuell utvikling fra t1 til t2 ved disse prosjektskolene også kunne ha skjedd i de fleste andre skoler i Norge forutsatt den samme arbeidsinnsatsen.

Det er tidligere påpekt at elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn ikke skiller seg vesentlig fra snittet av elever i Norge. Økonomi i skolene og lærerkompetanse er heller ikke vesentlig forskjellig fra andre skoler. Prosjektskolene er imidlertid større i elevtall enn snittet av skoler i Norge, og ingen av kommunene er små land- eller kystkommuner. På ytre parametere er det ut fra dette liten grunn til å tro at prosjektskolene har bedre forutsetninger for å drive utviklingsarbeid enn andre skoler i Norge. Men prosjektskolene har selv meldt seg på og aksepterte premisene for å delta, og det vil innebære at de kan ha en bedre motivasjon for endring enn andre skoler. Men om et program som LP-modellen skal prøves ut er det vesentlig

at skolene er utviklingsorienterte. Skoler som ikke ønsket endring ville ikke ha prøvd ut modellen.

Generalisering dreier seg i dette tilfellet også om det er realistisk at andre skoler kan ta i bruk LP-modellen. Dette vil først og fremst omhandle størrelsen på den eksterne økonomiske innsatsen som er brukt i forhold i prosjektet, i hvor stor grad det har vært veiledning og hvor mye tid lærere har blitt fristilt for å arbeide med LP-modellen. Ingen av prosjektskolene er tilført noe ekstern økonomi for å delta. Alle lærergruppene har mottatt veiledning to ganger pr. semester fra Lillegården kompetansesenter. Denne veiledningen kan i prinsippet også gjennomføres av den lokale PP-tjenesten. Ved prosjektskolene har hver lærer fått ca. en uketime for å arbeide med LP-modellen. Dette har skjedd gjennom omdisponering av lærernes arbeidstid som ikke har vært knyttet til undervisning. Samlet innebærer dette at det bør være store muligheter for å gjennomføre LP-modellen i andre skoler i Norge.

Den ytre validiteten og muligheter for generalisering ansees ut fra dette som tilfredsstillende, forutsatt dokumentert positiv utvikling i forholdet mellom prosjektskoler og kontrollskoler.

# 5 Resultater fra intervjuundersøkelse og tiltaksregistrering

«Man blir oppgitt når man ikke har flere tiltak å prøve, noe som går utover barna. Nå har jeg fått nye tiltak å forsøke. Det er som en sekk med oppgittet. I prosjektet tar vi tak i en liten del av den sekken, men det gjør at det går hull på den.»

Slik svarer en kvinnelig lærer på spørsmålet om det å delta i prosjektet har påvirket hvordan hun underviser. I dette kapittelet er det lærernes egne beskrivelser av LP-prosjektet som er i fokus. De opplysningene som presenteres her er kommet fram gjennom intervjuer av 60 lærere fra de 14 prosjektskolene. Intervjuene tok for seg sentrale elementer i prosjektet som fagdagene, veiledningen og arbeidet i gruppene. I tillegg ble informantene spurt om hvordan de opplevde oppstarten av prosjektet, hvilke endringer prosjektet har ført til, og om det var noe i prosjektet de ville ha endret på. Fullstendig intervjuguide vises i vedlegg.

Presentasjonen vil vektlegge både hvor fornøyde informantene var med prosjektets enkelte deler, og hvordan de begrunnet sitt syn. Til slutt i kapittelet blir det en diskusjon hvor vi ser helhetlig på informantenes svar og hva disse sier om prosjektets styrker og svakheter.

## 5.1 Implementering og gjennomføring

### 5.1.1 Informasjon i startfasen av prosjektet

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde informasjonen om prosjektet og i hvilken grad de hadde forstått hva prosjektet gikk ut på. Halvparten av informantene er overveiende positive til informasjonen, og sier at det var greit å forstå hva prosjektet gikk ut på og hva de selv skulle gjøre. Å være nyutdannet, å ha tidligere erfaring med veiledning, eller å ha jobbet med liknende prosjekter er forhold som informantene mener gjorde det lettere for dem å forstå prosjektet og arbeidsmåten. En del sier at selv om informasjonen i begynnelsen var bra så tok det litt tid før de virkelig forsto prosjektet fullt ut. Det skjedde først etter at de hadde begynt å arbeide med konkrete saker.

Jeg følte at jeg måtte gå noen runder for å forstå hva det var vi skulle gjøre. Det var mye informasjon, men jeg trengte å forstå konkret hva jeg skulle gjøre. (Lærer)

Det er også informanter som ikke er fornøyd med informasjonen og opplever at prosjektet er annerledes enn det de ble forespeilet. De trodde det skulle være mer hjelp utenfra og sier at de ble overrasket over at den enkelte skole fikk så stort ansvar for selv å drive prosjektet. Noen omtaler dette som en misforståelse, mens andre opplever at informasjonen ikke var god nok.

Informasjonen var ok, men vi hadde en misforståelse på skolen. Det vi trodde vi skulle få var eksperthjelp til atferdsproblematikk, ikke at det var et system som skulle prøves ut. Dette gjorde startfasen vanskelig for vår del. Dette preget nok hele det første året, folk var skuffa. (Lærer).

Det er vanlig at lærere ved samme skole har svært ulik oppfatning om informasjonen, samtidig som det også er tilfeller der lærere fra samme skole har en viss enighet om hvorvidt informasjonen var god nok eller ikke. Dette tyder på at oppfatningen om informasjonen både kommer av den enkelte lærers personlige opplevelse, den faktiske informasjonen som ble gitt og at lærere har snakket sammen.

### 5.1.2 Fagdagene

Det ble i prosjektperioden arrangert fem fagdager for alle deltakerne i prosjektet. Disse fagdagene foregikk kommunevis. Innholdet i disse dagene var knyttet til grundig gjennomgang av analysemodellen og det ble presentert ulike forskningsbasert kunnskap om atferdsproblematikk og arbeid med læringsmiljøer i skolen.

Godt over halvparten av informantene er utelukkende positive til fagdagene. De resterende er positive til noen av fagdagene og noe negative til andre. Av de områdene som undersøkelsen fokuserer på er det dette hvor flest er gjennomgående fornøyd. Det informantene sier i tilknytning til positive vurderinger av fagdagene er at stoffet har vært jordnært og relevant, og at foreleserne har vært faglig dyktige og inspirerende.

Det har vært veldig ålreit, utbytterikt. Jeg har lært mye og fått ny kunnskap og blitt oppdatert på tenkning. Dette er spesialkunnskap jeg ikke hadde. Det har vært veldig lærerikt.

Intervjuene gir inntrykk av at fagdagene har truffet godt, og de har gitt lærerne kunnskap som har vært nødvendig for arbeidet i lærergruppene. På



denne måten framstår denne kompetansehevingen som et viktig element i implementeringen av prosjektet. Momenter som nevnes i forbindelse med fagdager som får en noe negativ vurdering er repetisjon av stoff som har vært presentert før eller som var kjent for tilhørerne og at foreleseren ikke var god nok.

### 5.1.3 Veiledning

Halvparten av informantene er overveiende positive til veiledningen de har fått. De opplever den som et tilskudd til arbeidet i gruppa, og at de får konkrete råd som fører dem videre. En tredjedel av informantene er både positive og negative til veiledningen. Den typiske opplevelsen er at de var misfornøyde i begynnelsen, men at de gradvis har blitt mer positive. Noen sier veiledningen har blitt bedre etter hvert fordi veilederne har endret strategi og nå er mer på linje med det gruppene ønsker. Andre synes veiledningen var annerledes enn hva de hadde forventet og at de trengte tid til å tilpasse seg. De hadde i utgangspunktet forventet klarere svar og ikke at de i så stor grad selv skulle bidra til å finne løsninger på problemene, slik som denne informanten:

Nå fungerer veiledningen bra. Vi vet hva vi kan forvente og er flinkere til å si ifra om hva vi vil ha hjelp til. Folk ville ha klarere råd slik at de slipper å tenke. Det var en omstilling for oss. (Lærerguppeleder)

Det er flere som nevner at det er avgjørende for god veiledning at veiledningsgrunnlaget som gruppa selv lager er godt. Mange har erfart at de har trengt tid til å få til dette skikkelig. Dette kan være med å forklare det at mange har blitt mer fornøyd med veiledningen etter hvert.

Et mindre antall informanter er overveiende negative til veiledningen. Den hyppigst nevnte årsaken til dette er at veiledningen ikke er konkret nok. De mener at den burde innebære flere spesifikke råd. Disse informantene har opplevd det slik hele tiden, og mener ikke at det har vært endringer underveis.

Vi har brukt mye av møtetiden til å orientere dem om hva vi har gjort. De har kommet med selvfølgeligheter og lite nytt. (...) Jeg forventet at de var mye klarere på kunnskap og informasjon i stedet for å stille spørsmål. (Lærer).

Opplevelsen av veiledningen varierer mellom lærerne. Det ser ut til at veiledningens grad av konkrethet i særlig grad er et område hvor meningene er delte. Dette er et tema som nevnes som årsak til informantenes oppfatning

både hos dem som er positive og hos dem som er noe mer negative. Det er nærliggende å tenke at de varierende opplevelsene kan komme av at de ulike veilederne har hatt forskjellige måter å veilede på. Når vi ser nærmere på dette er det imidlertid ikke slik at noen veiledere bare har fornøyde lærere og noen bare har misfornøyde. Det fordeler seg likt utover, slik at alle har omtrent samme andelen av fornøyde og misfornøyde lærere. Dette taler imot en slik forklaring.

En annen forklaring er at ulike personer kan ha forskjellige forventninger og ulik forståelse av hva veiledning skal være, og at den veiledningsstrategien som er benyttet i prosjektet stemmer overens med oppfatningen til mange av deltakerne, men ikke til alle. Denne forklaringen styrkes av at halvparten av informantene opplyser at veiledningen var annerledes enn de forventet. Tjue av disse sier videre at da de forstod tenkemåten bak ble de mer fornøyd. Dette tyder på at det kan ta en viss tid å bli fortrolig med det å bli veiledet. Fremdeles er det en gruppe som opplever at veiledningen ikke er i tråd med deres forventninger. Disse har ikke blitt overbevist av måten det veiledes på i prosjektet. Selv om man ikke kan forvente at alle skal være like tilfreds er dette likevel uheldig. Det kan tyde på at det burde vært en bedre avklaring av hva veiledningen innebar før prosjektstart.

Et tema som ofte tas opp i forbindelse med veiledning, uavhengig om informanten generelt sett er fornøyd eller misfornøyd, er at det er bedre med én enn to veiledere. Flere refererer til at de i begynnelsen hadde to veiledere, men at de nå har én og at det fungerer bedre. Med to veiledere kunne det skje at man fikk ulike og til dels motstridende råd.

#### 5.1.4 Arbeidet i lærergruppa

Halvparten av informantene var overveiende fornøyd med hvordan arbeidet i lærergruppa hadde fungert og opplevde det som nyttig og utbytterikt. Omlag en tredjedel ga uttrykk for en blandet opplevelse, der noe hadde fungert bra mens andre ting ikke hadde gjort det. Enkelte lærere var generelt noe negative og opplevde at de hadde fått lite ut av arbeidet i lærergruppa.

Informantene nevner spesielt to faktorer knyttet til at arbeidet i gruppa har fungert bra. Den ene dreier seg om at det har vært trygghet og åpenhet i gruppa, noe som har gjort det enkelt å ta opp uenigheter og diskutere seg fram til gode løsninger. Den andre faktoren handler om det å få tid og anledning til å diskutere pedagogikk og forståelse av problematferd i et kollegialt forum. Mange gir uttrykk for at dette ikke skjedde like systematisk og hyppig før prosjektet. Denne informanten representerer dette synet:

Det har vært bra med tid til å snakke om pedagogiske problemstillinger. Lærerne har mye erfaring og det er bra å få anledning til å snakke sammen. (Lærer og koordinator)

Det at disse to faktorene nevnes uoppfordret av mange informanter tyder på at de er sentrale for å forstå hvorfor arbeidet i gruppa har vært bra eller mindre bra. De to faktorene kan både sees på som årsaker til og som resultater av velfungerende grupper.

Når det gjelder hva som virker negativt på arbeidet i gruppa, er spredningen i oppfatningene betydelig større. Informantene nevner en rekke faktorer uten at noen av dem får særlig høy oppslutning. Vi skal her komme inn på tre av disse. Mangel på saker å jobbe med i lærergruppa nevnes som én faktor. En slik situasjon kan skyldes at det faktisk ikke er saker å ta opp, selv om det virker lite trolig at det i en gruppe av fem–seks lærere ikke er noen som opplever utfordringer i sin klasse eller basisgruppe. Det kan også være at lærerne i gruppa vegrer seg for å ta opp saker. Kanskje kan enkelte være i tvil om det problemet de har er egnet til å ta opp i gruppa, om dette er et problem som er interessant for de andre, eller om problemet er stort nok til å bruke gruppas tid på. En informant forteller dette om hvordan det ble i deres gruppe etter at de hadde brukt lang tid på en sak:

Etter denne første saken følte vi at vi hadde vært veldig tro mot prosjektet. En del eldre lærere mente vi hadde brukt alt for lang tid, og at vi ikke kunne forsvare å bruke så lang tid på en elev. Det ble litt misnøye med tidsbruken blant enkelte, og det gjorde at det var vanskelig å få fram nye saker. Ingen ville være den som forårsaket like lang tidsbruk som den første saken. (Lærer)

Informanten viser til prosesser innad i lærergruppa for å forklare hvorfor de har hatt få saker å arbeide med fremfor å mene at det ikke finnes saker som er egnet. Det er trolig at noe av årsaken til at enkelte grupper har hatt få saker har med gruppemiljøet å gjøre. Å være den som tar opp en sak innebærer i en viss grad å åpne for innsyn i egne styrker og svakheter som lærer. Dette kan nok oppleves vanskelig for noen, særlig hvis arbeidet i gruppa ikke er preget av åpenhet og trygghet.

Den andre faktoren dreier seg om at veisøkeren ikke har hatt tid til å vente på at gruppa skal arbeide seg gjennom saker med drøftinger og observasjoner. I mange situasjoner må læreren komme opp med tiltak raskt.

Det som skjer er at lærerne ikke kan vente med å sette i gang tiltak til gruppa har fått tenkt seg om, slik at tiltakene kommer i den enkelte klasse uten å ha vært innom gruppa, og når gruppa er klar for å lage

tiltak er problemene kanskje borte. Læreren jobber jo med tingene hele tiden, og kanskje spesielt når det er oppe som sak i gruppa. (Lærer)

I følge informanten svarer ikke prosjektet på lærernes behov for hurtighet. Det å skulle gå gjennom en sak etter modellen kan oppleves som for tidkrevende.

Det tredje området handler om at observasjoner eller møter i lærergruppa må avlyses på grunn av andre ting som må prioriteres eller på grunn av sykemeldinger. Dette kan føre til at det går så lenge som en måned mellom gruppemøtene.

Når det er travelt kan det være vanskelig for folk å ha tid og energi til å drive den jobben. Spesielt det å gjøre noe utover gruppemøtene som observasjon blir vanskelig. Også når det er fravær fra lærergruppa blir det vanskelig. (Lærergruppeleder)

Enkelte faktorer oppleves som positive av noen informanter og som negative av andre. For eksempel så mener noen informanter at modellens vektlegging av en formell arbeidsform i lærergruppa øker kvaliteten på arbeidet. Andre mener at det formelle ved møtene vanskeliggjør arbeidet i gruppa. På samme måte mener noen at det å jobbe på tvers av team og klassetrinn er positivt, mens andre mener at dette er negativt. Det at de samme faktorene kan oppleves som positive av noen og negative av andre forteller oss at deltakernes individuelle syn er av stor betydning. Dette uttrykker at ikke alle lærere har vært like lojale i forhold til de grunnleggende arbeidsprinsippene i LP-modellen. Lærerne har vist noe ulik forpliktelse i forhold til å følge opp modellen, og har heller ikke alltid vist en tilfredsstillende tiltaksintegritet. Men det samlede bilde er at flertallet av lærere og lærergrupper har brukt LP-modellen i samsvar med intensjonene.

Denne forpliktelsen til modellen understrekes ved at flesteparten av informantene enten har blitt observert av andre i egne timer, eller de har selv observert i andres timer. Ingen fortalte om negative erfaringer med det å bli observert. Samtlige synes det hadde vært en positiv opplevelse hvor de fikk sjansen til å høre andres synspunkter på egen væremåte og på det som foregikk i klasserommet. Ut fra informantenes svar ser det ut til at det å observere andres undervisning er mer lærerikt og interessant enn det å selv bli observert. Dette kan delvis komme av at det trolig er mindre krevende å være den som observerer enn å være den som blir observert. Videre kan det være at observatøren får ny kunnskap om måter å undervise og lede klassen på. Det å være observatør kan slik sett være med på å utvide repertoaret som lærer.

### 5.1.5 Organisering av lærergrupper

I utgangspunktet ble det anbefalt at lærergruppene skulle ha møter hver fjortende dag og at gruppene skulle være sammensatt av lærere fra alle klassetrinn. Det ble ikke anbefalt at det skulle brukes etablerte team på skolene fordi dette kunne bidra til at arbeidet med analysemodellen ikke ble godt nok prioritert. Ved noen skoler har de forandret på organiseringen og på hyppigheten av møter. For eksempel har noen skoler gått fra å ha møter i lærergruppene annenhver uke til å ha møter hver uke. Samtlige informanter som tar opp dette synes det har vært en positiv endring, slik som denne:

Vi gikk over til å ha møter hver uke framfor hver fjortende dag, mot at vi slutter av litt tidligere før ferier og sånn. Vi synes det fungerer bedre og er mer motiverende med kontinuiteten. Når vi hadde møter hver fjortende dag ble vi veldig sårbar for sykdom og fravær. Det gjorde noe med motivasjonen hvis det ikke ble møte og det da ble en hel måned mellom møtene. (Lærergruppeleder)

Et annet område hvor noen skoler har gjort endringer er sammensetningen av lærergruppene. På en ungdomsskole skole valgte de å organisere gruppene etter fag. Lærere som underviste i identiske eller beslektede fag dannet grupper, slik at det ble for eksempel norskgrupper og realfagsgrupper. Noen av informantene fra denne skolen synes dette var en klar forbedring, som denne:

Den nye inndelingen har engasjert også de som er lunkne til prosjektet. Fag er de interessert i. Vi diskuterer klassemiljø og problematferd opp mot fagdidaktikk. Hva gjør vi med elever som ikke kan matematikk eller som sier at de ikke kan det? (Lærergruppeleder)

Informanten opplever at å organisere gruppene slik gir muligheter til å se problematferd i forhold til faglige utfordringer. Oppfatningen blant informantene fra denne skolen er ikke entydige. Noen mener den nye organiseringsformen er bedre mens andre mener det var bedre å ha grupper satt sammen på tvers av fag. Dette gjør det vanskelig å trekke konklusjoner om hvor positiv denne endringen er. På en annen skole valgte de å organisere gruppene slik at de besto av lærere som underviste på samme klassetrinn. Informantenes oppfatning er også her delte, og det er vanskelig å si hvor godt dette fungerte.

## 5.2 Hvilke endringer har prosjektet ført til?

### 5.2.1 Endringer i kulturen og miljøet i skolen

To tredjedeler av informantene sier at prosjektet har ført til positive endringer på skolen generelt. Mange opplever at prosjektet har ført til økt bevissthet om årsaker til problematferd og hvordan lærerne kan forebygge og redusere slik atferd. Mange opplever også en positiv effekt av at alle lærerne på skolen har vært deltakere i det samme prosjektet og hatt felles fokus på problematferd. En informant svarer slik på spørsmålet om prosjektet har ført til endringer på skolen:

Det er jo noe som har festet seg. Hele kollegiet er med. Vi får en felles holdning til ting. Vi begynner å se på oss selv og ikke bare elevene. Vi har observert, og vi tør å ta opp ting. Det er mer åpenhet. (Lærer-gruppeleder)

Dette tyder på at implementeringen har vært relativt vellykket, og at prosjektet har vært godt forankret i skolen. Majoriteten av informantene mener at miljøet lærerne i mellom har blitt bedre. Det er større åpenhet omkring hvilke utfordringer lærerne opplever i sine klasse og mer samhold i innsatsen mot problematferd. Over halvparten av lærerne opplever at kontakten mellom lærerne og elevene har blitt bedre. Dette kommer av at lærerne er mer bevisst på at problematferd ikke nødvendigvis bare skyldes eleven. Også omgivelsene kan utløse problematferd. Et slikt skifte i årsaksforklaring medfører at eleven gis mindre skyld, og det er dermed lettere å ha en god relasjon mellom lærer og elev. Dette har vært et vesentlig innhold i fagdagene og er knyttet til den grunnleggende systemforståelsen som LP-modellen bygger på. Atferd forstås som en interaksjon mellom individet og omgivelsen, og de tradisjonelle individforklaringene har fått mindre plass i arbeidet i lærergruppene.

### 5.2.2 Endringer for den enkelte lærer

De aller fleste lærerne sier at de selv har blitt bedre til å forstå og håndtere problematferd og at de tenker annerledes omkring læring, problematferd og læringsmiljøets betydning nå enn hva de gjorde før. De sier at de har fått ny kunnskap og blitt mer bevisst på hva som utløser og opprettholder problematferd og hvordan de kan utvikle et godt læringsmiljø. De har blitt spesielt opptatt av sin egen rolle og funksjon som lærer. Dette kommer klart til uttrykk i flere av intervjuene:

Jeg har blitt mer kritisk til meg selv og det jeg gjør, men på en positiv måte. Når man får søkelyset på hvordan man jobber får man sett på det. (Lærer).

Også når det gjelder undervisningen er det et klart flertall av informantene som sier at prosjektet har påvirket dem. Det som særlig nevnes er at de i større grad tar hensyn til enkeltelevers behov i undervisningen.

Ja, jeg tror jeg tenker mer igjennom hvordan jeg skal gjøre ting i forhold til enkeltelevers behov. Det har jeg også gjort før, men nå gjør jeg det enda mer. Dette prosjektet har sånn sett vært en vekker. Det har vært veldig morsomt å være med. (Lærer).

Mange lærere gir uttrykk for at drøftingene har bidratt til at de har endret oppfatninger og innstillinger til både elever og undervisningen. Disse endringene i oppfatninger har også medført at deres egen praksis som lærere har utviklet seg i samsvar med disse endrede oppfatningene.

De som sier at de ikke har endret sin tenkning om problematferd kan deles inn i to grupper ut fra begrunnelse. Enten var de fra før av kjent med og enige i ideene som prosjektet bygger på og har derfor ikke endret sin tenkning. Eller så har de ikke blitt personlig påvirket av prosjektet og tenker derfor ikke annerledes om problematferd nå enn hva de gjorde før.

Mange av informantene holder på med tiltak knyttet til enkeltelevers læring og problematferd basert på modellen i deres klasse eller undervisning. Av de som har holdt på lenge nok med tiltaket til å vurdere effekten av det, forteller et klart flertall om positive utfall. Også de som har vært med på å gjennomføre tiltak etter modellen på skolenivå, rapporterer om positive effekter. De forteller om samarbeid mellom personalet og at alle tok ansvar for å ordne opp i problemene, selv om elevene det gjaldt ikke gikk i deres klasse. I kapittel 5.4 er det gitt en beskrivelse og vurdering av de ulike tiltakene som er gjennomført i prosjektskolene.

### **5.2.3 Hva ville deltakerne ha endret på i prosjektet?**

Det klart vanligste svaret var at informantene ikke ville ha endret på noe. De som hadde noe de ville ha endret på fordelte seg utover på en rekke forskjellige områder hvorav ingen fikk tilslutning fra mer en noen få personer. Det gjør det vanskelig å se noen trend i informantenes svar. Vi skal likevel kort si at det som flest nevnte var at møtene i lærergruppa burde ha vært hyppigere. I dette ligger det både at møtene skulle vært hver uke istedenfor hver fjortende dag, og at det ikke skulle vært møter som ble avlyst. I mange

tilfeller vil en avlysning føre til at det går en hel måned mellom møtene, noe som gjør det vanskelig å opprettholde framdriften.

### 5.3 Drøfting og vurdering av intervjuene

Det generelle bildet er at deltakerne er godt fornøyd med prosjektet. Lærerne har fått ny kunnskap og de mener de har blitt dyktigere til å håndtere problematferd og utvikle gode læringsmiljøer. Det har vært positive endringer på skolen som bedre kontakt mellom elever og lærere. Mange har prøvd ut observasjon som en metode for å få informasjon om handlingsmønster i klasserommet. Det er iverksatt en rekke konkrete tiltak relatert til problematferd og disse tiltakene har i følge lærerne gitt gode resultater. Kompetansehevingstiltakene framstår som svært positive. Lærerne er svært godt fornøyd med innholdet i de fagdage som er arrangert, og de har også brukt denne kunnskapen inn i arbeidet i lærergruppene.

Videre ser arbeidet i lærergruppene ut til å ha vært avgjørende for den utvikling lærerne mener har foregått. Her har de reflektert omkring en rekke konkrete pedagogiske problemstillinger som de ellers i liten grad vil ha hatt tid til å drøfte med andre lærere. Videre har arbeidet i lærergruppene bidratt til at de har sett kritisk på sin egen praksis som lærere, og kunne diskutert dette med lærerkolleger. Arbeidet i lærergruppene ser ut til å ha vært meningsfullt fordi de har kunnet tatt tak i egne utfordringer og samtidig hatt en bestemt analysemodell å anvende for å komme fram til praktiske tiltak.

Likevel er det områder av prosjektet hvor det er rom for utvikling og forbedring. Vi skal her legge vekt på hva det er å lære av det informantene forteller oss om prosjektet og gjennomføringen av det.

En del informanter sier at det tok tid å fullt ut forstå hva prosjektet innebar av arbeid for dem og hva de konkret skulle gjøre. Et prosjekt som dette kan innebære mye nytt for deltakerne og det er naturlig at det er nødvendig med en opplæringsfase. Likevel er det uheldig at informanter opplevde at prosjektet var annerledes enn de trodde. Spesielt gjelder dette veiledningen, hvor halvparten av informantene sier at den innledningsvis ikke var som forventet. Ved å informere bedre om gjennomføringen av prosjektet og i sterkere grad ha avklart forventninger til veiledning, kunne dette ha vært unngått.

Det har kommet fram at lærergruppene i visse situasjoner ikke arbeider hurtig nok. Det har i enkelte tilfeller medført at lærere har gjennomført tiltak i klassen uten først å ha drøftet dem i gruppa. Dette bryter med prosjektets intensjoner, hvor informasjonsinnhenting og analyse av opprettholdende



faktorer sees som svært viktig. Samtidig er det viktig å understreke at dette kun har skjedd i enkelte tilfeller, og at flertallet av lærergruppene har brukt modellen slik det skal gjøres. Det ble også fortalt at møter i lærergruppa ble avlyst på grunn av sykdom eller fordi det kom andre ting i veien. Dermed kunne det gå så lenge som en måned mellom møtene. Man kan si at det burde være mulig å rydde plass til disse møtene en gang annenhver uke uten at de ble avlyst på grunn av andre ting. Ut fra det informantene sier er det ikke så enkelt å få til dette. Det kan dukke opp ting på kort varsel som må prioriteres foran møtene. Å ha møtene i lærergruppa hver uke framfor annenhver uke kan bidra til å løse disse problemene. For det første vil gruppa kunne arbeide hurtigere og mer intensivt med saker. For det andre vil gruppa bli mindre rammet hvis de må avlys et møte. Informanter fra skoler som har gått over til å ha møter hver uke er overveiende positive til dette.

Noen informanter forteller at de på deres skole gikk over fra å ha lærergrupper satt sammen av lærere som underviste på forskjellige klassetrinn til å ha grupper satt sammen av lærere på samme trinn. Det vil si at lærergruppene likner på lærerteamene. Det kan tenkes at en slik organisering kan være egnet til saker hvor det å diskutere med lærere som kjenner eleven er av betydning. Det som blir borte med en slik organisering er synspunkter fra lærere på andre klassetrinn og at lærere utenfor teamene kan se på saken med friske øyne.

Noe som kom klart fram i intervjuene er hvor viktig det er med åpenhet og trygghet i lærergruppa for at den skal fungere godt. Spørsmålet er om alternative måter å sette sammen gruppene på påvirker arbeidsmiljøet. På den ene siden kan man si at teamene er grupper som lærerne kjenner og er fortrolige med. Det taler for å bruke en sammensetning av lærergruppene som ligger tett opptil teamene. På den annen side, hvis gruppene er identisk med allerede etablerte lærerteam i skolene, vil det miljøet og de relasjonene som eksisterer der tas med inn i prosjektet. Hvis det er tilstrekkelig åpenhet og trygghet vil dette være greit. Problemet oppstår dersom graden av trygghet og åpenhet ikke er tilfredsstillende. Det vil være vanskelig å innføre endringer i en eksisterende gruppestruktur. Da kan det være gunstig at alle begynner i nye grupper og at disse i begynnelsen har som fokus å skape miljø preget av åpenhet og trygghet.

Ut fra de opplysningene informantene gir er det vanskelig å si hvor vellykket det har vært med disse alternative måtene å organisere gruppene på. Noen synes det er en forbedring mens andre synes det er en forverring. For at et innovativt prosjekt som dette skal lykkes er det viktig at deltakerne utvikler et eierforhold til det. Eierforhold innebærer at deltakerne føler at de

selv har valgt eller vært med på å velge denne løsningen, at de tror prosjektet vil føre til positive endringer, og at de opplever et ansvar for å gjennomføre endringene (Skogen og Sørli 1992). Uten eierforhold til prosjektet vil det ofte oppstå motstand blant deltakerne. Det å tilpasse prosjektet til egne behov kan absolutt sees på som et uttrykk for et eierforhold. Deltakerne forholder seg ikke passiv til prosjektets ideer, men de omformer disse til å svare på de utfordringer de selv har slik at effekten av prosjektet optimaliseres.

Faren med slike lokale tilpasninger er at de kan stride mot eller utelate viktige deler av modellen. Da vil modellen vanskelig kunne fungere slik den var tenkt. Her må det være en balanse mellom lokal tilpasning og å følge modellens grunntanke. En informant forteller om hvordan de gjorde prosjektet til sitt eget på skolen ved å tilpasse det til egne behov:

Dette var en periode hvor mange hadde begynte å bli negative til hele prosjektet. Så besluttet vi oss for å lage et case som gruppene skulle jobbe med. Det var fiktivt, men absolutt noe som kunne ha skjedd på skolen. Vi fokuserte på at gruppene skulle løse den fort, og spirten kom litt tilbake. Deretter bestemte vi oss for at alle gruppene skulle jobbe med skolereglene og skolemiljøet. Dette ble et meget fruktbart arbeid. Vi hadde plenumsmøter, og brøt nok ganske kraftig med metodens arbeidsprinsipper. Vi fikk inspirasjonen tilbake. Dette arbeidet endte i en sosial læreplan. Nå er vi tilbake og jobber igjen med «ordentlige» saker, slik som den første vi hadde. Men nå er inspirasjonen mye bedre. Vi bruker metoden, er konkrete og får veldig god veiledning. Vi føler nå at vi eier denne modellen. (Lærergroupeleder)

Denne skolen valgte å løse utfordringer i prosjektet på sin spesielle måte. Det skjedde tidlig i prosjektperioden og i en fase hvor de enda ikke var blitt helt fortrolig med modellen og hjalp dem til å lære modellens arbeidsmåte i en tung fase. Resultatet ble at skolen jobbet videre med prosjektet i sin opprinnelige form, og at deltakerne fikk et eierforhold til det.

Prosjektet er avhengig av at deltakerne føler at modellen er deres, slik at de tror på den og bruker den. De som kommer fra utsiden som foredragsholdere på fagdagene eller som veiledere kan bare hjelpe deltakerne på vei. Det er deltakerne som i siste instans må gjennomføre og stå inne for prosjektet. Derfor er det viktig at de utvikler et eierforhold til modellen samtidig som de er forpliktet og opprettholder tilstrekkelig integritet i bruken av LP-modellen.

## 5.4 Kartlegging av tiltak som er gjennomført i prosjektet

I evalueringen av prosjektet ble det også iverksatt en registrering av pedagogiske tiltak som ble gjennomført i samsvar med analysemodellen. Alle tiltakene som ble registrert skulle være et resultat av arbeidet i lærergruppene. Denne registreringen foregikk for skoleåret 2003/2004. For å gjennomføre registreringen ble det utviklet to registreringsskjemaer. Det ene skjemaet ble anvendt for registrering av tiltak på skolenivå, det vil si tiltak som i utgangspunktet angikk hele skolen. Det andre ble brukt for å registrere tiltak som ble brukt i klasser, basisgrupper eller forhold til enkeltelever (se vedlegg).

Skjemaene ble inndelt i 15 ulike tiltaksområder for å gjøre systematiseringen av tiltakene noe enklere. Disse tiltaksområdene ble valgt ut fra hva som ble regnet som de mest sannsynlige områdene lærerne ville velge å gjennomføre tiltak og strategier innenfor. Mange av tiltakene som ble iverksatt av lærergruppene kunne vært registrert på flere tiltaksområder i skjemaet. For å unngå overregistrering av tiltak ble det understreket at ingen tiltak skulle føres opp mer enn en gang.

Lærergruppene skulle gi en kort beskrivelse av hvert enkelt tiltak sammen med en vurdering av hvordan tiltaket hadde fungert. Det innebærer at det som her er oppsummert dreier seg om utfordringer og problemstillinger i lærernes hverdag som de faktisk har forsøkt å gjøre noe med ut fra informasjonsinnhenting, analyser, valg og gjennomføring av tiltak, samt evaluering. Analysemodellen har dermed blitt brukt på de registrerte tiltakene. Til grunn for denne registreringen skulle lærergruppene bruke referatene de hadde skrevet etter hvert møte i lærergruppene. Dokumenteringen av tiltak er derfor basert på kontinuerlig registrering av arbeidet i lærergruppene.

### 5.4.1 Oversikt over iverksatte tiltak

Nedenfor er det foretatt en oppsummering av de ulike tiltakene i noen hovedområder for å gi en oversikt over hva som har foregått av arbeid i prosjektet.

Tabell 5.1 Oversikt over tiltak.

Tiltaksområde	Antall
Relasjoner - Relasjon mellom elev og lærer, relasjoner mellom elevene	82
Klasseledelse - Struktur i undervisningen, regler og håndhevelse av regler, ledelse i forhold til klasser/grupper	90
Sosial kompetanse - Både lokale strategier og bruk av egne programmer som f.eks. "Steg for steg"	39
Motiverende tiltak - Vektlegging av mestring i undervisningen og bruk av ros og oppmuntring	59
Samarbeid med foreldre - Ulike tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole	24
Tilpasset opplæring og organisering - Differensiering av undervisningen og organisering i timer og friminutt	36
Andre - Innhold og arbeidsmåter i undervisningen, ute- og innemiljøet i skolen og holdninger og verdier hos lærere	39
Sum registrerte tiltak for skoleåret 2003/2004	370

Samlet viser oversikten at det i løpet av skoleåret 2003/2004 ble iverksatt 370 ulike pedagogiske tiltak etter bruk av LP-modellen ved de 14 prosjektskolene. Dette må betraktes som en relativt omfattende innsats fra lærerne i prosjektet. Samtidig understreker også dette at arbeid med LP-modellen ikke bare dreier seg om pedagogiske drøftinger, men at det faktisk materialiserer seg i målrettet endring av pedagogisk praksis basert på informasjonsinnhenting, refleksjon og analyse. Dette relativt store antallet pedagogiske tiltak skulle også indikere at elevene i prosjektskolene kan ha opplevd endring og utvikling i opplæringstilbudet i prosjektperioden. Det er relativt store forskjeller mellom skolene i antall tiltak som er iverksatt. Enkelte av tiltakene er imidlertid langt mer tidkrevende enn andre, og det gjør det vanskelig å vurdere arbeidsinnsats i skolene i forhold til antall tiltak.

#### 5.4.2 Vurdering av tiltakene

Mange av tiltakene er relatert til arbeid med relasjoner mellom elev og lærer og relasjoner mellom elevene som en del av læringsmiljøet i skolene. Dette tyder på at mange lærergrupper har analysert seg fram til at manglende eller dårlige relasjoner i skolen både opprettholder og forsterker utfordringer og problemer i hverdagen. I svært mange av disse tiltakene var målsettingen å

utvikle relasjonen mellom elever og lærere. Lærerne har sett kritisk på egen atferd, og vært innstilt på å forsøke å forbedre relasjonen til elevene. Dette er i samsvar med lærerintervjuene. Slik har lærerne hatt et kritisk perspektiv på seg selv, og også bedt kolleger om observasjon knyttet til disse forholdene.

Lærernes fokus på egen atferd og undervisning understrekes også ved at kun en liten del av tiltakene ensidig er rettet mot elevene og stiller sterke krav til at elevene skal endre sin væremåte. Tiltakene gjenspeiler den grunnleggende systemforståelsen i LP-modellen om at det alltid er en interaksjon mellom elevene og de omgivelsene de til en hver tid er i. Det ser ut til at analysemodellen bidrar til at fokus løftes vekk fra et ensidig individperspektiv til et bredere og mer omfattende perspektiv der det rettes et sterkere søkelys på omgivelsene. Gjennom en vektlegging av å analysere seg fram til opprettholdende faktorer vil tiltakene nødvendigvis også innebære å redusere betydningen av disse faktorene, og tiltakene vil dermed ikke være rent individorienterte.

De ulike tiltakene som var iverksatt var ikke kun baserte på gode intensjoner og private erfaringer. Det er i langt sterkere grad basert på og i samsvar med forskningsbasert kunnskap om atferdsproblemer og endringer av læringsmiljøer. I tillegg til kompetanseheving innenfor aktuelle områder fikk også alle lærerne i prosjektet utdelt en veileder om atferdsproblemer (Nordahl m.fl. 2003). Tiltakene som er gjennomført har i stor grad en kunnskapsmessig forankring, noe som tyder på at satsingen på kompetanseheving har bidratt til at lærerne foretar endringer i egen praksis som ikke kun er basert på private erfaringer. Sannsynligvis er det her det systematiske og forpliktende arbeidet i lærergrupper som har bidratt til at den forskningsbaserte kunnskapen, har blitt anvendt i det pedagogiske arbeidet.

De ulike iverksatte tiltakene i prosjektskolene bærer videre preg av at det i liten grad er anvendt detaljerte program og tiltak som stiller store krav til gjennomføring. Mange av tiltakene er relativt enkle og konkrete, og de stiller først og fremst krav til at lærerne gjennomfører det de har bestemt. Flere av tiltakene knytter seg til å ha struktur på undervisningen, noe forskning viser er viktig i forhold til atferdsproblematikk (Nordahl m.fl. 2005). I flere av skolene har dette dreid seg om at f.eks. lærerne skal være først inn i klasserommet slik at timene skal kunne starte opp med en gang. Dette stiller først og fremst krav til forpliktelse hos læreren og krever ingen spesiell kompetanse for å kunne gjennomføre. Men i intervjuene formidler lærerne at denne type enkle grep har gitt konkrete resultater. Andre eksempler på enkle tiltak er at lærere skal etablere en bedre relasjon til enkeltelever ved å snakke til dem og gi oppmuntring og ros, at lærere skal ha færre aktivitetsskifter i

undervisningen, at lærerne skal stille tydeligere krav til elevene, at enkelte regler i klassa skal håndheves på en konsekvent måte o.l.

Gjennomgangen av alle tiltakene viser at det er relativt store forskjeller mellom skolene som har vært med i LP-prosjektet, og at det også er forskjeller mellom lærergruppene på de samme skolene. Ut fra beskrivelsene av tiltakene har både informasjonsinnhenting, analyse, gjennomføring av tiltakene og evaluering blitt gjort systematisk og i samsvar med LP-modellen ved de fleste skolene. Det betyr at det her har vært godt integritet i bruk av modellen. Enkelte skoler ser imidlertid ut til å ha vært noe mindre systematiske i arbeidet. Samtaler med veilederne i prosjektet gir støtte til denne oppfatningen om variasjon, samtidig som de understreker at flertallet av lærergruppene har arbeidet godt og i samsvar med modellens intensjoner og prinsipper.

## 6 De kvantitative resultatene av evalueringen

I dette kapitlet presenteres resultatene fra den kvantitative delen av evalueringen. Det vil si kartleggingsundersøkelsen som ble gjennomført i januar 2002 og den andre og identiske undersøkelsen i oktober 2004. Framstillingen av resultatene tar utgangspunkt i de ulike områdene som er evaluert, og er i stor grad i samsvar med temaene i de ulike spørreskjemaene. Det er lagt stor vekt på å presentere gjennomsnittresultater for t1 og t2 for henholdsvis prosjektskoler og kontrollskoler. Disse resultatene er framstilt i egne tabeller og det presenteres her også eventuelle effekter av arbeidet i prosjektet. Resultatene i prosjektskoler og kontrollskoler presenteres samtidig på både t1 og t2 og det gis en løpende vurdering av resultatene på disse tidspunktene i teksten. Alle tabellene for sammenligning av gjennomsnittresultater er utformet på følgende måte:

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Sumskåre/faktor					

Resultatene blir presentert på både sumskåre- og faktornivå, og det er gjennomført egne faktoranalyser innenfor alle kartleggingsområdene (jf. kap. 4). Reliabilitetsverdiene på de enkelte faktorene blir gjengitt, men det blir ikke foretatt en vurdering av resultatene i de enkelte faktoranalysene. I de tilfeller det blir presentert data på itemnivå vil dette bli påpekt i framstillingen.

I alle tabeller over gjennomsnittsverdier på de ulike kartleggingsområdene med unntak av skolefaglige prestasjoner i form av karakterer, er det slik at den laveste verdien er den mest positive. Dette innebærer at en lav verdi på problematferd indikerer lite atferdsproblematikk, mens en lav verdi på sosial kompetanse betyr god sosial kompetanse. I de tilfeller det presenteres diagram så betyr dette at den laveste verdien er den mest positive, slik at om grafene peker nedover fra t1 til t2 er det uttrykk for en positiv utvikling.

Siden resultatene presenteres tematisk vil informantene innenfor de ulike tematiske områdene variere, og innenfor noen områder vil det være flere informanter. Dette vil det bli gitt spesifikt uttrykk for i teksten.

## 6.1 Miljø og ledelse i skolen

Innen området miljø og ledelse i skolen er det lærerne i prosjektskolene og kontrollskolene som er informanter. Alle lærerne i disse skolene har her svart på 18 spørsmål om miljøet i skolen og 10 spørsmål om skolens ledelse.

### 6.1.1 Skolemiljøet

Faktoranalysen av de 18 spørsmålene tilknyttet miljøet eller kulturen i skolen ga fire faktorer. Denne faktorløsningen har både metodologisk og substansielt støtte, og gir hensiktsmessige underbegreper relatert til miljøet i skolen. Den første faktoren handler om lærernes kompetanse og består av fem spørsmål om hvordan lærerne utvikler seg som lærere i skolen og hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen. Samarbeid mellom lærere framstår også som en egen faktor med seks spørsmål tilknyttet samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren inneholder fem spørsmål om lærernes syn på elevene og deres relasjoner til dem. Den siste faktoren består av to spørsmål om hvordan det fysiske miljøet i skolen er og om det blir raskt reparert om noe blir ødelagt. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå gjengitt.

Tabell 6.1: Reliabilitetsverdier miljø i skolen

	alpha	antall spørsmål
Sumskåre: Miljø i skolen	.82	18
Faktor 1: Lærernes kompetanse	.75	5
Faktor 2: Samarbeid mellom lærerne	.74	6
Faktor 3: Syn på elevene	.68	5
Faktor 4: Det fysiske miljøet	.82	2

På sumskårenivå betraktes dette i hovedsak som en relativt tilfredsstillende alphaverdi. Men samtidig inneholder sumskåren mange spørsmål, noe som gjør at det lett oppnås høye alphaverdier. På faktornivå er særlig reliabilitetsverdien på faktor 3 lav, og den kan indikere at det her er en del feilvarians.

Svarkategoriene som lærerne skulle vurdere utsagnene ut fra innenfor denne firedelte skalaen var 1 = passer meget bra, 2 = passer bra, 3 = passer nokså bra, 4 = passer ikke så bra. Lærerne vurderte hvert enkelt utsagn ut fra hvordan dette utsagnet passet i forhold til egen vurdering av situasjonen på egen skole. Et positivt miljø i skolen vil ut fra disse utsagnene karakteriseres av å være støttende, utviklende, samarbeidsorientert og innebære at lærerne er oppmerksom på elevenes behov. Dette vil være skårer i nærheten av verdi



1 = passer meget bra. Et lite positivt miljø i skolen vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegium der en hver lærer er seg selv nok<sup>4</sup>.

Tabell 6.2: Gjennomsnittsskåre på miljø i skolen.

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Miljø i skolen (sumskåre)	2,33	2,19*	2,18	2,17	0,54
Lærernes kompetanse	1,97	1,93	1,88	1,89	-
Samarbeid mellom lærerne	2,39	2,19*	2,23	2,18	0,42
Syn på elevene	2,39	2,30*	2,20	2,29	0,38
Det fysiske miljøet	2,85	2,80	2,68	2,64	-

\* =  $p < .01$  fra t1 til t2

Miljøet i både prosjektskolene og kontrollskolene kan ved t1 og t2 generelt sies å være preget av at lærerne er relativt fornøyd og tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærere. De ser ut til å støtte og hjelpe hverandre, og opplever at de arbeider i et entusiastisk lærerkollegie. Men de forpliktende elementene i skolens miljø blant lærerne ser ut til å være noe mindre fram-tredende. Dette sees særlig i forhold til en viss grad av manglende forpliktende samarbeid om undervisning, noe som kan implisere en viss grad av privatisering av denne virksomheten i skolen. Sammenfattet kan det hevdes at miljøet i skolene bærer preg av å være støttende og engasjerende, men med noe liten grad av felles forpliktelse.

Men fra t1 til t2 har det vært en klar positiv utvikling ved prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene. Miljøet i kontrollskolene har holdt seg stabilt i denne perioden fra t1 til t2 mens i prosjektskolene er miljøet blitt noe mer støttende, utviklende og samarbeidsorientert. En effektstørrelse på 0,54 standardavvik må sees på som en klar endring av miljøet i prosjektskolene slik lærerne har opplevd det. Men samtidig er det her viktig å understreke at kontrollskolene hadde et bedre skolemiljø ved t1 og at det dermed vil være noe mer komplisert å få til en fortsatt utvikling enn det har vært ved prosjektskolene.

Innenfor de ulike faktorene kommer denne utviklingen i prosjektskolene til uttrykk ved at lærerne har fått mer tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet, at de er mer entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid og at de nå opplever at de utvikler seg mer som lærere. Det

<sup>4</sup> Svarverdiene på enkelte spørsmål er i denne skalaen er snudd for å kunne beregne en sumskåre.

ser ut til at det har blitt en sterkere pedagogisk utviklingsorientering i prosjektskolene. Dette er i samsvar med lærerintervjuene der lærerne klart uttrykker at de har fått utviklet sin pedagogiske kompetanse gjennom arbeidet i lærergruppene og deltagelse på fagsamlinger.

Samarbeidet mellom lærerne i prosjektskolene har også blitt bedre ved at lærerne nå planlegger undervisningen mer sammen, de støtter og hjelper hverandre, de tar i egen undervisning hensyn til andre læreres undervisning og det er et mer gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne. Dette kan sees som et uttrykk for at arbeidet i lærergruppene har bidratt til et mer forpliktende samarbeid mellom lærerne i prosjektskolene, noe som også har vært noe av intensjonen med å legge relativt sterk vekt på at alle lærere skal delta i lærergrupper. Videre har lærerne i prosjektskolene endret syn på elevene ved at de har et sterkere fellesansvar for elevene og ved at de også i større grad snakker med elevene. I forhold til arbeidet i lærergruppene kan det indikere at samtaler om utfordringer i skolen og analyser av de opprettholdene faktorene har gjort lærerne mer bevisst på hvordan de forholder seg til elevene.

### 6.1.2 Ledelse i skolene

Området ledelse består i alt av 10 utsagn. Disse utsagnene ble beholdt som sumskåre, fordi faktoranalyser ikke ga noen metodologisk tilfredsstillende faktorløsninger. Ledelse kan ved enkelte relativt små skoler i undersøkelsen kun innebære rektor, mens i andre skoler vil ledelse innebære rektor samt en eller flere inspektører ved skolen. Reliabilitetsanalysen viser at sumskåren på ledelse har en alphaverdi på .76. Denne noe lave reliabiliteten kan ha sammenheng med at det er innholdsmessig relativt store forskjeller mellom utsagnene i skalaen. Skalaen er likevel beholdt fordi det vil gi en viss indikasjon på hva som kjennetegner ledelsen i skolene, og hvilke sammenheng den kontekstuelle faktoren ledelse kan ha for andre områder i undersøkelsen.

Lærerne vurderte her utsagn om ledelse i skolen ut fra hvordan disse utsagnene passet i forhold til egen vurdering av situasjonen på egen skole. Svarkategoriene innenfor denne firedelte skalaen var 1 = passer meget bra, 2 = passer bra, 3 = passer nokså bra, 4 = passer ikke så bra. Gjennomgående lave svarverdier på disse utsagnene er uttrykk for en ledelse ved skolen som er sterkt pedagogisk orientert, og ikke prioriterer de administrative oppgavene framfor de pedagogiske oppgavene. Denne formen for ledelse er benevnt som pedagogisk ledelse, uten at det indikerer at de administrative oppgavene ikke blir ivaretatt. Relativt høye svarverdier vil være uttrykk for

en ledelse som sterkt vektlegger administrative ledelsesoppgaver. En slik ledelse vil heller ikke oppleves pedagogisk støttende for lærerne.<sup>5</sup>

Tabell 6.3. Ledelse i skolen.

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Ledelse i skolen	2,30	2,32	2,32	2,38	-

\* =  $p < .01$  fra t1 til t2

På spørsmål tilknyttet pedagogisk og administrativ ledelse er hovedtendensen at de pedagogiske oppgavene ikke alltid blir prioritert, og at de administrative ledelsesoppgavene oppleves til dels å ha for sterk prioritet. Ledelsen bærer preg av å være mer administrativt enn pedagogisk orientert. Men innholdet i utsagnene kan også indikere at fravær av pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis innebærer en sterk administrativ ledelse. Det er derfor mulighet for at det ved enkelte skoler både er en svak administrativ og pedagogisk ledelse. På spørsmål tilknyttet støtte fra ledelsen i forbindelse med konflikter i forhold til foreldre, klassen eller enkeltelever, uttrykker lærerne gjennomgående at de i stor grad opplever støtte fra ledelsen sin side. Ledelsen ser ut til å ta slike problemer på alvor og gir hjelp til lærerne. Samlet bærer lærernes vurdering av skoleledelsen preg av noe varierende oppfatninger av hvordan skoleledelsen løser sine oppgaver. Lærerne ser ut til i noen grad å oppleve at de administrative oppgavene blir prioritert til fordel for forhold vedrørende undervisningen og andre pedagogiske spørsmål.

I fra t1 til t2 er det ingen særlige endringer i skoleledelse ved verken prosjektskolene eller kontrollskolene. I dette utviklingsprosjektet har ikke skoleledelse vært et satsingsområde, og det er i noen grad i samsvar med dette at det ikke har vært noen dokumentert endring i ledelsen. Samtidig tyder disse resultatene på at LP-modellen ikke har ført til noen endring i ledelsen i prosjektskolene.

## 6.2 Relasjoner i skolen

Relasjoner er et relativt abstrakt fenomen som ikke lett kan studeres isolert fra andre variabler eller fenomener. Måling av relasjoner innebærer derfor flere forskningsmetodiske utfordringer enten de skal måles i eller utenfor skolen. Dette gjelder særlig i forhold til å isolere en relasjon fra prosesser

<sup>5</sup> Svarverdiene på enkelte item er i denne skalene er snudd for å kunne beregne en sumskåre.

som kommunikasjon og sosial samhandling. Her er dette forsøkt ivaretatt ved at det er tatt i bruk spørsmål som vektlegger hvilke forhold elevene har til andre elever og til lærerne i større grad enn spørsmål om samhandling mellom elevene eller kommunikasjon mellom lærer og elev. Innen dette området er det kun elevene som har vært informanter, og de har vurdert sine relasjoner til lærerne og til de andre elevene.

### 6.2.1 Relasjoner mellom elev og lærer

Elevene i prosjektskolene og kontrollskolene vurderte her 15 utsagn om sine relasjoner til læreren både på t1 og t2. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet ble det valgt en trefaktorløsning. Dette er i samsvar med forventet faktorløsning ut fra Trickett og Moos (1974), Eccles et al. (1991) og Ogden (1995) som skalaen er hentet fra, og faktorløsninger er også identisk med tidligere empirisk materialet der dette spørreskjemaet er brukt (Nordahl 2000).

Den første faktoren er kalt «*Opplevd personlig støtte og verdsetting*», og innbefattet utsagn som læreren er mer som en venn for meg, læreren liker meg, jeg har god kontakt med læreren, når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren og læreren bryr seg om hvordan jeg har det. Den andre faktoren «*Opplevd likeverd*» innbefattet utsagn som læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene, læreren behandler noen elever bedre enn andre, læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter og læreren bruker liten tid på å snakke med meg. Den tredje faktoren ble benevnt som «*Læreres vekt på et positivt klassemiljø*» og innbefattet ledd som læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre og læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen. Tabellen nedenfor viser reliabilitetsverdiene på både sumskåre- og faktornivå:

Tabell 6.4 Reliabilitetsverderi relasjon elev–lærer.

	Alpha	Antall spørsmål
Sumskåre: Relasjon mellom elev og lærer	.89	15
Faktor 1: Personlig verdsetting	.86	7
Faktor 2: Opplevd likeverd	.73	6
Faktor 3: Lærers vektlegging av positivt klassemiljø	.82	2

Disse reliabilitetsverdiene vurderes i denne sammenhengen som akseptable og et uttrykk for at det her faktisk er målt hvordan elevene opplever sitt forhold til lærerne. Med lærer menes her klassestyrer eller kontaktlærer, og elevene fikk eksplisitt beskjed om at det var forholdet til klassestyrer/kontaktlærer de skulle tenke på i sine vurderinger. Elevene skulle ta stilling

til utsagnene ut fra svaralternativene helt enig (1), litt enig (2), litt uenig (3) og helt uenig (4). Nedenfor gjengis gjennomsnittresultatene på sumskåre og faktornivå i prosjektskoler og kontrollskoler på både t1 og t2.

Tabell 6.5: Gjennomsnittresultater relasjoner mellom elev og lærer.

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Relasjon mellom elev og lærer (sumskåre)	1,60	1,47 *	1,70	1,76	0,38
Personlig verdsetting	1,53	1,43*	1,66	1,74	0,32
Opplevd likeverd	1,83	1,74	1,87	1,88	-
Lærers vektlegging av positivt klassemiljø	1,51	1,25*	1,30	1,41	0,59

\* =  $p < .01$  fra t1 til t2

Disse resultatene viser at flertallet av elevene har gjennomgående positive relasjoner til lærerne sine. Men det er vesentlig å understreke at det her er forskjeller både mellom elever og mellom de enkelte utsagnene. På flere av utsagnene er det fra 20 prosent til 50 prosent av elevene som er enten litt uenig eller helt uenig i utsagnene knyttet til å ha et positivt forhold til lærerne.

Generelt ser det ut til at relasjonene til læreren vurderes som bedre på spørsmål knyttet til skolefag og arbeidsinnsats enn til de mer personlige forholdene. Flertallet av elevene er enig i at læreren gjør alt for å hjelpe dem til å lære mest mulig, mens omlag halvparten av elevene uttrykker at de ikke kan snakke med læreren når de har problemer. Dette tyder på at lærerne er langt sterkere engasjert i skolefaglige prestasjoner og innsats enn i elevenes mer personlige og sosiale situasjon.

Resultatene viser imidlertid at elevene i prosjektskolene vurderer relasjoner til lærerne mer positivt ved t2 enn ved t1, og at det har vært en klar endring sett i forhold til kontrollskolene. Dette vises også ved at det er signifikante forskjeller mellom prosjektskolene og kontrollskolene på både sumskåre og faktornivå. Elevene i prosjektskolene opplever en sterkere personlig støtte fra lærerne enn det elevene i kontrollskolene gjør. Videre har elevene i prosjektskolene også opplevd en sterk utvikling i forhold til lærernes arbeid med klassemiljøet. De uttrykker at lærerne legger stor vekt på at elevene skal ta hensyn til hverandre, og at de også oppmuntrer de til samhold og vennskap i klassene og basisgruppene. Innenfor denne faktoren har det vært en positiv endring med en effektstørrelse på 0,59. Dette kan betraktes som en relativt sterk effekt ettersom denne type elevvurderinger

ikke er knyttet til et avgrenset fenomen som det er arbeidet spesifikt i forhold til.

Disse endringene innenfor elevenes relasjoner til lærerne er vesentlige fordi relasjonen mellom elev og lærer betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og som en vesentlig del av arbeidet med LP-modellen. Resultatene er også i samsvar med at det i mange lærergrupper ble arbeidet spesifikt med tiltak knyttet til å utvikle relasjonene til elevene. Tiltaksregistreringene viser at det er iverksatt mange tiltak som har hatt til hensikt å bedre relasjonen mellom elev og lærer og å utvikle gode miljøer mellom elevene. Disse resultatene tyder på at elevene har erfart dette, og at tiltakene dermed må ha vært relativt vellykket. Det er her viktig å understreke at elevene ikke har noe informasjon om at lærerne har arbeidet spesifikt med dette, og at spørreskjemaene ikke er knyttet til noen vurderinger av eventuelle tiltak. Elevene har kun tatt stilling til utsagn om sine relasjoner til lærerne.

### 6.2.2 Relasjoner mellom elevene

I vurderingene av relasjonene mellom elevene i klassen har elevene tatt stilling til 17 ulike utsagn. Det ble brukt identiske utsagn på både t1 og t2 i både prosjektskolene og kontrollskolene. I innledningen til spørreskjemaet er det understreket at vurderingene her kun skulle knyttes til elevene i klassen eller basisgruppa de hadde tilhørighet i.

Ut fra faktoranalysene ble det her valgt en tofaktorløsning<sup>6</sup>. Den første faktoren er benevnt som *forholdet mellom elevene i klassen* og er knyttet til det generelle forholdet mellom alle elevene i klassen. Faktoren ligger nær opp til det som kan karakterisere som klassemiljø eller miljø i basisgruppene. Den andre faktoren er mer relatert til den enkelte elevs relasjon til de andre elevene i klassen og er benevnt som *forholdet mellom eleven og medelever*. Her har elevene svart på utsagn knyttet til hvordan jeg har det i forhold til de andre elevene i klassen eller basisgruppa. Sumskåren gir et samlet uttrykk for relasjonene mellom elevene i klassen.

---

<sup>6</sup> Det eksisterer også en annen tofaktorløsning med en faktor som omhandler arbeidsmiljøet i klassen og en annen som inneholder utsagn som beskriver det sosiale miljøet i klassen. Denne faktorløsningen har reliabilitetsverdier på .77 for arbeidsmiljø og .75 for det sosiale miljøet. Den første tofaktorløsningen ble her valgt fordi den er brukt i andre sammenhenger der dette måleinstrumentet for relasjoner er anvendt (Nordahl 2000).

Tabell 6.6 Reliabilitetsverdier klasse/gruppemiljø.

	Alpha	Antall spørsmål
Sumskåre: Relasjoner mellom elevene	.80	17
Faktor 1: Forholdet mellom elevene i klassa	.76	11
Faktor 2: Forholdet mellom enkeltelev og medelevene	.69	6

Reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå betraktes som tilfredsstillende i denne evalueringen, selv om verdien på forholdet mellom eleven og medelever er noe lav. Vurderingskalaen elevene brukte var her firedelt med svarverdiene stemmer helt (1), stemmer ganske godt (2), stemmer ganske dårlig (3) og stemmer ikke i det hele tatt (4). Nedenfor er det vist gjennomsnittskårer for prosjektskoler og kontrollskoler på t1 og t2.

Tabell 6.7: Gjennomsnittsverdier relasjoner mellom elevene.

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Relasjoner mellom elevene (sumskåre)	2,00	1,85 *	1,86	1,83	-
Forholdet mellom elevene i klassa	2,10	1,94 *	1,91	1,91	0,38
Forholdet mellom enkeltelev og medelevene	1,84	1,70 *	1,76	1,65 *	-

\* =  $p < .01$  fra t1 til t2

Gjennomsnittresultatene viser at de fleste elevene i både prosjektskolene og kontrollskolene opplever at det er relativt positive relasjoner mellom elevene i klassene og gruppene. Både på sumskåre og faktornivå skårer prosjekt og kontrollskoler bedre enn snittet av skoler i andre undersøkelser (Nordahl 2000). Forholdet til jevnaldrende vurderes slik som godt og tilfredsstillende av flertallet av elevene i dette materialet. Det ser videre ut til at elevene svakt vurderer at de selv har et bedre forhold til sine medelever enn det de vurderer det generelle klasse miljøet til å være. De fleste elevene uttrykker at de er gode venner, bryr seg om hverandre og opplever å bli likt av de andre. Men på spørsmål knyttet til hvordan relasjonene er knyttet til arbeidsinnsats, samarbeid og hjelp i timene, er ikke relasjonene like sterke.

På både sumskåre og faktornivå er det forskjeller fra t1 til t2 i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene. Innen faktoren forholdet mellom elevene i klassa er det signifikant positiv utvikling i prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene. Her har elevene svart på spørsmål om det generelle forholdet mellom alle elevene, og elevene i prosjektskolene vurderer dette til å ha blitt bedre i løpet av prosjektperioden. Dette er i samsvar med resultatene under relasjoner mellom elev og lærer der det også kommer

klart til uttrykk at lærerne i prosjektskolene i følge elevene legger stor vekt på å etablere et positivt klassemiljø. På faktoren som omhandler hvordan den enkelte elev har det i forhold til medelevene i klassa/gruppa, er det signifikante endringer fra t1 til t2 både ved prosjektskolene og kontrollskolene. Dette indikerer også at enkeltelever opplever at de har fått et bedre forhold til sine medelever. Også på sumskåre er det signifikante forskjeller i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene, noe som understreker at relasjonene mellom elevene har blitt noe bedre i prosjektskolene. Kontrollskolene hadde ved t1 bedre relasjoner enn prosjektskolene og en forbedring av relasjonene i kontrollskolene vil være noe mer problematisk enn det har vært med prosjektskolene sitt utgangspunkt.

Tiltaksregistreringen viser at det er iverksatt mange tiltak som er knyttet til relasjoner mellom elevene og å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Endringene fra t1 til t2 i relasjonene mellom elevene gir klare indikasjoner på at mange prosjektskoler har lyktes i sitt arbeid med å utvikle positive relasjoner, og at også arbeid med å utvikle sosial kompetanse kan være positivt for relasjonene mellom elevene. Disse antagelsene underbygges her ved at det her er elevene som er informanter og ikke lærerne. Videre understøttes det også ved at elevene har tatt stilling til de samme utsagnene på to ulike tidspunkt både ved prosjektskolene og kontrollskolene.

Relasjoner mellom elevene er en viktig del av skolens læringsmiljø, og for elevene i skolen er disse relasjonene noe av det mest betydningsfulle i skolehverdagen. Relasjonene er nær knyttet til sosial status og utvikling av sosiale ferdigheter. I ulike studier framstår skolen for elevene som en svært vesentlig sosial arena der det å være som de andre er viktig for både sosial og personlig utvikling (Heggen m.fl. 2003). Denne positive utviklingen i relasjonene mellom elevene i prosjektskolene kan i en slik sammenheng være betydningsfull, og et viktig bidrag i forhold til skolens mål om å sette elevene i stand til å mestre livet både sosialt og personlig.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Med den alternative tofaktorløsningen er det en signifikant forskjell fra t1 til t2 mellom prosjektskolene og kontrollskolene innen faktoren sosialt miljø (0.35 standardavvik). I prosjektskolene har det dermed utviklet seg bedre klima i klassene og da særlig på det sosiale området. Dette er i samsvar med det som kommer fram i den andre faktorløsningen, og understreker at læringsmiljøet tilknyttet relasjonene mellom elevene har hatt en bedre utvikling i prosjektskolene enn i kontrollskolene.



## 6.3 Trivsel og syn på skolen

Syn på skolen er et område i denne evalueringen som ligger nær opp til det som ofte betegnes som elevenes trivsel i skolen. Betegnelsen syn på skole er brukt fordi det både knytter seg til elevenes forhold og innstilling til skole samt hvordan de trives i skolen. De åtte spørsmålene til elevene dreier seg om hva elevene synes om undervisningen i skolen, skolens betydning og den sosiale trivselen eller forhold til jevnaldrende. Dette er gjort med utgangspunkt i et skille mellom undervisningen på den siden og elevenes sosiale forhold til hverandre på den andre siden. I kapittel 4 er det redegjort nærmere for skalaen.

Faktoranalyser viser at de antatte teoretiske områdene i skalaen også finnes i de empiriske resultatene. Tofaktorløsningen er i samsvar med tidligere bruk av skalaen<sup>8</sup>. Den første faktoren inneholder spørsmål knyttet til hvor viktig det er å gå på skolen for å lære og for å få gode karakterer. Videre om elevene synes det er kjedelig i undervisningen, og om de vanligvis liker å gå på skolen. Denne faktoren er kalt *syn på og innstilling til skole*, og faktoren er relatert til om elevene liker seg i skolen og i timene, og om de synes det er viktig å gå på skolen og få gode karakterer.

Den andre faktoren er knyttet til spørsmål som innholdsmessig dreier seg om hvordan elevene trives på skolen, og med særlig vekt på sitt sosiale forhold til jevnaldrende. Faktoren er benevnt som *sosial trivsel* og er knyttet til om elevene liker seg i klassen og i friminuttene. Spørsmål om elevene blir mobbet går også inn i denne faktoren.

Tabell 6.8: Reliabilitetsverdier syn på skolen.

	Alpha	Antall spørsmål
Sumskåre: Syn på skolen	.75	8
Faktor 1: Syn på undervisningen	.64	5
Faktor 2: Sosial trivsel	.64	3

På faktornivå må disse reliabilitetsverdiene betraktes som relativt lave og lite tilfredsstillende. Faktorene inneholder hver for seg også relativt få spørsmål, og det er dermed vanskeligere å få høy reliabilitet enn om antall spørsmål

---

<sup>8</sup> I skjemaet til 8. og 10 klasse var det også med to spørsmål om hvilken skolegang de har planlagt etter grunnskolen. Dette blir en egen faktor kalt videreskolegang, men den er ikke tatt med her fordi elevene på barnetrinnet ikke har svart på disse spørsmålene. Variansanalysene viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom prosjektskolene og kontrollskolene fra t1 til t2 innen denne faktoren.

hadde vært vesentlig større. Videre gir også faktorene relativt god substansiell mening, og de er i samsvar med de tema som ble lagt til grunn ved utformingen av måleinstrumentet. Med bakgrunn i dette anvendes likevel faktorene i den videre evalueringen.

Elevene skulle her ta stilling til ulike utsagn og så vurdere disse utsagnene ut fra en firedelt skala. Svaralternativene var: Helt enig = JA (1), Litt enig = ja (2), Litt uenig = nei (3) Helt uenig = NEI (4). Tabellen nedenfor viser gjennomsnittresultatene for prosjektskolene og kontrollskolene ved t1 og t2.

*Tabell 6.9: Gjennomsnittresultater syn på skolen.*

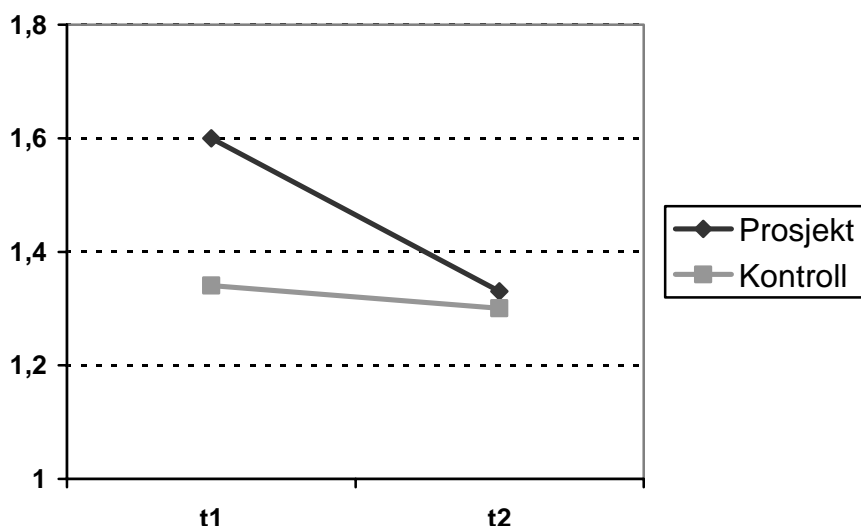
	<b>T1 prosjekt</b>	<b>T2 prosjekt</b>	<b>T1 kontroll</b>	<b>T2 kontroll</b>	<b>Effekt</b>
Syn på skolen (sumskåre)	1,56	1,54	1,54	1,58	-
Syn på undervisningen	1,65	1,67	1,75	1,82	-
Sosial trivsel	1,45	1,30*	1,32	1,34	0,41

\* =  $p < .01$

Samlet viser resultatene på spørsmålene tilknyttet faktoren sosial trivsel at elevene trives langt bedre sosialt i skolen enn de gjør i undervisningen. De fleste elevene trives og har det bra i forholdet til jevnaldrende i skolen, men kjeder seg samtidig i timene. Resultatene innen faktor 1 «Syn på undervisningen» uttrykker at elevene i stor grad oppfatter skolen som viktig både i forhold til å lære noe på skolen og å få gode karakterer. Dette kan sies å være knyttet til skolens betydning i framtid og innebærer slik i hovedsak et verdifelleskap med skolen. Men på den annen side formidler elevene at det er relativt kjedelig i timene. Dette kan noe forenklet sammenfattes med at elevene generelt synes skolen er viktig, men kjedelig.

Innen området syn på skolen er det få forskjeller i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene. På sumskårenivå og innen faktoren syn på undervisningen er det nesten ingen endringer fra t1 til t2. Men innen faktoren sosial trivsel er det en signifikant forskjell fra t1 til t2 for prosjektskolene som vi ikke finner kontrollskolene. Dette er i samsvar med den utviklingen som har vært i prosjektskolene vedrørende relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elev og lærer

På itemnivå er det videre relativt klare forskjeller innen faktoren sosial trivsel. Det sees klart på utsagnet der elevene har vurdert om de ofte blir mobbet og plaget av andre elever. Forskjellene i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene er framstilt i diagrammet nedenfor.



Figur 6.1: Opplevd mobbing

Dette diagrammet viser at det har vært en sterk reduksjonen i mobbing og plaging fra andre elever i prosjektskolene. Den samme utviklingen ser vi ikke i kontrollskolene, men her er det viktig å understreke at det i kontrollskolene er mindre mobbing på t1 enn ved prosjektskolene. På den annen side har alle kontrollskolene deltatt i antimobbeprogrammet «Zero». Denne reduksjonen i opplevd mobbing i prosjektskolene kunne en forvente at hadde sammenheng med en rekke konkrete tiltak for å redusere mobbing i disse skolene. Slik er det imidlertid ikke. Av de 370 registrerte tiltakene i skoleåret 2003/2004 er det ingen tiltak som spesifikt kan karakteriseres som antimobbetiltak. Forklaringen kan da være at de andre tiltakene som er gjennomført i prosjektskolene bidrar til en reduksjon i opplevd mobbing.

Det er grunn til å anta at de tiltakene som har til hensikt å bedre relasjonene mellom elev og lærer, utvikle et positivt klassemiljø, bedre relasjonene mellom elevene, utvikle klarere regler og regelhåndhevelse, utvikle en mer proaktiv klasseledelse, samarbeide bedre med foreldre o.l., også har bidratt til å redusere omfanget av mobbing. Disse tiltakene dreier seg om å utvikle gode læringsmiljø, og det kan være en indikasjon på at gode vel-fungerende læringsmiljøer ikke bare kan fremme læring og utvikling, men også redusere mobbing og andre former for atferdsproblemer. Dette er i samsvar med forskning som viser at det er klare sammenhenger mellom faktorer i læringsmiljøet i skolen og ulike former for atferdsproblemer (Nordahl m.fl. 2005).

## 6.4 Undervisning

Undervisningens innhold og arbeidsmåter ble kartlagt ved både elevvurderinger og lærervurderinger etter i hovedsak like item. Lærerne tok stilling til 12 utsagn vedrørende sin egen undervisning mens i spørreskjemaet til elevene var det 15 utsagn (se vedlegg). I skjemaet til elevene var det noen utsagn tilknyttet særlig lærernes bruk av ros og oppmuntring som lærerne ikke tok stilling til. Ut fra tidligere undersøkelser var det forventet en tredelt faktorstruktur i både lærervurderingene og elevvurderingene.

Faktoranalysene ga den samme faktorløsningen som ved tidligere bruk av skjemaet. En faktor er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter* og innhold i undervisningen som både finnes i lærervurderingene og elevvurderingene. Høy grad av variasjon i innhold og arbeidsmåter vil innebære en variert, elevsentrert og elevaktiviserende undervisning. Lav grad av variasjon vil her være stor bruk av formidlende og lærerstyrt undervisning med liten grad av elevsentring. Den andre faktoren som finnes både i elev- og lærervurderingene er kalt *struktur i undervisningen*. Undervisning som viser høy grad av struktur, vil være preget av at undervisningen kan starte med en gang timene begynner, at elevene er punktlig og at mesteparten av tiden i timene brukes til undervisning og ikke til å holde ro og orden. Bruk av *ros og oppmuntring* er den tredje faktoren som kun finnes i elevvurderingene. Faktoren ros og åpenhet er knyttet til en vurdering av lærernes bruk av ros i undervisningen, og til en vurdering av om undervisningen er slik at elevene spør lærerne når det er noe de ikke forstår. I lærervurderingene er den tredje faktoren *bruk av lærebok*. Denne dreier seg om i hvilken grad læreboka styrer undervisningen. Disse utsagnene har ikke elevene vurdert. Tabellen nedenfor viser reliabilitetsverdiene på sumskåre og faktornivå

Tabell 6.10: Reliabilitetsverdier undervisning.

	Alpha (elevvurd.)	Antall spørsmål	Alpha (lærervurd.)	Antall spørsmål
Sumskåre: Undervisning	.81	15	.68	12
Faktor 1: Variasjon i arbeidsmåter	.63	5	.65	6
Faktor 2: Struktur i undervisningen	.66	6	.75	4
Faktor 3 (elev): Ros og oppmuntring	.72	4		
Faktor 3 (lærer): Bruk av lærebok			.69	2

Disse reliabilitetsverdiene er i liten grad tilfredsstillende, men er i samsvar med reliabilitetsnivået i andre undersøkelser. Faktorene beholdes fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlig forhold tilknyttet denne

evalueringen. Problemene med å få tilfredsstillende faktorløsninger og reliabilitetsverdier kan ha sammenheng med at undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Videre vil reliabilitetsverdiene lett kunne bli lave når det er få spørsmål i faktorene.

Både i elev- og lærervurderinger av undervisningen var det fem svaralternativer: 1 = Ja, alltid, 2 = Ofte, 3 = Av og til, 4 = Sjelden, 5 = Nei, aldri. Lærerne vurderte hvert enkelt utsagn ut fra hvordan dette utsagnet passet i forhold til en vurdering av egen undervisning, og elevene ut fra hvordan de opplevde undervisningen i sin klasse/basisgruppe. Nedenfor er vist gjennomsnittresultatene for elevvurderingene på t1 og t2 for både prosjektskoler og kontrollskoler.

Tabell 6.11: Gjennomsnittresultater undervisning, elevvurdert.

Elevvurderinger	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Undervisning (sumskåre)	2,54	2,38 *	2.49	2.42	0,36
Variasjon i arbeidsmåter	3,01	3,00	3,02	3,02	-
Struktur i undervisningen	2,45	2,29 *	2,39	2,40	0,31
Ros og oppmuntring	2,10	1,99 *	1,97	1,98	0,19

\* =  $p < .01$ .

Generelt opplever elevene relativt liten variasjon i undervisningen. De mener de i hovedsak driver med det samme i timene og at lærerne i liten grad relaterer undervisningens innhold til det elevene er interessert i. Elevene mener det er litt liten struktur i undervisningen ved at det brukes en del tid på andre ting enn undervisning og læring. Videre opplever de at lærerne i relativt stor grad roser og oppmuntrer dem.

I forholdet mellom prosjektskolene og kontrollskolene har det vært en noe forskjellig utvikling fra t1 til t2. Elevene i prosjektskolene opplever undervisningen som mer strukturert ved t1 enn ved t2. Det vil si at de i større grad opplever at lærerne kan starte undervisningen med en gang timene begynner, at elevene og lærerne kommer mer presis til timene og at elevene i større grad deltar aktivt i undervisningen. Elevene ved prosjektskolene mener også at lærerne bruker mer ros og oppmuntring i undervisningen. Disse endringene kommer også til uttrykk i sumskåren på undervisning der det også er signifikante forskjeller fra t1 til t2.

Tabell 6.12: Gjennomsnittresultater undervisning, lærervurdert.

Lærervurderinger	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Undervisning (sumskåre)	2,62	2,58	2,56	2,53	-
Variasjon i arbeidsmåter	2,59	2,59	2,57	2,53	-
Struktur og ro	2,42	2,25 *	2,28	2,30	0,35
Bruk av lærebok	2,98	3,03	2,91	2,85	-

\* =  $p < .01$

Lærervurderingene viser generelt at de mener det er mer variasjon i undervisningen enn det elevene opplever. De mener også at det er noe mer struktur på undervisningen enn det elevene erfarer. Samtidig uttrykker lærerne at de av og til må bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden i undervisningen.

Fra t1 til t2 er det ikke store forskjellene i lærernes vurderinger av undervisningen verken ved prosjektskolene eller kontrollskolene. Det er imidlertid en signifikant endring i strukturen på undervisningen der lærerne ved prosjektskolene mener de har fått mer struktur i form av ro, orden og punktlighet i denne perioden. Denne utviklingen finner vi ikke på kontrollskolene. Tiltaksregistreringen ved prosjektskolene viser at det har vært iverksatt mange tiltak som har dreid seg om å etablere struktur i undervisningen, håndhevelse av regler og lærerens ledelse i forhold til klasser og grupper av elever. Når det i denne evalueringen kan dokumenteres signifikant endring på struktur, ro og orden i undervisningen i både elev- og lærervurderinger, så tyder dette at disse tiltakene har gitt ønskede resultater. Videre uttrykker resultatene at de analysene som har blitt gjort for komme fram til tiltakene også må ha vært reflekterte og hensiktsmessige. Dette er en indikasjon på at systematisk arbeid med fasene i LP-modellen gir resultater som både elevene og lærerne erfarer.

Selv om det ikke er signifikante forskjeller på de andre faktorene indikerer utviklingen noe som er interessant. Mindre bruk av lærebok og mer variasjon i undervisningen ser ikke ut til å ha noen sterk sammenheng med mer struktur i undervisningen. Dette kommer også til uttrykk i en korrelasjonsanalyse mellom faktorene innen undervisning i både elev og lærervurderingene:

Tabell 6.13: Korrelasjoner innen området undervisning.

	Variasjon i arbeidsmåter	Bruk av lærebok	Ros og oppmuntring
Struktur i undervisningen	.18	.11	.41

Denne tabellen viser at det er svake sammenhenger mellom å ha struktur på undervisningen og å variere i arbeidsmåter. Det indikerer at en del lærere kan ha struktur på undervisningen selv om de varierer arbeidsmåten. På samme måte uttrykker det at det kan være struktur, ro og orden i undervisningen enten du bruker mye eller lite lærebøker. Det å lede klasser eller grupper av elever dreier seg ut fra dette om andre pedagogiske forhold enn hvilke arbeidsmåter du bruker. Tilknyttet undervisningsmessige forhold kan det ut fra denne tabellen se ut til at det er en sammenheng mellom lærernes bruk av ros og oppmuntring for hvilken grad av struktur læreren har på undervisningen.

## 6.5 Foreldrestøtte og samarbeid mellom hjem og skole

Det er i evalueringen gjennomført en egen spørreskjemaundersøkelse med foreldre som informanter i både kontrollskoler og prosjektskoler på t1 og t2 (se vedlegg). Hensikten var å vurdere om det har vært noen endringer i samarbeidet mellom hjem og skole i prosjektperioden. Svarprosenten er noe lav derfor bør resultatene tolkes med forsiktighet. Det ble gjennomført egne faktoranalyser for å vurdere om det eksisterte faktorløsninger som var i samsvar med operasjonaliseringen av måleinstrumentet. Resultatene av disse analysene viser at det i materialet fremstår sju tema eller begrepsmessige områder som både er i samsvar med den teoretiske konstruksjonen og faktoranalyser i tidligere bruk av skjemaet (Nordahl 2003).

Innenfor spørsmålene som var rettet mot foreldrenes hjelp, støtte og oppfølging av sine barn skolegang i hjemmesituasjonen er det ut fra faktoranalysene tre områder (faktorer). Disse faktorene er vist i tabellen nedenfor med antall spørsmål og tilhørende reliabilitetsverdi.

*Tabell 6.14 Faktoranalyse foreldres støtte og hjelp*

<b>Faktor</b>	<b>Antall spørsmål</b>	<b>Alpha</b>
Sumskåre foreldrestøtte	10	.79
Hjelp og støtte til lekser	4	.70
Betydning av skolegang	3	.69
Tilslutning til den enkelte skoles virksomhet	3	.64

Selv om reliabilitetsverdiene er noe lave betraktes de som tilfredsstillende i forhold til hensikten med denne evalueringen.

I faktoranalysene av spørsmålene om informasjon, drøftinger, medbestemmelse og kjennskap til skolen framstår det tre faktorer i materialet.

Tabell 6.15 Faktoranalyse samarbeid mellom hjem og skole.

Faktor	Antall spørsmål	Alpha
Sumskåre samarbeid hjem skole	21	.89
Informasjon fra og kontakt med skolen	10	.87
Diskusjon om og innflytelse på skolens virksomhet	5	.75
Kjennskap til lærere, lærebøker, lover og skolens forventninger	6	.71

Den første faktoren er omhandler den informasjon foreldre får fra skolen om både undervisning og deres egne barns skolefaglige og sosiale utvikling. Den andre faktoren relaterer seg både til drøftinger og diskusjoner med lærerne og grad av innflytelse på den pedagogiske virksomheten i skolen. Spørsmål om drøftinger korrelerer her med spørsmål om medbestemmelse, noe som tyder på at de foreldrene som får delta i diskusjoner også opplever innflytelse og medvirkning. Den tredje faktoren uttrykker grad av kjennskap til dokumenter som lover, læreplan, lærebøker og kjennskap til lærerne i skolen. Dessuten er det her også spørsmål om foreldrene kjenner til skolens forventninger til dem som foreldre i skolen.

Innenfor spørsmålene om miljøet mellom foreldre (foreldremiljøet) går alle sju item i spørreskjemaet inn i en faktor eller sumskåre. Disse sju spørsmålene henger godt sammen, og dekker et tematisk område som uttrykker miljøet mellom foreldrene i klassa eller basisgruppa.

Tabell 6.16 Faktoranalyse kontakt mellom foreldre.

Faktor	Antall spørsmål	Alpha
Foreldremiljø	7	.90

Reliabilitetsverdien er her svært tilfredsstillende og det kan se ut til at dette dreier seg om et tematisk enhetlig område med et godt begrepsmessig innhold.

Foreldrene har her vurdert de ulike utsagnene ut fra en skala der 1 = stemmer meget godt, 2 = stemmer ganske godt, 3 = stemmer ganske dårlig og 4 = stemmer svært dårlig. Nedenfor er gjennomsnittresultatene vist for sumskårer og noen ulike faktorene i foreldreundersøkelsen.



Tabell 6.17 Gjennomsnittsverdier samarbeid mellom hjem og skole.

Foreldrevurderinger	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Foreldrestøtte sum.	1,46	1,50	1,55	1,52	-
Samarbeid hjem skole sum.	2,30	2,15 *	2,25	2,27	0,43
Informasjon	2,12	1,94 *	2,07	2,09	0,42
Diskusjon og innflytelse	3,08	2,93 *	3,01	3,02	0,32
Kjennskap til skole	2,11	2,00 *	2,09	2,05	-
Foreldremiljø	2,76	2,51 *	2,41	2,36	0,32

\*= $p < .01$ .

Gjennomgående ser foreldrene ut til å støtte egne barns skolegang på en god og hensiktsmessig måte, og her er det ingen forskjeller i utvikling mellom prosjektskolene og kontrollskolene. Det generelle samarbeidet mellom hjem og skole i både prosjektskolene og kontrollskolene viser at foreldrene i hovedsak er godt fornøyd med informasjon som de får om undervisningen og barnas skolefaglige utvikling. Innenfor de tradisjonelle kjerneområdene i skolens virksomhet ser det derfor ut til at skolene informerer foreldrene på en god og hensiktsmessig måte. I forhold til drøftinger og diskusjoner med lærere og den reelle medbestemmelsen i skolen, opplever imidlertid foreldrene at dette fortsatt skjer i relativt liten grad. Gjennomsnittresultatene viser at foreldrene mener det stemmer ganske dårlig at de diskuterer med lærere og har innflytelse på det som foregår på skolen.

Innenfor området samarbeid mellom hjem og skole har det imidlertid vært en signifikant positiv utvikling ved prosjektskolene som vi ikke finner ved kontrollskolene. Dette gjelder både på sumskåre og faktornivå. Foreldrene i prosjektskolene uttrykker at informasjonen fra skolene har blitt bedre i denne perioden både knyttet til undervisningen på skolen og elevenes utvikling og læring. De uttrykker videre at de i større grad diskuterer med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer. Lærerne trekker dem også i sterkere grad inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling og hva som gir god læring. Foreldre opplever dessuten at de har fått noe sterkere innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises. De uttrykker at lærerne tar noe mer hensyn til deres synspunkter og at de gjennom dette får noe innflytelse på skolen.

Det ser også ut til at miljøet mellom foreldre i klasser og basisgrupper har blitt bedre i prosjektskolene. Foreldrene kjenner hverandre bedre, snakker mer med hverandre om undervisningen og barnas situasjon i skolen samtidig med at de arbeider for at det skal bli et best mulig miljø blant elevene. Andre undersøkelser viser at det er en sterk sammenheng mellom

foreldremiljøet og kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl 2003). I denne evalueringen er korrelasjonen mellom sumskåren samarbeid mellom hjem og skole og foreldremiljø på .48. Dette er en sterk sammenheng uten at vi dermed kan si at samarbeidet mellom hjem og skole er årsaken til et bedre foreldremiljø eller omvendt.

Ved å vurdere disse resultatene i prosjektskolene opp mot de tiltakene som er iverksatt i prosjektskolene og innenfor LP-prosjektet, kan det være mulig å gi noen forklaringer på denne positive utviklingen. Tiltaksregistreringen viser at det har vært iverksatt spesifikke tiltak med sikte på å bedre samarbeidet mellom hjem og skole. Det er grunn til å anta at dette kan ha gitt positive resultater i noen skoler. Videre har samarbeid mellom hjem og skole vært et eget tema i de fagdage som alle lærerne i prosjektkommune har deltatt i. I gjennomgangen av LP-modellen er det også påpekt at det alltid må vurderes om foreldre er en opprettholdende faktor i de utfordringene de skal arbeide med, og at det alltid bør etableres et godt samarbeid med foreldre til elever som har ulike former for problemer i skolehverdagen. Samlet kan dette ha styrket lærernes kompetanse i å samarbeide med foreldre, og samtidig bidratt til at lærerne har vært mer oppmerksomme på betydningen av å etablere et godt samarbeid. Det kan også tenkes at iverksetting av det store antallet tiltak som har skjedd i prosjektskolene, har bidratt til en del informasjon og noe drøftinger med foreldre. Endringsarbeidet som LP-modellen har bidratt til kan i seg selv ha medført noe mer samarbeid mellom hjem og skole.

Uavhengig av mulige forklaringer er disse resultatene positive for både samarbeid og ikke minst for elevene skolegang. Det er godt dokumentert at foreldre er svært betydningsfulle for barnas læring og utvikling i skolen (Davis 1999). Det kan hevdes at god utdanning for alle barn bare er mulig hvis hjem og skole er aktive samarbeidspartnere i barnas læring og utvikling. Imidlertid framstår samarbeid mellom hjem og skole som et område det er langt mellom intensjoner og realiteter i norsk skole (Nordahl 2003). Det kan derfor tenkes at LP-modellen kan være et bidrag til at skolen blir mer oppmerksom på betydningen av å ha et godt samarbeid med foreldrene.

## 6.6 Sosial kompetanse

I denne evalueringen er sosial kompetanse kartlagt gjennom både elev- og lærervurderinger ut fra hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. På til dels like skalaer har elevene vurdert sin egen sosiale kompetanse og lærerne har vurdert hver enkelt elevs sosiale kompetanse. Det er klassestyrerne/kontaktlærerne som har vurdert elevene på både t1 og

t2. Sosial kompetanse betraktes som en individvariabel som kan gi uttrykk for om det har skjedd endringer i elevenes atferd eller handlinger på skolen, og ikke bare i deres opplevelse av læringsmiljøet.

### 6.6.1 Lærervurdert sosial kompetanse

Faktoranalysene gir ikke helt de samme faktorløsningene som i begrepsoperasjonaliseringen hos Gresham og Elliott (1990). De faktorene som kommer fram i analysen er i hovedsak i samsvar med faktorene hos Sørлие (1998).

Tabell 6.19: Reliabilitetsverdier sosial kompetanse, lærervurdert.

Lærervurderinger	Alpha	Antall spørsmål
Sumskåre: Sosial kompetanse	.93	30
Faktor 1: Tilpasning til skolens regler	.92	11
Faktor 2: Selvkontroll	.90	6
Faktor 3: Selvhevdelse	.86	7
Faktor 4: Rettferdighetsorientering	.82	4
Faktor 5: Kompromissorientering	.71	2

Disse reliabilitetsverdiene betraktes som gode, med unntak av faktoren om innordning og kompromissorientering som er noe lav. Faktoren tilpasning til skolens regler dreier seg om elevene fullfører oppgaver i tide, om de rydder etter seg, holder orden, følger instruksjoner o.l. Selvkontroll omhandler blant annet hvordan de reagerer på press fra andre og hvordan de kontrollerer sinne. Selvhevdelse er knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre, om de tar sosiale initiativ, kan ta imot ros o.l. Rettferdighetsorientering uttrykker empati som selv å forsvare andre og selv gi uttrykk for urettferdig behandling. Kompromissorientering omhandler å kunne akseptere forslag fra andre elever og å kunne skifte aktiviteter uten å protestere.

Lærerne har vurdert hver elev etter en firedelt skala der 1 = svært ofte, 2 = ofte, 3 = av og til og 4 = aldri. Nedenfor er gjennomsnittresultatene vist for både prosjektskoler og kontrollskoler på t1 og t2.

Tabell 6.20 Gjennomsnittsverdier lærervurdert sosial kompetanse.

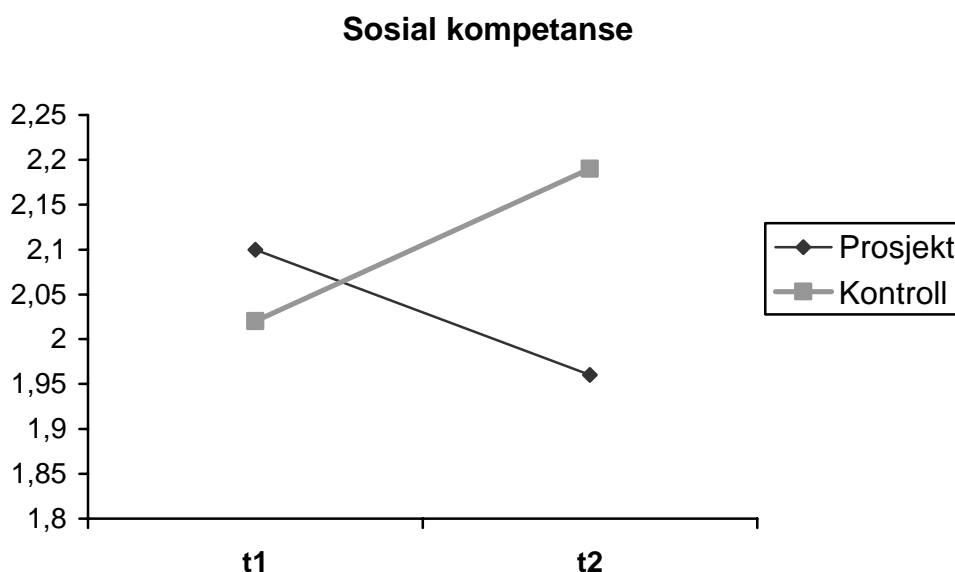
Lærervurderinger	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Sosial kompetanse (sumsk.)	2,09	1,81*	2,02	2,04	0,63
Tilpasning til skolens regler	1,91	1,65*	1,98	1,94	0,42
Selvkontroll	1,98	1,80*	1,91	1,97	0,35
Selvhevdelse	2,34	1,99*	2,12	2,21	0,77
Rettferdighetsorientering	2,30	1,94*	2,09	2,28	0,86
Kompromissorientering	2,02	1,77*	2,13	2,04 *	0,30

\*=p<.01.

Disse resultatene viser en markant endring i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse fra t1 til t2 i prosjektskolene. Lærerne i prosjektskolene gir uttrykk for at elevene har utviklet en klart bedre sosial kompetanse i fra 8. til 10. klasse, og denne utviklingen i elevenes sosiale kompetanse ser ikke ut til å ha skjedd i kontrollskolene. Innen dette evalueringsområdet var prosjektskolene og kontrollskolene relativt like ved t1. Elevene har i denne perioden tilpasset seg skolens regler på en bedre og mer hensiktsmessig måte slik lærerne opplever det. De er mer oppmerksomme i undervisningen, fullfører i større grad arbeidsoppgaver i tide, følger i sterkere grad instruksjoner og lytter mer til medelevene i timene. Denne formen for tilpasning til skolens regler er vesentlig for å etablere arbeidsro, og kan også være et uttrykk for at det er mer struktur i undervisningen. Det kan derfor se ut til at lærernes vektlegging av tiltak relatert til klasseledelse har bidratt til endringer i elevenes sosiale kompetanse.

Elevenes selvkontroll har ut fra lærernes vurderinger også blitt bedre. Det innebærer at elevene reagerer mer egnet i forhold til omgivelsene sine og at de i større grad klarer å kontrollere sinnet sitt og ta i mot kritikk fra andre. Dette kommer også til uttrykk innenfor faktoren kompromissorientering og innordning der det også ser ut til å ha skjedd en utvikling som omhandler å kunne ta hensyn til omgivelsene ved å ha større kontroll over seg selv. Ut fra tiltaksregistreringene kan det være en sammenheng mellom elevenes selvkontroll og tiltak relatert til både klasseledelse og spesifikk vektlegging av læring av sosial kompetanse. Videre tyder endringene i både elevenes tilpasning og selvkontroll at lærerne gjennom anvendelsene av analyseprinsippene i LP-modellen, har klart å utvikle hensiktsmessige tiltak.

Resultatene innenfor lærervurdert sosial kompetanse dreier seg ikke bare om tilpasning og selvkontroll. Lærerne vurderer også elevene til å ha utviklet seg positivt innenfor områdene selvhevdelse og rettferdighetsorientering. Elevene virker ut fra lærervurderingen tryggere i kontakt med andre personer, de tilbyr seg mer å hjelpe andre, inviterer i større grad andre til å delta og forsvarer i sterkere grad medelever. Disse områdene i sosial kompetanse handler om å ta sosiale initiativ som bidrar til aktiv deltagelse i sosiale fellesskap. Sosial kompetanse handler både om tilpasning og utfoldelse, og begge disse sosiale kompetansedimensjonene bør beherskes for å kunne fungere godt sosialt. Det ser ut til at elevene i prosjektskolene har utviklet seg positivt i forhold til begge disse dimensjonene. Dette kommer klart til uttrykk i diagrammet nedenfor som viser sumskåren på lærervurdert sosial kompetanse fra t1 til t2 i prosjektskolene og kontrollskolene. Lave verdier uttrykker høy sosial kompetanse:



Figur 6.2: Sosial kompetanse, lærervurdert.

Ut fra tiltaksregistreringen er det få lærere og lærergrupper som har anvendt spesifikke program for læring av sosial kompetanse som f.eks. Steg for steg, KREPS, Du og jeg og vi to, Det er mitt valg o.l. Endringene av sosial kompetanse kan derfor være et resultat av det generelle arbeidet i skolene med å utvikle gode læringsmiljøer ved å vektlegge klasseledelse, struktur på undervisningen og å utvikle gode relasjoner mellom elever og mellom elev og lærer. Samtidig som det er arbeidet med noen spesifikke sosiale kompetansedimensjoner hos elevene ved bestemte utfordringer.

Endringene i disse lærervurderingene av sosial kompetanse kan imidlertid også ha en sammenheng med at elevsynet til lærerne har endret seg i perioden. I intervjuene gir lærerne uttrykk for at arbeidet i lærergruppene har bidratt til at de ser elevene på nye måter, og det kan også ha påvirket vurderingene av elevene. Men samtidig må en endring i lærernes elevsyn også betraktes som hensiktsmessig. Et mer positivt elevsyn hos lærerne vil innebære mer bruk av positive tilbakemeldinger til elevene og slik danne et grunnlag for at det utvikles bedre relasjoner. Dette er i samsvar med at elevene i prosjektskolene mener de har fått en bedre relasjon til lærerne.

### 6.6.2 Elevvurdert sosial kompetanse

I elevvurderinger finner vi heller ikke de samme faktorene som i begrepsoperasjonaliseringen hos Gresham og Elliott (1990). Faktoranalysen gir en faktorstruktur som er i samsvar med Sørлие (1998). Reliabilitetsverdiene finnes i vedlegg, og disse alfaververdiene betraktes som tilfredsstillende. Faktorene

viser at elevene differensierer mellom sosiale kompetanse i forhold til jevnaldrende og sosial kompetanse i forhold til voksne. Faktoren samhandlingsinitiativ overfor jevnaldrende og positiv selvhevdelse innebærer å oppnå kontakt med jevnaldrende gjennom selv å være aktivt handlende og deltagende. Empati overfor jevnaldrende inneholder spørsmål som er rettet mot å gi uttrykk for egne meninger, være høflig, be om hjelp fra jevnaldrende samt å bry seg om og forstå andres følelser. De to andre faktorene er knyttet spesifikt til skolens normer og regler slik de forvaltes av lærere, og selvkontroll og prososial atferd i forhold til voksne. Nedenfor er gjennomsnittsverdiene på t1 og t2 vist for både prosjektskolene og kontrollskolene:

Tabell 6.21: Gjennomsnittsverdier elevvurdert sosial kompetanse.

<b>Elevvurderinger</b>	<b>T1 prosjekt</b>	<b>T2 prosjekt</b>	<b>T1 kontroll</b>	<b>T2 kontroll</b>	<b>Effekt</b>
Sosial kompetanse sumskåre	2,08	2,08	2,08	2,07	-
Samhandling jevnaldrende	2,08	2,05	2,07	2,01	-
Selvhevdelse og empati	1,99	1,97	1,96	1,90	-
Tilpasning til skolens regler	1,93	1,95	1,95	1,99	-
Selvkontroll voksne	2,37	2,36	2,38	2,33	-

Gjennomsnittsverdiene viser at elevene er rimelig godt fornøyd med sin generelle sosiale kompetanse<sup>9</sup>. De ser i noen grad ut til å være mer fornøyd med den sosiale kompetansen i forhold til jevnaldrende enn i forhold til voksne. Mest positivt blir imidlertid tilpasningen til skolens normer og regler vurdert. Det er imidlertid betydelige variasjoner i vurderinger av egen sosial kompetanse slik at det både er godt fungerende og relativt dårlig fungerende elever i alle skolene.

Det er ikke forskjeller i elevvurdert sosial kompetanse fra t1 til t2 i forholdet mellom prosjektskolene og kontrollskolene. Dette er ikke i samsvar med lærervurderingene av sosial kompetanse der det er markante forskjeller mellom prosjektskolene og kontrollskolene. Dette kan forklares på flere måter. Det er i flere sammenhenger dokumentert lav korrelasjon mellom elev og lærervurderinger av sosial kompetanse. Ogden (1995) finner en korrelasjon på .20 i 4. klasse og .25 i 7. klasse mens Nordahl (2000) finner en korrelasjon på .24 i 8. klasse. Denne lave sammenhengen forklares med at sosial kompetanse for og mellom jevnaldrende barn og unge har et noe annet innhold enn læreres vurderinger av barn og unges sosiale kompetanse. Det er tendenser til at

<sup>9</sup> Gjennomsnitt pr. spørsmål er 2,08 på en skala fra 1-4 der 1 er meget høy sosial kompetanse mens 4 er meget lav sosial kompetanse.

tilpasning til skolens normer og oppførsel i forhold til voksne er sentralt i lærervurderingene av sosial kompetanse. Elevene er derimot mer opptatt av forhold til jevnaldrende der initiativ, selvhevdelse og empati er vesentlige sosiale kompetansedimensjoner. Lærerne og elevene skiller eller diskriminerer på ulike måter mellom sosial kompetansedimensjoner og derfor blir det forskjeller i svarene (Ogden 1995). Dermed kan det være en utvikling av sosial kompetanse innen noen områder som lærerne legger stor vekt på, men som elevene ikke tillegger noen betydning.

En annen forklaring kan være at endringer i lærernes elevsyn har påvirket vurderingene av elevenes sosial kompetanse så mye at det ikke er faktiske endringer i sosiale ferdigheter som lærerne her har sett. Det kan da tenkes at utviklingen kun skyldes endringer i lærernes oppfatninger og ikke i faktisk atferd, og at det er elevenes vurderinger som må betraktes som de «objektivt» riktige. Dette kunne vært en avgjørende forklaring om korrelasjonene mellom elev- og lærervurderinger var svært sterk i andre undersøkelser. Men korrelasjonene er gjennomgående svake og det tyder på at den positive utviklingen som finnes i lærervurderingene kan forklares som en kombinasjon mellom en faktisk endring i sosial kompetanse og en samtidig endring av lærernes elevsyn. Videre har også prosjektet fokusert spesielt på lærerne, og det kan også ha bidratt til at lærerne ser en utvikling som elevene ikke selv legger vekt på i sine egenvurderinger.

## 6.7 Problematferd

En vurdering av elevenes atferd på skolen har vært viktig i denne evalueringen. Dette har foregått ved at hver enkelt elev på de aktuelle klassetrinnene i både prosjektskolene og kontrollskolene ble bedt om å vurdere sin egen atferd på skolen. Dette skjedde ved at elevene tok stilling til 27 utsagn om hvor ofte de viste ulike typer atferd i skolen. Faktoranalysen ga en firefaktorløsning som er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet. Nedenfor er reliabilitetsverdiene vist.

*Tabell 6.22: Reliabilitetsverdier problematferd*

	<b>Alpha</b>	<b>Antall spørsmål</b>
Sumskåre: Problematferd	.89	27
Faktor 1: Undervisnings- og læringshemmende atferd	.86	13
Faktor 2: Sosial isolasjon	.54	5
Faktor 3: Utagerende atferd	.78	4
Faktor 4: Norm- og regelbrytende atferd	.85	5

Disse alphaverdiene betraktes som tilfredsstillende på sumskåre og for tre av faktorene. Sosial isolasjon har en lav reliabilitet og resultatene her inneholder sannsynligvis mye feilvarians. Faktoren beholdes i analysene, men resultatene må tolkes med forsiktighet.

Undervisnings- og læringshemmende atferd er en fellesbetegnelse for atferd som å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete i timene og å forstyrre andre elever i timene. Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert, være sjenert og rødme lett og å være alene i friminuttene. Utagerende atferd handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake når læreren irettesetter elevene, krangle med andre elever og sloss med andre elever. Norm og regelbrytende atferd er alvorlig atferdsproblem som med vilje å ødelegge ting som tilhører skolen, true eller plage medelever, stjele ting som tilhører skolen eller medelever, ha med kniv eller slagvåpen på skolen eller være påvirket av alkohol og narkotika på skolen.

Elevene skulle her ta stilling til de ulike utsagnene ut fra en femdelt skala med svaralternativene 1 = aldri, 2 = sjelden, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = svært ofte<sup>10</sup>. I tabellen nedenfor er det vist gjennomsnittresultatene for både prosjektskolene og kontrollskolene på både t1 og t2.

*Tabell 6.23 Gjennomsnittresultater problematferd, elevvurdert.*

<b>Elevvurderinger</b>	<b>T1 prosjekt</b>	<b>T2 prosjekt</b>	<b>T1 kontroll</b>	<b>T2 kontroll</b>	<b>Effekt</b>
Problematferd sumskåre	1,75	1,69 *	1,82	1,87	0,25
Underv.- og læringsh. atferd	1,99	1,90 *	2,12	2,15	0,28
Sosial isolasjon	1,72	1,72	1,73	1,69	-
Utagerende atferd	1,77	1,74	1,74	1,85	-
Norm- og regelbrytende atf.	1,12	1,13	1,16	1,25	-

\* =  $p < .01$ .

Ved t1 var det relativt lite problematferd i både prosjektskolene og kontrollskolene sett ut fra snittet i andre undersøkelser der dette måleinstrumentet er brukt (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000). Særlig har prosjektskolene lite problematferd ved t1, og det kan innebære at disse skolene i utgangspunktet arbeider relativt bra i forhold til problematferd og/eller at skolene

<sup>10</sup> Svaralternativene var i spørreskjemaet beskrevet på følgende måte til elevene: Aldri = har aldri gjort det, sjelden = har gjort det en eller noen ganger i dette skoleåret, av og til = har gjort det en eller noen ganger hver måned, ofte = har gjort det en eller flere ganger i uka, svært ofte = gjort det hver dag.



har elevgrupper som i stor grad viser en hensiktsmessig atferd. Når utgangspunktet på t1 er relativt bra, vil dette også gjøre det svært utfordrende å forbedre atferden slik at det blir signifikante forskjeller. Videre er det utfordrende å måle endring i problematferd i elevvurderinger av egen atferd på flere ulike atferdsområder. Det hadde sannsynligvis vært enklere å dokumentere endring om både prosjektet og evalueringen var konsentrert om en spesifikk atferdstype som f.eks. bråk og uro eller mobbing. Dessuten har det også i kontrollskolene blitt arbeidet med atferdsproblematikk gjennom prosjektet «Zero» som alle disse skolene har deltatt i.

Til tross for dette viser resultatene at det er noen forskjeller i problematferd fra t1 til t2 ved prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene. Det er en forskjell fra t1 til t2 på sumskåren, som indikerer at det har blitt noe mindre problematferd i prosjektskolene i denne perioden sett i forhold til kontrollskolene. Dette kommer på faktornivå først og fremst til uttrykk gjennom undervisnings- og læringshemmende atferd. Dette dreier seg om å være urolig og bråkete i timene, forstyrre medelever og lærer, bli lett distraheret og drømme seg bort. Atferd som omhandler bråk, uro og forstyrrelser i undervisningen ser det ut fra elevenes vurderinger ut til å ha blitt noe mindre av i prosjektskolene. Denne reduksjonen i undervisnings- og læringshemmende atferd er i samsvar med at både lærere og elever i vurderinger av undervisningen, mener det har blitt mer struktur, ro og orden i undervisningssituasjonene. Innenfor sosial isolasjon er det en svakt bedre utvikling i kontrollskolene. Denne forskjellen er ikke signifikant, og det er også mye feilvarians innen denne faktoren.

Den utagerende atferden har det også blitt noe mindre av i prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene, men ingen signifikant endring i utvikling fra t1 til t2. Denne utviklingen kan sees i sammenheng med den økende selvkontrollen som lærerne i prosjektskolene ser hos elevene. Innen norm- og regelbrytende atferd er det relativt stabilt og framfor alt lite av denne type alvorlige atferdsproblemer. I denne femdelte skalaen der 1 betyr aldri, vil et snitt på 1,13 ved t2 i prosjektskolene indikere at det foregår svært lite atferd som hærverk, tyveri, vold, rusmisbruk o.l. Både ved prosjektskolene og kontrollskolene var det ved t1 lite alvorlige atferdsproblem og dermed blir det svært vanskelig å oppnå noen endring til t2 som innebærer klar effekt.

For å vurdere hvilke sammenhenger det er mellom elevenes atferd på skolen og ulike kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet, er det nedenfor vist resultatene av en korrelasjonsanalyse der det kun er elevvurderinger:

Tabell 6.24: Korrelasjoner mellom problematferd og andre variabler.

	Relasjon lærer-elev	Relasjoner mellom elever	Struktur i undervisning	Bruk av ros/ oppmuntring	Syn på skolen
Problematferd sumskåre	.48 *	.41 *	.43 *	.27 *	.60 *

\* =  $p < .001$

Disse korrelasjonene viser at problematferd i skolen har sterke sammenhenger med ulike betingelser og faktorer i læringsmiljøet. Hva som er årsak og virkning gir ikke disse analysene noe svar på, men korrelasjonene gir støtte til antagelsene om at det er hensiktsmessige å arbeide med å utvikle skolens læringsmiljø for å forebygge og redusere problematferd. Den sterkeste korrelasjonen er mellom problematferd og syn på skolen. Denne sammenhengen understreker at elever som kjeder seg mye på skolen, synes skolen er lite viktig og ikke liker seg i klassa eller basisgruppa, viser langt mer problematferd enn elever som i større grad finner seg til rette i skolen.

Videre framstår relasjonen mellom elev og lærer og relasjoner mellom elever som vesentlig for å kunne forstå elevenes atferd. Graden av struktur på undervisningen viser sammen med lærernes bruk av ros og oppmuntring også klare sammenhenger med problematferd. Dette understreker at det er minst problematferd i undervisningssituasjoner der lærere og elever kommer i tide til undervisningen, der læreren kan starte undervisningen med en gang og der læreren roser og oppmuntrer elevene. Hvordan læreren leder klassen og hvilke relasjoner læreren har til elevene, har en klar sammenheng med hvilken atferd elevene viser. Dette understreker at lærerne i skolen har muligheter for å møte atferdsproblemer på en hensiktsmessig måte, og at atferdsproblematikk ikke kun har med individuelle forutsetninger i form av skader og vansker hos den enkelte elev.

## 6.8 Skolefaglig kompetanse

Læring av faglige kunnskaper og ferdigheter er et overordnet mål i skolen som alle skoler arbeider for hver eneste dag. Både kontrollskolene og prosjektskolene har i prosjektperioden arbeidet for en best mulig elevframgang i skolefagene. I forhold til LP-modellen og prosjektskolene er det viktige å analysere om arbeid med analysemodellen og utvikling av gode læringsmiljøer viser noen sammenheng med elevenes skolefaglige prestasjoner. Det vil si om de strategier som er iverksatt i prosjektskolene også kan ha hatt positive konsekvenser for elevenes prestasjoner i skolefag.

I tidligere kartleggingsstudier i Norge har det vært vanskelig å dokumentere en nær sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og variabler i skolens læringsmiljø (Ogden 1995, Nordahl 2000). Læringsmiljøvariablene i disse studiene forklarer lite av variasjonen i skoleprestasjoner. Det er først og fremst ulike individuelle variabler som viser en klar sammenheng med og forklarer variasjon i faglige prestasjoner. Dette er variabler som sosial kompetanse, skolemotivasjon, indre årsaksplassering og foreldrenes utdanningsnivå. Denne evalueringen skiller seg fra disse kartleggingsstudiene ved at det studeres om et målrettet og reflektert arbeid med å utvikle gode læringsmiljøer har sammenheng med endringer i skolefaglige prestasjoner.

Videre er skolefaglige prestasjoner med som variabel i denne evalueringen for å analysere sammenhenger mellom problematferd og skoleprestasjoner. Tidligere forskningsprosjekt viser gjennomgående at det er en relativt klar sammenheng mellom problematferd i skolen og lav skolefaglig kompetanse eller lærevansker (Rutter et al. 1979, Lambeley 1993, Ogden 1995). Dette kan dreie seg om generelle lærevansker i form av gjennomgående dårlige karakterer eller prestasjoner i skolen. Det kan videre være lærevansker som er spesifikt knyttet til bestemte skolefag (f.eks. lese-skrivevansker, matematikkvansker) eller som er knyttet til en spesifikk vanske (f.eks. nevrologisk betingede lærevansker). Årsakssammenhengen mellom lærevansker og problematferd er det imidlertid stor usikkerhet omkring, det vil si om det er slik at lærevansker er årsak til problematferd eller om problematferd er årsak til lærevansker. Sammenhengen mellom atferdsproblemer og dårlige skoleprestasjoner eller lærevansker er heller ikke entydig. Det finnes også elever med gode skoleprestasjoner som viser problematferd, og omvendt elever med lærevansker som ikke viser problematferd.

Dårlige skolefaglige prestasjoner kan i seg selv vurderes som en form for tilkortkomning og mistilpasning i skolen. Skolen er prestasjonsorientert, og det å ikke prestere i skolefagene vil kunne innebære opplevelse av nederlag og mislykkethet. For de elevene der dårlige skolefaglige prestasjoner kombineres med problematferd kan tilkortkomningen og belastningen forsterkes ytterligere, fordi problematferd lett vil innebære negative kommentarer og tilbakemeldinger fra lærere.

Skolefaglige kompetanse er her målt ved både t1 og t2 i både prosjektskoler og kontrollskoler. Dette ble gjort ved å registrere standpunkt-karakterer for elevene til jul på 8. klassetrinn (t1) og til jul på 10. klassetrinn

(t2)<sup>11</sup>. Karakterskalaen går fra 1 til 6 der 1 er dårligste og 6 beste karakter. Det vil si at skalaen for skolefaglig kompetanse er motsatt i forhold til de andre skalaene i evalueringen der den laveste verdien 1 alltid er den mest positive. I tabellen nedenfor er det vist gjennomsnittskarakterer for prosjektskolene og kontrollskolene ved både t1 og t2 i noen sentrale skolefag.

Tabell 6.25: Gjennomsnittresultater skolefaglige prestasjoner.

	T1 prosjekt	T2 prosjekt	T1 kontroll	T2 kontroll	Effekt
Norsk skriftlig	3,64	3,89 *	3,85	3,87	0,26
Matematikk	3,55	3,65 *	3,62	3,43	0,31
Engelsk skriftlig	3,48	3,73 *	3,51	3,37	0,41
Natur- og miljøfag	3,87	3,98 *	3,97	3,57	0,55
Samfunnsfag	3,74	3,82	3,82	3,94 *	-

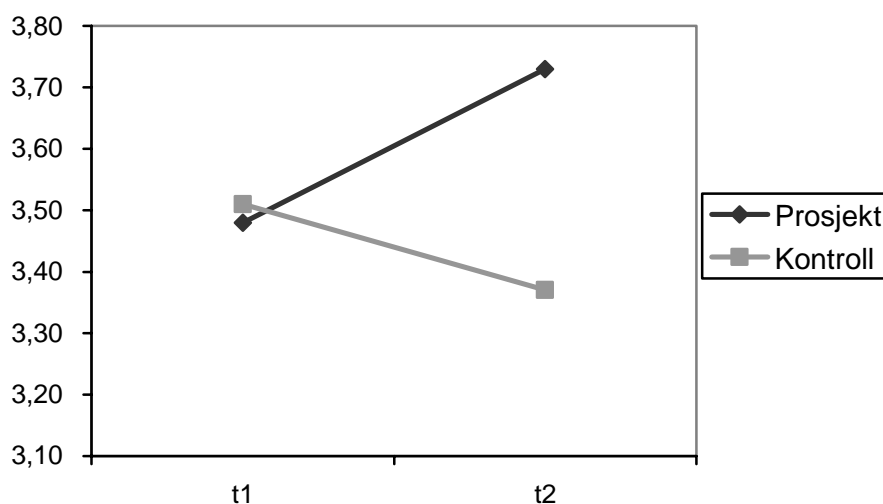
\* = p < .01.

Disse resultatene viser en gjennomgående og signifikant positiv utvikling ved prosjektskolene i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag. Elevene har ut fra standpunkt karakterer fått bedret sin skolefaglige kompetanse. Denne utviklingen i elevenes skolefaglige prestasjoner finner vi ikke i kontrollskolene. Her har gjennomsnittresultatene holdt seg stabilt og i enkelte fag hatt en klar tilbakegang. Det er imidlertid ikke uvanlig at karakterene til elevene går noe ned fra 8. til 10. klassetrinn, fordi de faglige kravene til elevene øker med økende alder. I forholdet mellom prosjektskolene og kontrollskolene er unntaket samfunnsfag der det er tilnærmet lik utvikling i skolefaglige prestasjoner ved skolene. Størrelsen på forskjellene i utvikling mellom prosjektskoler og kontrollskoler er uttrykt i effektmålet. Selv om ikke dette generelt kan betraktes som høye effektmål, må de likevel betraktes som ganske markante fordi skolefaglige prestasjoner i stor grad blir forklart av individuelle forutsetninger og hjemmeforhold. Det vil si at skolefaglige prestasjoner i stor grad påvirkes av relativt stabile forhold som skolen ikke har særlig stor innflytelse på, og dermed kan relativt små endringer i gjennomsnittskarakterer karakteriseres som en tydelig endring.

I figuren nedenfor er det vist utvikling i skolefaglige prestasjoner i engelsk skriftelig fra t1 til t2 ved prosjektskolene og kontrollskolene. Denne gir et bilde på den generelle utvikling som har vært i skolefaglige

<sup>11</sup> Det er ikke målt skolefaglige prestasjoner for elevene på mellomtrinnet (5. klasse og 7. klasse). På disse klassetrinnene settes det ikke karakterer på elevene, og det ble ikke sett som hensiktsmessig å be lærerne vurdere elevene her etter en karakterskala.

prestasjoner ved prosjekt- og kontrollskolene. Figuren viser også at elevene ved prosjektskolene og kontrollskolene hadde relativt like skolefaglige prestasjoner ved t1. Det er viktig å understreke at høyere verdier og en pil som går oppover her betyr bedre skolefaglige prestasjoner.



Figur 6.3: Gjennomsnittskarakterer i engelsk fra t1 til t2.

Denne positive utviklingen i elevenes karakterer i sentrale skolefag, indikerer at arbeidet i prosjektskolene også har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner. Det vil si at arbeidet med LP-modellen enten direkte har bidratt til bedre prestasjoner hos elevene eller at det generelle arbeidet med å utvikle tilrettelagte og stimulerende læringsmiljøer har bidratt til gode læringsresultater.

Ut fra tiltaksregistreringen i denne evalueringen ser det ut til at det er det analytiske arbeidet med skolens læringsmiljø som kan ha bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner hos elevene. Det vil si at det er lærernes arbeid med å utvikle sin egen ledelse av klasser, få mer struktur på undervisningen, etablere gode relasjoner til elevene, vektlegge ros og oppmuntring og samarbeide bedre med foreldrene, som har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner. Innenfor disse områdene er det også dokumentert endringer i prosjektskolene gjennom evalueringen. Elever og lærere uttrykker at det er mindre bråk og uro i undervisningen, at elevene og lærer er mer presise til timene, at lærerne i større grad støtter og hjelper elevene. Det er god grunn til å tro at undervisningssituasjoner preget av tydelig ledelse, ro og trygghet skaper gode forutsetninger for læring. På denne måten kan det se ut til å ha blitt mer tid til undervisning og læring.

Disse vurderingene om sammenhenger mellom disse faktorene i læringsmiljøet og skolefaglige prestasjoner er også i samsvar med konklusjonene i PISA-rapporten (Kjærnsliie m.fl. 2004). Her uttrykkes det at de noe svake resultatene i norsk skole kan knyttes til at lærerne i for stor grad har blitt veiledere og i for liten grad framstår som ledere, at aktivitetene i undervisningen har vært viktigere enn struktur og faglige krav knyttet til læring og at det er for mye bråk og uro. Disse områder er det både arbeidet spesifikt med i LP-skolene, og det er også dokumenterte en positiv utvikling i forhold til dem. Denne sammenhengen mellom konklusjonene i PISA og arbeidet i prosjektskolene gir støtte til en konklusjon om at arbeid med LP-modellen har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner hos elevene.

Det kan se ut til at å forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner ikke kun handler om å utvikle lærernes faglige og metodiske kompetanse. Resultatene indikerer at det også er nødvendig at lærerne videreutvikler sin kompetanse i å lede klasser, ha struktur på undervisningen, etablere gode relasjoner til elevene, utvikle gode sosiale miljøer mellom elevene, samarbeide med foreldre, vektlegge ros og oppmuntring o.l. Dette er i stor grad knyttet til det som kan betraktes som grunnleggende lærerkompetanse. En lærer med en slik grunnleggende kompetanse kombinert med gode faglige og metodiske kunnskaper, vil sannsynligvis ha svært gode forutsetninger for å bidra til gode læringsprosesser.

I tabellen nedenfor er det vist korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og problematferd på t1 og t2.

*Tabell 6.26: Korrelasjoner skolefaglige prestasjoner og problematferd.*

	<b>Problematferd t1 (sumskåre)</b>	<b>Problematferd t2 (sumskåre)</b>
Skolefaglige prestasjoner	-.22 *	-.30 *

\* =  $p < .001$

Som i tidligere undersøkelser kan det her dokumenteres at det er en sammenheng mellom problematferd og skolefaglige prestasjoner (Rutter 1979, Ogden 1995, Egelund og Foss Hansen 1997). Selv om korrelasjonen metodologisk sett ikke kan betraktes som særlig sterk, kan den substansielt betraktes som relativt betydelig fordi problematferd er elevvurdert og skolefaglige prestasjoner er lærervurdert. Vanligvis er det lave sammenhenger mellom lærer- og elevvurderinger selv innen samme vurderingsområdet.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Et eksempel på dette er at korrelasjonen mellom elevvurdert sosial kompetanse og lærervurdert sosial kompetanse på tilnærmet like skalaer hos Ogden (1995) er .25 og hos Nordahl (2000) .24.

Det er derfor god grunn til å konkludere med at god kognitiv fungering i skolen har en relativt klar sammenheng med elevenes evne til å ha kontroll over egen atferd i skolesituasjonen.

Dette understøttes ved at sammenhengen mellom problematferd og skolefaglige prestasjoner er sterkere på t2 enn på t1. Selv om omfanget av problematferd har gått noe ned i denne tidsperioden, er den negative sammenhengen med skolefaglige prestasjoner sterkere. Det betyr at det er en sterkere tendens til at elever som viser lite problematferd også utvikler gode skolefaglige prestasjoner. Reduksjonen av uro og bråk i prosjektskolene ser slik ut til å ha bidratt til bedre skolefaglig kompetanse hos elevene.

Denne positive utviklingen i skolefaglige prestasjoner hos elevene i prosjektskolene og konklusjonene om at dette i noen grad kan forklares med endringer i læringsmiljøet og reduksjon av problematferd, er ikke nødvendigvis uttrykk for en generell metodisk tilnærming. Det kan se ut til at grunnen til at prosjektskolene har lyktes i å bedre de skolefaglige prestasjonene også dreier seg om at det i den enkelte skole og klasserom er foretatt gode analyser og en hensiktmessig tilpasning av tiltakene til den lokale konteksten. Analyser og refleksjoner mellom lærere kan også sees som en viktig grunn til at det er blitt iverksatt og gjennomført tiltak i skolene som sannsynligvis har bidratt til bedre skolefaglige prestasjoner hos elevene.

# 7 Vurdering og konklusjon

Både de kvalitative og kvantitative evalueringsresultatene peker i retning av at arbeid i lærergrupper etter LP-modellen synes å gi positive resultater på flere vesentlige områder i skolen. Prosjektskolene har hatt en mer positiv utvikling enn kontrollskolene, noe som må antas å ha sin årsak i det arbeidet som har foregått i regi av prosjektet. Det er ingen områder i evalueringen der kontrollskolene skårer bedre enn projektskolene i utvikling fra første til andre måling til tross for at kontrollskolene også har deltatt i et nasjonalt utviklingsprosjekt i denne perioden (Zero). Motsatt viser projektskolene en signifikant mer positiv utvikling enn kontrollskolene fra t1 til t2 på 31 av de totalt 51 faktorer og sumskårene i den kvantitative delen av evalueringen. Denne positive utviklingen finnes innefor en rekke ulike områder i læringsmiljøet i skolen, samtidig som det også er positive endringer på viktige resultatområder som skolefaglige prestasjoner og sosial utvikling.

I dette kapitlet foretas det innledningsvis en oppsummering og drøfting av de resultatene som er oppnådd i forhold til skolenes læringsmiljø og elevenes kompetanse og atferd. Deretter vil sammenhenger i prosjektet og evalueringsresultatene bli analysert for å forsøke å forklare den positive utviklingen i projektskolene og kunne argumentere for en årsakssammenheng. Videre vil LP-modellens teoretiske og empiriske relevans bli drøftet sammen med betingelsene for implementering av modellen.

## 7.1 Endringer i skolens læringsmiljø og undervisningen

I kapittel 2.4 er det argumentert for en forståelse av hva som kan defineres som læringsmiljøet i en skole. Dette er gjort med bakgrunn i at forskning kan dokumentere sammenhenger mellom elevenes skolefaglige prestasjoner, sosiale kompetanse, atferd og læringsmiljøet i skolen. For å kunne vurdere endringer i skolens læringsmiljø og sammenhenger mellom eventuell positiv elevframgang og betingelser i læringsmiljøet, ble det foretatt en kartlegging av læringsmiljøet i både kontrollskolene og projektskolene.

Resultatene fra evalueringen viser at det er en signifikant positiv utvikling i projektskolenes læringsmiljø sett i forhold til utviklingen i kontrollskolene. Dette gjelder innenfor følgende hovedområder:



- Relasjoner mellom og elev og lærer
- Relasjoner mellom elevene i klasser og grupper
- Trivsel i skolen
- Klasse/gruppeledelse og struktur i undervisningen
- Bruk av ros og oppmuntring
- Samarbeid mellom lærere
- Lærernes elevsyn
- Samarbeid mellom hjem og skole

Forholdet mellom elevene i klasser og basisgrupper har blitt bedre, og elevene opplever en bedre relasjon til sine lærere. Det siste er i samsvar med at lærerne uttrykker en endring i elevsyn ved at de ser den enkelte elev bedre og er mer opptatt av hvordan elevene har det. Disse relasjonelle forholdene er viktig i læringsmiljøet, og det er tidligere godt dokumentert at dette har en klar sammenheng med hvilken atferd elevene viser og hvilke resultater de oppnår (Rutter og Maugham 2002).

Lærerne i prosjektskolene utviklet seg som ledere av klasser og grupper ved at det er blitt mer struktur på undervisningen og at det stilles tydeligere krav til elevene. Lærerne samarbeider også bedre og det er utviklet en mer pedagogisk og reflekterende kultur i prosjektskolene. Læringsmiljøet bærer samlet preg av bedre relasjoner og det ser ut til å være tydeligere og mer samarbeidsorienterte lærere. Dette kan sies å være i samsvar med en del av det PISA-undersøkelsen viser til som mulige forklaringer på elevenes prestasjoner i norsk skole (Kjærnsliie m.fl. 2004).

Videre er det også dokumentert en positiv utvikling i samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldrene opplever informasjonen fra skolen som bedre, de har mer dialog med skolen og til en viss grad også noe mer innflytelse på opplæringen. Kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole viser i flere studier sammenheng med hvordan elevene opplever skolen og hvilke læringsresultater de oppnår (Davis 1999).

Denne dokumenterte positive utviklingen i prosjektskolenes læringsmiljø er også i samsvar med det lærerne uttrykker i intervjuer. Flertallet av lærere uttrykker at kulturen og klimaet i skolene har endret seg i løpet av prosjektperioden. Det har i sterkere grad blitt felles holdninger blant lærerne ved at hele kollegiet har vært involvert, og det er nå mer naturlig å se på seg selv og ikke bare på eleven når det oppstår problemer. Lærerne formidler

også at de har blitt mer reflekterte og tydeligere klasseledere samtidig som de har endret elevsyn og fått bedre kontakt med elevene.

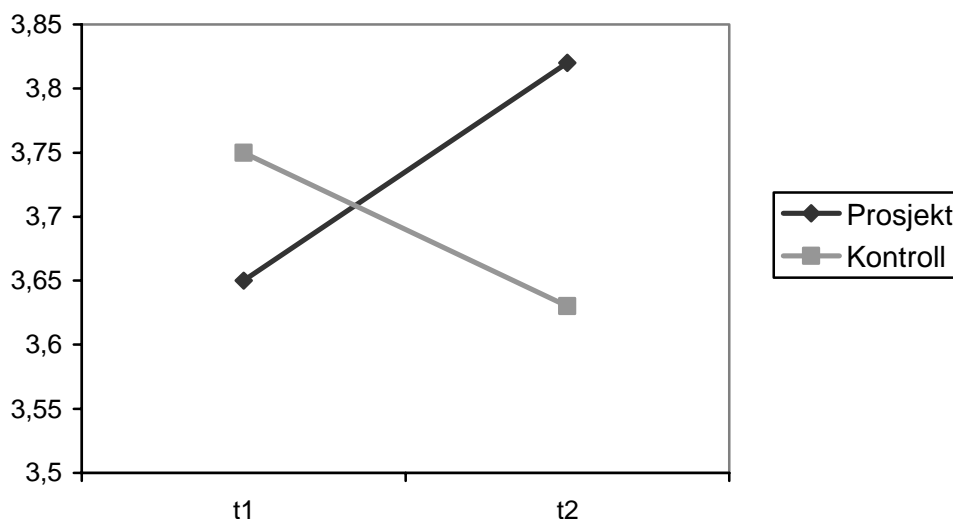
Tiltaksregistreringen i evalueringen viser at det er arbeidet spesifikt med flere av de områdene i læringsmiljøet som både den kvantitative og kvalitative evalueringen viser endringer innenfor. Det har vært en rekke tiltak som har hatt til hensikt å utvikle relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. Mange lærergrupper har videre arbeidet med klasseledelse i form av å etablere en bedre struktur på undervisningen og klarere regelhåndhevelse. Det er også iverksatt en rekke motiverende tiltak i form av å legge til rette for mestring og ved at lærerne mer bevisst bruker ros og oppmuntring.

En del av den dokumenterte endringen viser også sammenheng med det arbeidet som har foregått i lærergruppene. Her har det foregått et systematisk og reflektert arbeid knyttet til informasjonsinnhenting, analyser og vurderinger av mulige pedagogiske tiltak. Det er grunn til å anta at dette har sammenheng med de endringer som er dokumentert i samarbeid med foreldre og i deres elevsyn.

Evalueringsdataene peker relativt entydig på at det har vært en positiv utvikling i skolens læringsmiljø, og det er sannsynlig at dette har en sammenheng med tiltak som er iverksatt i prosjektet og det arbeidet som er gjennomført i lærergruppene.

## 7.2 Endringer i elevenes kompetanse og atferd

Innenfor de individuelle resultatområdene i prosjekt er det fra t1 til t2 dokumentert signifikante positive endringer i prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene. Kontrollskolene har her en utvikling i karakterer som er i samsvar med utviklingen fra 8. til 10 klasse på ungdomstrinnet. Det vil si at det er normalt at karakterene går noe ned. Innenfor fagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag har elevene en signifikant positiv karakterutvikling sett i forhold til kontrollskolene, mens det i samfunnsfag er en lik utvikling fra t1 til t2. Figuren nedenfor viser sumskåren på skolefaglige prestasjoner i disse fem sentrale fagene fra t1 til t2 ved prosjektskolene og kontrollskolene. Positiv utvikling vises her ved piler som går oppover.



Figur 7.1: Gjennomsnittskarakterer i fagene norsk, matematikk, engelsk, natur- og miljøfag og samfunnsfag.

Denne figuren viser en relativt stor endring i skolefaglige prestasjoner i prosjektperioden. Ut fra annen forskning kan dette sees i sammenheng med den positive utviklingen som har vært i skolenes læringsmiljøet. Det er både nasjonalt og internasjonalt godt dokumentert at læringsmiljøet har betydning for de resultater som oppnås i skolen (Ogden 2004). I oppsummeringen av de internasjonale sammenligningsundersøkelsene PISA og TIMMS pekes det på en rekke faktorer tilknyttet læringsmiljøet som forklaring på hvorfor de faglige prestasjonene hos norske elever ikke er særlig gode sammenlignet med andre land (Kjærnsli m.fl. 2004, Grønmo m.fl. 2004). Også i evalueringen av Reform 97 konkluderes det med at ulike forhold i læringsmiljøet har sammenheng med de resultater som oppnås og den situasjonen elevene har i skolen (Haug 2003).

Ut fra denne type forskning er det grunn til å hevde at på et generalisert plan har lærernes pedagogiske analyser og iverksetting av tiltak knyttet til relasjoner, klasseledelse, motivasjon, tilpasset opplæring og samarbeid med foreldre, bidratt til at elevene har utviklet bedre faglig kompetanse i sentrale skolefag. Det er få tidligere utviklingsprosjekt i Norge som gjennom bruk av kontrollskoler kan dokumentere positiv elevframgang i sentrale skolefag. Dette burde gjøre det interessant å videreføre prosjektet, og samtidig legge opp en evaluering som i enda sterkere grad kan identifisere de faktorene som kan forklare utviklingen i skolefaglige prestasjoner.

Innenfor resultatområdet sosial kompetanse er det i lærervurderingene også dokumentert en positiv utvikling i prosjektskolene. Lærervurderingene av elevenes sosiale kompetanse viser at elevene i større grad tilpasser seg

skolens regler, viser mer selvkontroll og er mer selvhevdende. Sosial kompetanse er et sentralt målområde i norsk skole og det er interessant å se at prosjektskolene viser positive resultater på både det faglige og sosiale området i skolen. Dette understreker at det ikke trenger være noen motsetninger i å arbeide med både elevenes skolefaglige og sosiale utvikling.

Denne utviklingen i elevenes sosiale kompetanse er i samsvar med at det er iverksatt en rekke tiltak i skolen som har hatt sosial kompetanse som målområde. Det vil si at det er arbeidet med å utvikle en best mulig sosial kompetanse hos elevene. Videre er det også grunn til å tro at det er sammenhenger mellom vektlegging av mer struktur i undervisningen og utvikling av mer selvkontroll hos elevene sammen med en bedre tilpasning til skolens normer. Arbeidet med å bedre relasjonene mellom elever og mellom elever og lærer kan også ha vært et viktig bidrag til endringene i elevenes sosiale kompetanse.

Elevenes vurdering av egen atferd viser at det har blitt noe mindre problematferd i prosjektskolene sett i forhold til kontrollskolene. Det er den undervisnings- og læringshemmende atferd som er redusert ved at det er mindre bråk og uro og mer deltagelse i undervisningen. Det er god empirisk støtte for at dette kan ha sammenheng med lærernes vektlegging av en mer tydelig klasseledelse og den positive utviklingen av relasjonene mellom elever og mellom elev og lærer (Nordahl m.fl. 2005). Videre er det også en markant nedgang i omfanget av mobbing i prosjektskolene.

Samlet viser evalueringen positiv utvikling innenfor både skolefaglige prestasjoner, sosial kompetanse og problematferd. Dette er av de mest vesentlige målområdene for grunnopplæringen i Norge, og det uttrykker at prosjektskolene i stor grad har lyktes i å realisere de målene som er nedfelt i læreplan og lovverk

### **7.3 Modell for sammenhenger mellom kontekst, prosesser og elevresultat**

Ut fra de resultatene som er dokumentert i denne evalueringen, er det behov for å utvikle en modell for sammenhengene mellom det som har foregått i prosjektskolene og de resultatene som er oppnådd. Modellen søker å gi forståelse til hvorfor det er oppnådd en positiv utvikling i prosjektskolene.

Innenfor forskningstradisjonen effektive skoler er en rekke ulike kvalitetskjennetegn ved elevforutsetninger, undervisningen og læringsmiljøet i skolen analysert i forhold til de resultater som oppnås. I flere ulike forskningsprosjekt har en vært opptatt av å finne den effekt skolen har på elevenes prestasjoner, og det er gjennom dette identifisert ulike avgjørende

faktorer. Det kan skilles mellom to hovedmodeller for å forstå hvordan skolen påvirker elevene (Ogden 2004). Den sosiale modellen vektlegger at effektive skoler kjennetegnes ved positive relasjoner og et trygt sosialt miljø som frigjør tid til undervisning og læring. Den kognitive modellen understreker på sin side at effektive skoler stimulerer elevene til mental innsats, og at læringstiden må utnyttes effektivt. Men begge modellene har til felles at kvaliteter ved læringsmiljøet er avgjørende for elevenes læring og utvikling.

Kvalitetskjennetegn ved læringsmiljøet er ved siden av de fagdidaktiske forholdene ved undervisningen, de faktorene i skolen som er mest påvirkelige med sikte på å realisere de mål som er satt for skolen. Det er her vi finner kjernen i hva som kjennetegner gode skoler, forstått som at de gir positiv elevframgang.

Nedenfor er det med bakgrunn i evalueringresultatene i dette prosjektet og i ulike andre teoretisk og empirisk baserte forklaringsmodeller for hva som gir positiv elevframgang, satt opp tre hovedområder som kan bidra til å forklare sammenhengene i LP-prosjektet.

#### *Lærerforutsetninger*

Lærernes forutsetninger for å drive opplæring blir sett på som svært vesentlig i de fleste modeller for forklaring av elevresultater. Gjennom arbeidet i lærergruppene og anvendelse av analysemodellen har lærerne i prosjektskolene videreutviklet sine forutsetninger for å være lærere. De har høynet sin pedagogiske kompetanse, deres grunnleggende ferdigheter som lærer og leder i klasserommet er videreutviklet, de er blitt mer forpliktet til å gjennomføre ulike strategier og de har forbedret sin evne til å reflektere og analysere over de utfordringer de står overfor.

#### *Betingelser i læringsmiljøet*

I prosjektskolene er det dokumentert positive endringer i ulike kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet. Relasjoner mellom elev og lærer har blitt bedre, relasjonene og miljøet mellom elevene er påvirket i en positiv retning, lærerne framstår som bedre ledere av klasser og elevgrupper, elevsynet har endret seg ved at det i noe større grad vektlegges at elevene er aktører i skolen, samarbeidet mellom lærerne har bedret seg og forventningene til elevene arbeidsinnsats og atferd har blitt tydeligere. På denne måten er det etablert gode betingelser for undervisning og læring i prosjektskolene.

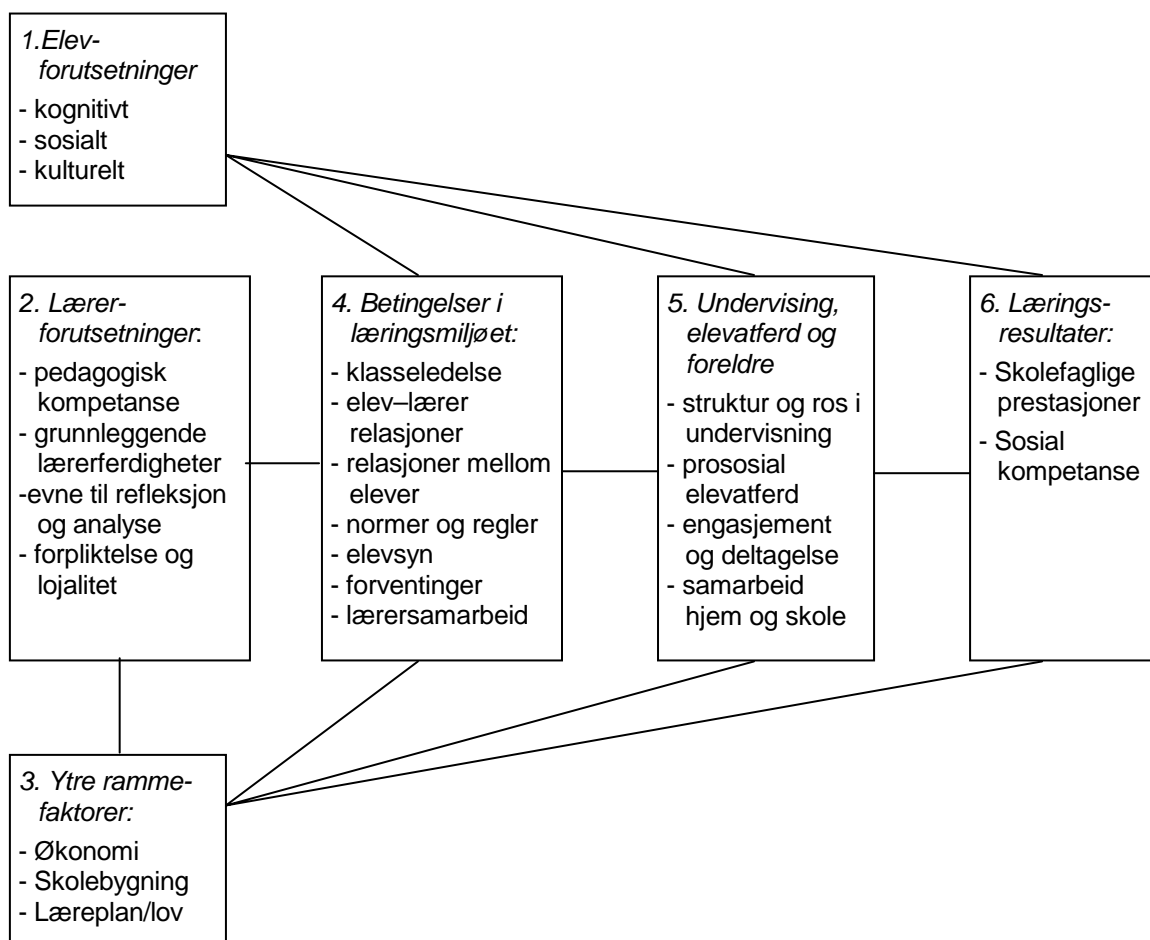
#### *Undervisning, elevatferd og foreldre*

Vesentlige pedagogiske prosesser er videreutviklet i prosjektskolene ved at det har blitt bedre struktur og orden i undervisningen, det er en sterkere

vektlegging av ros og oppmuntring, det har blitt en bedre elevatferd i skolen i form av mindre bråk og uro, det er mindre mobbing og en bedre trivsel for elevene i skolen og elevene viser en sterkere deltagelse og engasjement i undervisningen. Videre har samarbeidet mellom hjem og skole endret seg ved at informasjonen og dialogen er bedret og ved at foreldrene har noe større innflytelse i skolen. Disse prosessene innebærer at det har blitt bedre tid til og muligheter for læring.

Ut fra evalueringresultatene og annen forskning om positiv endring av elevresultater, er det god grunn til å anta at det er endringene i disse tre hovedområdene som har bidratt til at elevenes læringsresultater har utviklet seg i en positiv retning (Rutter og Maughan 2002).

Elevenes forutsetninger for læring vil sammen med ytre ramme-faktorer som økonomiske ressurser, skolebygninger, læreplaner og lovverk, også ha betydning for elevenes prestasjoner i skolen. Men dette er faktorer som lærerne i den enkelte skole i liten grad kan endre på og som det er arbeidet lite i forhold til i LP-prosjektet. Nedenfor er dette satt i en modell for forståelse av læringsresultatene i LP-prosjektet.



Dette er en generalisert modell der det i LP-prosjektet er arbeidet særlig med de ulike faktorene innenfor områdene 2, 4 og 5. Alle skolene har arbeidet med alle tre områdene, men det er store forskjeller mellom hvilke faktorer det er lagt vekt på i ulike skoler og klasser. Det er lærernes analyser av de utfordringer de har stått overfor som har vært avgjørende for hva som er blitt iverksatt av tiltak innenfor de tre hovedområdene.

Denne modellen må betraktes som en sosial modell for endringsarbeid i skolene fordi det er vektlagt relasjoner, klasseledelse og refleksjon der hensikten har vært å etablere et godt læringsmiljø for dermed å frigjøre tid til læring. Videre er det også viktig å understreke at arbeidet i lærergruppene og endringene i læringsmiljøet og undervisningen har vært i samsvar med grunnleggende verdier i norsk skole. Skolene har vektlagt inkludering, det er arbeidet mye med tilpasset opplæring, samarbeid med foreldre har vært viktig, sosial utvikling har blitt vektlagt like mye som kognitiv læring.

## **7.4 LP-modellens faglige grunnlag og praktiske relevans**

Nedenfor drøftes LP-modellen i en mer teoretisk og empirisk sammenheng for å vurdere hvilke elementer ved modellen som har vært avgjørende for resultatene. I denne sammenhengen blir det også drøftet hvordan LP-modellen kan plasseres i en læreplanteoretisk sammenheng.

### **7.4.1 En kunnskapsbasert forankring**

Det er i kapittel 2 i denne rapporten forsøkt dokumentert at LP-modellen har en kunnskapsbasert forankring. Modellen bygger på teoretisk og empirisk kunnskap som kan sannsynliggjøre gode resultater i forhold til målsettingene. Teoretisk baserer modellen seg på systemteori der det vektlegges hvordan individet er i interaksjon med ulike sosiale systemer, der skolen og klassa som sosial system blir viktig. Empirisk er modellen forankret i forskning der det dokumenteres at elevenes handlinger har en sammenheng med en rekke kontekstuelle betingelser i skolen (Nordahl m.fl. 2005).

Denne kunnskapsbaserte forankringen har vært forsøkt ivaretatt i hele prosjektperioden og har sannsynligvis vært avgjørende for de resultatene som er oppnådd i prosjektskolene. I kompetansehevingen av lærere har det hele tiden blitt lagt fram forskningsbasert kunnskap. Det er av veiledere påpekt at modellen er kunnskapsbasert og at de tiltakene som skal iverksettes må ha et faglig grunnlag. I drøftingene i lærergruppene er det også lagt

vekt på at argumentasjonen skal ha et faglig grunnlag. Lærerne uttrykker i intervjuer at de har fått økt sin pedagogiske kompetanse i prosjektet og at de føler seg mer sikre som lærere. Dessuten er det også grunn til å tro at lærerne opplever en trygghet i å være med i et prosjekt der det vektlegges forskning og forskningsbasert kunnskap.

Resultatene som er oppnådd i prosjektet er også i samsvar med modellens teoretiske og empiriske grunnlag. Det tyder på at LP-modellen er godt faglig forankret og praktisk relevant. Modellens kunnskapsbaserte forankring har gitt resultater. Videre gir dette samsvaret mellom resultater og det teoretiske og empiriske grunnlaget grunn til å tro at lærerne har økt sin kompetanse og klart å anvende denne kompetansen i pedagogisk praksis. Det ser ut til at systemperspektivet kan anvendes praktisk i skolen og at det kan gi gode resultater for elevene.

#### 7.4.2 Et interaksjonistisk perspektiv

I LP-modellen er det lagt stor vekt på å analysere den interaksjonen som til enhver tid foregår i skolen. Dette interaksjonistiske perspektivet ser ut til å ha bidratt til to vesentlige endringer i lærernes oppfatninger.

For det første har denne forståelsen av interaksjonens betydning bidratt til at individfokus ikke lenger er enerådende. Årsaksforklaringer på ulike problemer og utfordringer tillegges ikke lenger ensidig noe ved den enkelte elev eller elevens hjemmeforhold. Lærerne ser ut til å ha blitt mer opptatt av det som foregår i skolen og klasserommet og den interaksjonen som foregår der. De analyserer og drøfter i større grad mulige sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevens handlinger. Ved at individperspektivet anvendes i mindre grad, ser det også ut til at lærerne i større grad forstår eleven som en aktør i eget liv. I intervjuene gir lærerne også uttrykk for at de har endret sitt elevsyn og nå ser den enkelte elev på en annen måte.

Den andre konsekvensen av det interaksjonistiske perspektivet er at lærerne i større grad har rettet søkelyset på seg selv som lærer, og de har i større grad blitt interessert i sin egen rolle og funksjon som lærer. Dette kommer klart til uttrykk i flere av intervjuene der lærerne uttrykker at de har blitt mer kritisk til seg selv som lærer. Gjennom observasjoner har de fått tilbakemeldinger på hvordan de underviser, møter elever og håndterer konflikter. I forlengelsen av dette har det blitt naturlig å drøfte hvilken relasjon du som lærer har til elevene, hvordan du leder klasser, håndhever regler o.l. Resultatene av disse drøftingene har både vært en generelt bedre



forståelse for egen rolle som lærer og en rekke konkrete tiltak knyttet til å endre egen praksis.

Betydningen av det interaksjonistiske perspektivet tyder på at begrepet opprettholdende faktor har vært nyttig i anvendelsen av analysemodellen. Begrepet peker på at det er faktorer i elevenes omgivelser som kan opprettholde de utfordringer vi står overfor. De opprettholdende faktorene er situasjonsbestemte og knyttet til læringsmiljøet og undervisningen i skolen. Analysen av opprettholdende faktorer kan ha bidratt til at søkelyset rettes på omgivelsene og at det dermed utvikles en god og pedagogisk hensiktsmessig forståelse for elevenes situasjon og handlinger i skolen.

### 7.4.3 Situasjonsbestemt

Innenfor det læreplanteoretiske feltet er det arbeidet mye med å studere sammenhengene mellom den planlagte undervisningen, den gjennomførte undervisningen og det elevene erfarer og sitter igjen med av læring. Læreplanteori som forskningsfelt handler ikke primært om å studere lærerplaner, men dreier seg mer om å rette søkelys mot både det planlagte innholdet i skolen og den realiserte praksis samt de forhold som berører det som planlegges, det som foregår og det som blir resultatene i skolen (Gundem 1990, Aronowitz og Giroux 1993). Både for å analysere og forbedre den undervisning som foregår i skolen er det utviklet en rekke planleggingsmodeller.

Situasjonsmodellen plasserer planlegging og gjennomføring av opplæring inn i en kulturell og situasjonsbestemt kontekst (Taylor og Richards 1985). Det viktigste med denne modellen er å analysere den spesifikke situasjonen man er i. Det er den konkrete skolesituasjonen med lærere og elever som står i fokus. Dette situasjonsbestemte utgangspunktet for endringsarbeid er også et svært viktig utgangspunkt i LP-modellen. Situasjonsmodellen består av fem faser der den første er situasjonsanalysen, den neste målformulering, deretter kommer programskaping eller tiltaksutvikling for så å iverksette og til slutt evaluere tiltakene. Disse fasene har en del likhetstrekk med fasene i LP-modellen.

Konsekvensen av orienteringen mot situasjonene i skolen og de kontekstuelle betingelsene som finnes der, er at lærerne blir sentrale i situasjonsmodellen. Det er lærerne som kjenner de situasjonene de er i, og som vil ha de beste forutsetningene for å foreta endringer. Kvaliteten på lærerens undervisning er blant annet avhengig av lærernes evne og mulighet til å analysere og reflektere over de situasjonene han eller hun er i (Connelly og Ben-Peretz 1988). Situasjonsmodellen gir lærere et stort ansvar fordi læreren

har de beste mulighetene for å foreta endringer i skolen. Ved bruk av LP-modellen har den pedagogiske situasjonen hele tiden vært sentral fordi lærerne har tatt utgangspunkt i sine egne utfordringer som lærere.

Det situasjonsbestemte innebærer også en praksis- og handlingsorientert tilnærming. Schwab (1986) påpeker at skolen er stedet for handling, og de primære handlingene er undervisning og læring. For å kunne endre handlinger i skolen argumenterer Schwab for bruk av lærergrupper. Han begrunner dette blant annet med at lærerne foretar valg hundrevis av ganger hver eneste dag. I en rekke situasjoner må de velge hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og for hvem. Derfor er det avgjørende at lærerne involveres i drøftinger, refleksjoner og beslutninger om hva som skal gjøres i skolen og klasserommet. «Teachers can not and will not be merely told what to do», hevder Schwab (1978 s. 208). Arbeidet i lærergruppene skal bidra til at lærerne blir mer bevisste i de valg de må foreta og mer delaktige i beslutninger som fattes i skolen.

Bruk av lærergrupper der utgangspunktet for analyser og tiltaksutvikling er de situasjonene lærerne selv står i, har bidratt til en sterk praktisk orientering. Lærerne skal selv finne løsninger på sine egne utfordringer ved bruk av prinsippene for analyse og tiltaksutvikling i LP-modellen. Dette uttrykker også en sterk tillitt til at lærere er i stand til å finne gode løsninger til beste for elevene. Det er særlig to forhold som gjør at lærerne har gode forutsetninger for å realisere faglig forankret endring. Det er læreren som har den mest relevante elevkunnskapen og det er læreren som er den mest avgjørende faktor når endringer skal realiseres i praksis (Clandinin og Conelly 1992). Men samtidig er det nødvendig at lærere anvender relevante analysemodeller og har kjennskap til og anvender forskningsbasert kunnskap når de skal foreta endringer.

## 7.5 Viktige betingelser i implementeringen

I kapittel 3 er det presentert en implementeringsmodell som det har blitt arbeidet etter i LP-prosjektet. Disse hovedområdene for implementering er forsøkt ivaretatt i arbeidet ved alle skolene. Intervjuene viser imidlertid at det har vært noe variasjon mellom skoler og lærergupper i forhold til å implementere LP-modellen. Nedenfor er det vist noen forskjeller i resultater mellom prosjektskolene. Ut fra dette beskrives de mest sentrale faktorene eller betingelsene for implementering av LP-modellen.

### 7.5.1 Forskjeller mellom prosjektskolene

Når resultatene fra evalueringen analyseres på skolenivå, viser de relativt store forskjeller i utvikling mellom prosjektskolene. Selv om det er dokumentert en positiv utvikling for alle prosjektskolene samlet, er det noen skoler som har oppnådd klart bedre resultater enn andre prosjektskoler. Nedenfor er det vist en tabell som på noen områder innen evalueringen uttrykker forskjellene i utvikling fra t1 til t2 mellom beste og dårligste prosjektskole i standardavvik.

Tabell 7.1 Forskjeller mellom prosjektskolene.

	<b>Problem- atferd</b>	<b>Relasjon elev-lærer</b>	<b>Relasjon elev-elev</b>	<b>Struktur underv.</b>	<b>Syn på skolen</b>	<b>Sosial kompetanse</b>
Skole- forskjeller	1,12 *	1,17 *	1,19 *	1,36 *	0,97 *	0,69 *

\* =  $p < .01$

Denne tabellen viser at det er betydelige forskjeller i utvikling mellom de ulike prosjektskolene. Den uttrykker at enkelte skoler har hatt en stor og markant forbedring av sine resultater fra t1 til t2, mens det også finnes enkelte skoler som har hatt en noe negativ utvikling i perioden. Disse forskjellene mellom skolene kan naturligvis skyldes helt andre forhold enn LP-prosjektet, for eksempel lærerskifte i noen klasser, nye elever i klasser, elever som flytter o.l. Dette er det vanskelig å kontrollere for. Men samtidig viser resultatene at det er enkelte skoler som gjennomgående har hatt en mer positiv utvikling enn de andre prosjektskolene innenfor de fleste variabelområdene. Selv om gjennomsnittresultatene for prosjektskolene er oppmuntrende, er det noen skoler som har en klar bedre utvikling enn snittet av skolene.

I tilbakemeldinger og samtaler med skoleledere, lærere og ikke minst veiledere ved de prosjektskolene som har hatt den mest positive utviklingen, er det forsøkt kartlagt hva som framstår som de sentrale faktorene i implementeringsarbeidet ved disse skolene.

### 7.5.2 Sentrale faktorer i implementeringen

For å systematisere de mest sentrale implementeringsfaktorene ved de skolene som lykkes best, er det tatt utgangspunkt i implementeringsmodellen slik den er presentert i kapittel 3.2.1. Videre er også konklusjonene fra intervjuene av lærerne tatt i bruk i denne framstillingen av sentrale faktorer i implementeringen.

### *Kompetanseheving:*

- *Deltagelse på egne fagdager.* Disse fagdage har gitt den grunnleggende innføringen i analysemodellen sammen med forskningsbasert kunnskap om aktuelle pedagogiske utfordringer.
- *Gjennomgang og drøfting av forskningsbasert fagstoff.* Lærerne har lest fagstoff knyttet til grunnleggende pedagogiske problemstillinger og metodikk som senere er drøftet i lærergruppene. Lærernes elev- og læringssyn har ofte vært tatt opp, og her har ikke minst aktørperspektivet vært vesentlig.
- *Refleksjon og analyse over egen situasjon.* Fagstoffet har bidratt til at lærerne sammen har reflektert over de ulike situasjonene de selv står i. Drøftingene har gitt assosiasjoner og nye perspektiver på egne erfaringer knyttet til enkeltelever, spesielle situasjoner, møter med foreldre o.l.

### *Utvikling av skolens kultur*

- *Systematisk arbeid over tid.* Arbeidsprinsippene i LP-modellen har gjennom regelmessig arbeid over tid blitt godt forankret i skolehverdagen. Møtene i lærergruppene har hele tiden hatt prioritet, og det har ikke blitt tatt tid fra disse møtene.
- *Dialog i lærergruppene.* For at lærergruppene skal fungere hensiktsmessig må det eksistere en trygghet i forhold til å kunne ta opp utfordringer som den enkelte lærer har, og det må være en reell dialog i møtene med bruk av humor og en klar felles hensikt om å hjelpe og støtte hverandre.
- *Endring av oppfatninger og trygghet i lærerrollen.* Den systematiske dialogen og refleksjonen over tid har bidratt til endringer i lærernes rådende oppfatninger og innstillinger, og dermed også utvikling av praksis. «Det er ikke lenger så viktig å vinne en seier over elever og foreldre» uttalte en lærer.

### *Forpliktelse og integritet:*

- *Systematisk bruk av LP-modellen.* Alle utfordringer som er tatt opp i lærergruppene har blitt tatt på alvor. Fasene er gjennomgått i riktig rekkefølge. Det er nedskrevet problemstillinger, innhentet informasjon, analysert opprettholdende faktorer og valgt tiltak, som så er gjennomført og evaluert.

- *Ansvarlige lærergruppeledere.* Lærergruppelederne har sørget for kontinuitet i arbeidet ved å skrive referater, ta opp saker og lede drøftingene slik at arbeidet har en klar framdrift
- *Krav til lærernes ansvar og arbeidsinnsats.* Arbeidet med modellen i lærergruppene er innledningsvis utfordrende og vanskelig. Denne innledende innsatsen og strevet ser ut til å være nødvendig for at arbeidet senere skal gi resultater.
- *Fokus på interaksjonen mellom individet og omgivelsene.* Selv om utgangspunktet ofte er en elev blir ikke dette en elevsak. Fokuset rettes også på omgivelsene elevene er i og ikke minst på lærerens interaksjon med eleven.
- *Veiledning.* Veiledningen skal sikre at LP-modellen blir brukt systematisk. Videre er det en fordel at veiledning er praktisk orientert og at veileder kommer med noen forslag til lærergruppa og ikke bare stiller spørsmål.

#### *Tilpasning til lokal kontekst*

- *Lærernes egne utfordringer.* Utgangspunktet for alle drøftinger der analysemodellen anvendes er lærernes egne utfordringer i skolehverdagen. Dette medfører at det er det lokale og situasjonsorienterte som er utgangspunktet.
- *Situasjonsorientert informasjonsinnhenting og analyse.* Informasjonsinnhenting er direkte relatert til de situasjonene lærerne finner utfordrende, og den videre analysen bygger på denne lokale forankringen.
- *Endring av praksis.* Den pedagogiske analysen resulterer i tiltak som de aktuelle lærerne forplikter seg til å gjennomføre i praksis. Endring av praksis har til hensikt å bidra til positiv framgang for elevene i den enkelte skole og klasse eller basisgruppe.

## **7.6 Andre forklaringer og avsluttende drøfting**

Overfor er det lagt stor vekt på å dokumentere at det har skjedd endringer i prosjektskolene, og det er argumentert for en forståelse for hvorfor det har skjedd endringer. Det er imidlertid viktig å ta noen forbehold tilknyttet disse endringene i prosjektskolene. Flere alternative forklaringer knyttet til både resultatene og forståelsen av dem er mulige, og noen av disse vil bli drøftet nedenfor.

### 7.6.1 Alternative forklaringer på resultatene

Det kan hevdes at de faktiske endringene i prosjektskolene er relativt små ved at det ikke er spesielt store effektmål. Hva som kan betraktes som substansielle store eller små endringer er imidlertid problematisk å definere innenfor de aktuelle variabelområdene. Innenfor flere av områdene eksisterer det lite forskning knyttet til å måle effekt, mens det innenfor andre områder som skolefaglige prestasjoner er argumentert for at det urealistisk å vente markante effektmål for gjennomsnittet av et stort antall elever. Samtidig er dette et bredspektret prosjekt uten klart avgrensede målområder og spesifikke tiltak. Det betyr at det er iverksatt tiltak innenfor en rekke områder i skolene. Dermed bør det stilles mindre krav til effektstørrelser enn om prosjektet og tiltakene kun hadde dreid seg om et avgrenset område som f.eks. å redusere bråk og uro i undervisningen. Ved målrettet innsats på et smalt atferdsområde er det grunn til å vente større effekt enn ved bredspektret innsats på flere områder.

De effektene som er dokumentert i denne evalueringen kan være uttrykk for en type prosjekteffekt. Det vil si at skolene har fått et løft og et engasjement av å være med i et prosjekt, og at det som er målt av endring skyldes prosjektdeltagelse. Det er to grunner til at denne prosjekteffekten sannsynligvis er liten i denne evalueringen. For det første er tidsperioden fra første til andre måling på 21 måneder, og da er det mer sannsynlig at lærere og skoleledere begynner å bli lei et prosjekt enn at begeistringen fortsatt er stor. For det andre er elever og foreldre i tillegg til lærere informanter i evalueringen. Foreldrene og elevene har i svært liten grad vært direkte delaktige i prosjektet og dermed vil prosjekteffekten være liten i deres vurderinger.

En tredje alternativ forklaring på de statistiske resultatene er at kontrollskolene kan ha hatt en tilfeldig og uheldig utvikling fra t1 til t2 på de aktuelle klassetrinnene. Det er ikke sikkert at denne utviklingen i kontrollskolene er representative for andre klasser i kontrollskolene eller for andre skoler som kunne ha vært kontrollskoler. Dette er en forklaring som ikke uten videre kan avvises. Men ingen av prosjektskolene har rapportert om at det har skjedd noe spesielt med disse aktuelle klassene i de nesten to årene mellom kartleggingene (jf. kapittel 4). Dessuten dreier det seg samlet om åtte kontrollskoler, og det er lite trolig at det ved alle disse skolene skulle være ikke representative klasser i forhold til læring og utvikling. Men samtidig er denne muligheten for at kontrollskolene ikke er representative en viktig grunn til at det bør iverksettes en replikasjon av studien.

Det kan også være at prosjektskolene er spesielt utviklingsorienterte skoler, og at dette er en viktig forklaring på resultatene. Denne mulige forklaringen på resultatene rokker imidlertid ikke ved den forståelsen som her er gitt av at det arbeidet som har foregått i prosjektskolene har bidratt til gode resultater både i forhold til læringsmiljøet i skolene og i forhold til elevframgang. Det vil si at LP-modellen ser ut til å gi resultater når den anvendes i samsvar med de retningslinjer som er utarbeidet. Samtidig er det viktig å understreke at det også er forskjeller i resultater mellom de 14 prosjektskolene, og at det dermed ikke er sikkert at gjennomsnittet av disse skolene er svært forskjellig fra andre skoler når det gjelder utviklingsorientering. En replikasjon av prosjektet med tilhørende evaluering kan imidlertid gi svar på dette

### 7.6.2 Konklusjoner

Til tross for de forbeholdene som er tatt overfor, er det ikke til å underslå at det er dokumentert positiv utvikling i prosjektskolene. Disse endringene i læringsmiljøet og i elevenes kompetanse er videre i samsvar med forskningsbasert kunnskap om sammenhenger i det pedagogiske feltet (Ogden 2004, Nordahl m.fl. 2005).

Det ble formulert tre problemstillinger som grunnlag for denne evalueringen (jf. kapittel 1). De to første problemstillingene var relatert til mulige endringer i skolens kultur, læringsmiljø, undervisning og læringsutbytte. I forhold til disse to problemstillingene for evalueringen er det dokumentert utvikling og endringer i skolens læringsmiljø, undervisningen, elevenes atferd, og læringsresultater i skolen. De kvantitative dataene og intervjuene viser også endringer i den kollektive kulturen blant lærerne på prosjektskolene. Den tredje problemstillingen reiste spørsmål om det var sammenhenger mellom eventuelle endringer i skolene og de tiltak som er iverksatt og implementeringsstrategier som er anvendt i prosjektet.

Evalueringen har sannsynliggjort at det er sammenhenger mellom de resultatene som er oppnådd og de tiltak som er iverksatt i skolene og de implementeringsstrategier som er anvendt i prosjektet. Vi kan dermed si at de implisitte hypotesene som lå til grunn for evalueringsdesignet er blitt bekreftet.

Et svært interessant trekk ved disse evalueringsresultatene er at prosjektskolene har oppnådd gode resultater på mange områder i skolen. Dette gjelder forhold som ro og orden i undervisningen, reduksjon i mobbing, bedre relasjoner i skolen, positiv utvikling av sosial kompetanse og bedre skolefaglige prestasjoner. I dag eksisterer det en rekke program og strategier

for de fleste utfordringer og problemer som skolene og lærere kan stå overfor. Eksempler på dette er program mot mobbing, forbyggende rusarbeid, tiltak for psykisk helse, strategier i forhold til reduksjon og forebygging av ulike atferdsproblem, ulike metoder og læringsstrategier i forskjellige skolefag osv. Det vil være begrenset hvor mange av disse programmene som hver enkelt skole og lærer kan implementere og arbeide etter over tid, og det er også en fare for at slike satsinger kan trekke fokus vekk fra de grunnleggende elementene i en skole. Videre kan også satsing på denne type avgrensede program og strategier opprettholde forståelse av skolen som en kenguruskole som hver høst hopper på noe nytt (Tiller 1999).

De resultatene som er oppnådd i dette prosjektet kan tyde på at det finnes noen allmenne pedagogiske tilnærminger som gir gode resultater på et relativt vidt spekter av målområder i skolen. Kanskje er det ikke nødvendig med et program for en hver tenkelig utfordring i skolen om hver enkelt lærer har en grunnleggende pedagogisk kompetanse og hver skole støtter opp om slike allmenne pedagogiske tilnærminger. En identifisering av disse allmenne og grunnleggende pedagogiske tilnærmingene ville kanskje også motvirke noe av den lite kunnskapsbaserte endringsviljen som er i dagens norske skole. I PISA-rapporten påpekes at det er iverksatt en rekke og ofte irreversible endringstiltak i skoler uten at dette er prøvd ut og dokumentert empirisk (Kjærnsli m.fl. 2004). Denne type endringer er knyttet til nye skolebygg utformet etter en bestemt type pedagogikk, alternativ organisering av skoledagen, bestemte arbeidsmåter og undervisningsprinsipper.

I tillegg til at disse endringstiltakene ikke er evaluert, kan de også bidra til at pedagogikk framstår som noe instrumentelt. Bare ved å bygge en bestemt type skolebygning, organisere på en bestemt måte og anvende noen spesifikke arbeidsmåter vil det bli en positiv elevframgang. Pedagogikk dreier seg også i stor grad om interaksjon og kommunikasjon. Det er i forholdet mellom elev, lærer og lærestoffet at læring skjer. Dermed blir relasjonene i skolen viktig og lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen av avgjørende betydning. Resultatene i denne evalueringen viser klart at det eksisterer slike sammenhenger, og ikke minst at lærere gjennom refleksjon og endring av egen praksis kan lære og videreutvikle disse grunnleggende og allmenne pedagogiske ferdighetene.

Resultatene fra evalueringen viser videre at det ikke er noen motsetning mellom et godt læringsmiljø, trivsel hos elevene og gode skolefaglige resultater. Tvert imot ser det ut til å være en nær sammenheng. Gode relasjoner mellom elev og lærer, et godt miljø mellom elevene, tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom hjem og skole ser ut til å kunne bidra til en positiv



elevframgang. Det at elever opplever trivsel, trygghet, ro og orden i skolen, ser ut til å gi tid og rom for læring og en positiv elevframgang. En ensidig kognitiv tilnærming med en sterk vektlegging av skolefaglige prestasjoner kan lett innebære at arbeid med læringsmiljøet blir nedprioritert. I en slik situasjon kan behov for mer disiplin og ønsket om mer segregering av problematiske elever lett forsterkes.

De fleste av prosjektskolene framstår som lærende skoler. I implementeringen av LP-modellen er det arbeidet med klima eller kulturen i den enkelte skole, lærerne har reflektert over egen rolle og endret elevsyn og ikke minst er det iverksatt et stort omfang av tiltak basert på pedagogiske analyser. Når disse skolene oppnår positiv elevframgang så er det i samsvar med konklusjonene i kompetanseberetningen fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD 2005). Her vises det at elever i lærende skoler trives bedre og har noe bedre resultater enn andre elever. Med lærende skoler menes blant annet at de har en kultur der folk ikke gjør som de vil, at det er et høyt ambisjonsnivå og at lærerne samarbeider mye om planlegging og vurdering av undervisning. Disse kjennetegnene på lærende skoler har LP-skolene utviklet seg i retning av i løpet av prosjektperioden

Evalueringen av dette prosjektet viser at lærerne er helt avgjørende for de resultatene som er oppnådd. I mange sammenhenger blir imidlertid ledelsen i skolen framstilt som en svært vesentlig faktor for de resultatene som oppnås i skolen, selv om dette sjelden er empirisk dokumentert. Denne evalueringen viser at det er store forskjeller i skoleledelse mellom prosjektskolene, men disse forskjellene i ledelse viser svært liten sammenheng med resultatene som er oppnådd. Det er lærernes refleksjon, drøftinger og fokus på egen rolle som lærer som har gitt resultater, og ikke primært ledelsen av skolene. Det er lærerne som har fattet beslutningene om endring av praksis, og det er lærerne som har iverksatt de ulike tiltakene. Ved at lærerne i LP-prosjektet har fått pedagogiske redskaper, kompetanseheving og veiledning, er det realiserte positive resultater i prosjektskolene. Lærerne har blitt vist tillitt og fått et stort ansvar. Dette ansvaret har lærerne tatt til elevenes beste.

En viktig erfaring fra dette prosjektet er at vi i norsk skole har mange dyktige lærere med gode forutsetninger for å bidra til utvikling av gode læringsmiljøer og en positiv elevframgang når de får den tillitt, støtte og hjelp de har behov for. Denne erkjennelsen bør være essensiell for både politisk styring og administrering av norsk skole.

# Summary

The project *Learning Environment and Pedagogical Analysis* (the LP-model) is a study of 14 Norwegian schools during a period of two and a half years. Lillegården kompetansesenter is responsible for the development part of the project, while NOVA, Norwegian Social Research, has conducted the evaluation part. The evaluation is undertaken in the form of a pre–postdesign study with control groups, and both the subject schools and the control groups are monitored at the start of the project and in the end. Reliable questionnaires, representative of the project's objectives, have been employed in the study.

None of the participating schools have been incurred extra expenses as a result of their participation in the study. The participating schools had only to reorganize the staff's teaching hours such that the study could be conducted at no extra cost. The project has collected the following results:

- Students in the participating schools improved their knowledge and skills in Norwegian, mathematics, English and natural and environmental sciences by an average degree of 0.4 points compared to the students in the control group.
- Students in the participating schools improved their social skills compared to the students in the control group, a fact that resulted in better school behaviour and less tension among the students during the teaching hours.
- The study showed a lesser degree of conflict among the students in the participating schools and a general decline in bullying behaviour was observed.

The teachers in our study had as a starting point the goal to see what the challenges of their teaching work were, trying then in cooperation with other teachers to analyze those challenges. They focus their analysis primarily on the teaching and learning conditions in the schools, and less on the particular student, so that specific measures and strategies, related directly to the particular school, were possible to employ based on reliable research data.

The positive results that the subject schools of our study have thus demonstrated, can be related to the teachers' role as more distinct adult figures, having good relationships with their students. Teachers can thus be

perceived by the students as authoritative in both being friendly and having good control and structure in the classroom. The study shows that this fact, along with the use of verbal incentives and close cooperation with the parents, contribute to the schools' improvement as a good learning environment.

This improvement shown by our study could be related to the systematic and constant application by the teachers of the LP-model. The LP-model contains no ready-made solutions for the teaching staff; it is solely a means which teachers use to arrive at the correct decision in particular cases. The evaluation shows that when teachers analyze their own work systematically and consciously, becoming thus better leaders in the classroom, it will have a positive effect also on the students' learning skills and on the development of their social skills.

# Referanser

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993): *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.
- Arfwedson, G. (1985): *School Codes and Teacher's Work*. Three studies in Teachers Work Context. Doctorial Dissertation. Malmø: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Asmervik, S., Ogden, T. og Rygvold, A-L. (red.) (1992): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, G (1973): *Steps to an ecology of mind*. Frogmer, Paladen.
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole?* Rapport 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryderup, I. M., Madsen, B. og Perthou, A. S. (2002): *Spesialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1990): *Quantitative data analysis for social sciences*. London/New York: Routledge.
- Bø, I., Jahnsen, H., Nergaard, S. og Nordahl, T. (2002): *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt*. Lillegården kompetansesenter.
- Clandinin, D. J og Connely, F. M. (1992): Teacher as curriculum maker. I: Jackson, P. W. (red): Conceptions of curriculum and curriculum specialists I: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of curriculum research*. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.
- Coleman, J. (1962) *The Adolescent Society*. New York: Routledge.
- Connely, F. M. og Ben-Peretz, M (1988): Teachers Roles in the Using and Doing of Reasearch and Currculum Development. I: Gress, J. R. & Purpel, D. E. (ed.) (1988): *Curriculum. An Introduction to the Field*. Berkely. McCuthan Publishing Corporation.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Davis, D. (1999): «Looking back, looking ahead: reflection on lessions over twenty-five years». I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K. og Slegers, P (red.): *Building bridges between home and school*. Institute for applied social sciences. Nijmegen: University Nijmegen.

- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993): Development during adolescents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. I: *American Psychologist* no. 1.
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konflikt-løsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N. (1996): Spesialpedagogikk - status og perspektiver. I: *Psykologisk Pædagogisk Rådgiving*, nr. 1.
- Egelund, N. (2003): *En skole og en undervisning, der ikke passer til elevene? I: Hansen, O. (red): Skolens rummelighet – fra ide til handling*. København: Undervisningsministeriet
- Elster, J. (1989): *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press.
- Eriksen, E. O., og Weigård, J. (1999): *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jurgen Habermas' tenkning om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1992): Students experience of the curriculum. I: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillian Publishing Company.
- Fraser, B.J. (1986): *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Frønes, I. (1995): *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D. (1982): The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. I: *Dialectica*, nr. 36.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996): *Educational research. An introduction*. New York. Longman Publishers.
- Garbarino, J. & Elliott, A. C. (1991): *Succesfull Schools and Competent Students*. London: Litienten Books.
- Gillberg, M. (1998): *Ett barn i hver klasse: om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD*. Oslo: Praxis forlag.
- Goodlad, J. I. ( 1984): *A Place Called School*. Prospects for the future. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Grosin, H. (1990): *Skolans klima*. Stensil.
- Gundem B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, O. (2003): Rummelighet i skolen. I: Hansen, O. (red): *Skolens rummelighet – fra ide til handling*. København: Undervisningsministeriet.

- Haug, P. (1995a): *Spesialpedagogiske utfordringer*. I: Haug, P. (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003): *Evaluering av Reform 97 – sentrale resultat*. Norges forskningsråd.
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relationships*. New York: Wiley.
- Hempel, C. G. (1965): The function of general laws in history. I: Hempel, C. G.: *Scientific explanation - Essays in the Philosophy of Science*. New York: The Free Press.
- Henggeler, S., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. og Cunningham, P. B. (2000). *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kerlinger, F. N. (1981): *Foundation of Behavioral Research*. Second edition. New York: Holt-Saunders International Editions. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og fremme sosial kompetanse*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjærnsli, M. Lie, S. Olsen, R. V., Røe, A. og Trumo, A (2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lambeley, H. (1993): Learning and behavior problems. I: Charlton, T. & David, K. (ed.): *Managing misbehavior in school*. New York: Routledge.
- Littlejohn, S. W. (1992): *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- McClaren, P. (1986): *Schooling as a rituale performance*. Second Edition. London: Routledge.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974): *The Classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- MST Services (1999): *Multisystemic Therapy: An Introductory Training. Training Handouts*.
- Nordahl, T. (1997b): Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T (2002b): *Systemarbeid – et pedagogisk utviklingsarbeid ved Lusetjern skole*.

- Nordahl, T (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M-A, Tveit, A. og Manger, T. (2003): *Alvorlige atferdsproblemer. Effektiv forebygging og mestring i skolen. En veileder for lærere*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T, Sørli, M-A., Manger, A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktisk tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2003:16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke. Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst*. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. & Klefbeck, J. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.
- Overland, T. og Nordahl, T (2003): *Systemarbeid i klasser*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Patton, J. R., Kaufmann, J. M., Blackbourn, J. M. & Brown, G. B. (1991): *Exceptional Children in Focus*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Persson, B. (1998): *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motivering, gjennomförande och konsekvenser*. Göteborg universitet.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Brown, G. B. (1995): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Rutter, M., Taylor, E. & Hersov, L. (1994): *Child and adolescent psychiatry – modern approaches*. Third Edition. Oxford: Blackwell science.
- Rutter, M og Maughan, B (2002): School effectiveness findings 1979-2002. I: *Journal of School Psychology*, 451–475.
- Schwab, J. J. (1978): *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskoder og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

- Solvang, P. (1999): *Skriftspråk, læring og avvik*. Rapport 3/1999. Senter for samfunnsforskning.
- Sprague, J., Sugai, G. & Walker, H. (1998): Antisocial behavior in schools. I: Watson & Gresham (red): *Handbook of Child Behavior Therapy*. New York: Plenum Press.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Sørli, M-A. (1998b): *Mestring og tilkorkomming i skolen*. NOVA-Rapport 12c/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA-Rapport 12a-98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Taylor, P. H. og Richards, C. M: (1985): *An introduction to Curriculum Studies*. London. NFER-Nelson.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulstrup Engelsen, B. (1990): *Kan læring planlegges. Læreplanarbeid - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler. En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo.
- Webster-Stratton, C.H. (1997): From parent training to community building. *Families in Society*, 78, 156-171.
- Zins, J., Curtis, M. J., Graden, J. L. & Ponti, C. R. (1988): *Helping Students Succeed in the Regular Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.





## Vedlegg: Tabeller

---

### *Opplevd mobbing*

	<b>Gjennomsnitt</b>	<b>St.avvik</b>	<b>F-verdi</b>	<b>Sign.</b>
T1 prosjekt	1,60	0,88	43,42	,000
T2 prosjekt	1,33	0,63		
T1 kontroll	1,34	0,59	0,64	,425
T2 kontroll	1,30	0,63		

### *Gjennomsnittsverdier faktorer inne støtte i skolearbeid.*

<b>Foreldrevurderinger</b>	<b>T1 prosjekt</b>	<b>T2 prosjekt</b>	<b>T1 kontroll</b>	<b>T2 kontroll</b>	<b>Effekt</b>
Hjelp til lekser	1,83	1,99	1,85	2,01	-
Betydning av skolegang	1,18	1,19	1,25	1,20	-
Tilslutning til skolen	1,38	1,38	1,42	1,39	-

### *Reliabilitetsverdier sosial kompetanse elevvurdert.*

<b>Elevvurderinger</b>	<b>Alpha</b>
Sumskåre: Sosial kompetanse	.90
Faktor 1: Samhandling overfor jevnaldrende	.79
Faktor 2: Selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende	.87
Faktor 3: Tilpasning til skolens regler	.81
Faktor 4: Selvkontroll i forhold til voksne	.77



# Vedlegg: Spørreskjema elever

---

NOVA

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Munthesgt. 29

0260 OSLO

Tlf: 22 54 12 00

Fax: 22 54 12 01

---

## Kartleggingsundersøkelse

Elevhefte

Ungdomstrinnet

**Kodenr.:** \_\_\_\_\_

### Bakgrunnsopplysninger

*Kryss av for om du er gutt eller jente:*

Gutt	
Jente	

*Kryss av for hvilken klasse du går i:*

Klassetrinn	A	B	C	D	E
8. klasse					
9. klasse					
10. klasse					

## 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. Husk at de to forskerne 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	<b>JA</b>	<b>ja</b>	<b>nei</b>	<b>NEI</b>
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 få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				
9	Jeg vil fortsette på videregående skole				
10	Jeg vil ta mer utdanning etter videregående skole				

## 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

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det,  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i dette skoleåret,  
**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
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 ikke med når lærerne snakker.					
8	Jeg har aldri 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 ikke alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					

<b>Nr.</b>	<b>Setning</b>	<b>Aldri</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har kommet på skolen påvirket av alkohol eller narkotika.					
26	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
27	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 klassestyreren din når du svarer.

Du skal sette kryss for i den ruten som passer best for hvordan din klassestyrer er overfor deg og andre elever i klassa. Du kan velge mellom svaralternativene: **"Helt enig"**, **"Litt enig"**, **"Litt uenig"**, **"Helt uenig"**.

Nr.	Skalaledd	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				



Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

### Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går 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
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassen 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	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i klassen 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 klassen kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassen er gode venner.				
10	Elevene i denne klassen er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne klassen som ikke går så godt sammen.				

Nr	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
12	Jeg har blitt venner med mange i denne klassen.				
13	I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameraene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i klassen som jeg ikke går så godt sammen med.				

### Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har klassestyrer. 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 dere aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte til	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte til	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du 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"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Hva jeg kan

Dette spørreskjemaet handler om mange ting som ungdom på din alder kan gjøre. Les hver setning og tenk på deg selv. Tenk så på hvor ofte du gjør det som står i setningen og kryss av for et av svaralternativene:

- Aldri:** - Du gjør aldri det som står i setningen  
**Av og til:** - Du gjør av og til det som står i setningen  
**Ofte:** - Du gjør ofte det som står i setningen  
**Svært ofte:** - Du gjør svært ofte det som står i setningen

	<b>HVA JEG KAN</b>	<b>Aldri</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
1	Jeg får lett venner				
2	Jeg er sikker på meg selv når jeg treffer noen av det annet kjønn				
3	Jeg deltar i fritidsaktiviteter som foreninger, lag, sport og lignende				
4	Hvis jeg blir forelsket spør jeg om vi skal være sammen				
5	Jeg gir komplementer til jevnaldrende av det motsatte kjønn				
6	Jeg kan starte en samtale med jevnaldrende uten å føle meg nervøs				
7	Jeg forsvarer vennene mine hvis de blir urettferdig behandlet				
8	Jeg trekker andre med i sosiale aktiviteter				
9	Jeg synes jeg bruker fritiden min på en fornuftig måte				
10	Jeg kan bli snakket til av det motsatte kjønn uten å bli flau				
11	Jeg starter samtaler med klassekamerater				
12	Jeg roser andre når de har gjort noe bra				
13	Jeg ber voksne om hjelp hvis andre plager meg				
14	Jeg forsøker å forstå hvordan vennene mine har det når de er lei seg				
15	Jeg ber vennene mine om hjelp når jeg har problemer				
16	Jeg blir lei meg når andre har det vanskelig eller opplever noe trist				

		<b>Aldri</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
17	Jeg lytter til vennene mine når de snakker om problemene sin				
18	Jeg sier i fra hvis jeg synes noen har gjort noe bra				
19	Jeg smiler til og hilser på de jeg kjenner				
20	Jeg forteller eller viser mine venner at jeg liker dem				
21	Jeg diskuterer med klassekameratene hvis vi er uenige				
22	Jeg lytter til voksne når de snakker til meg.				
23	Jeg kan være uenig med voksne uten å hisse meg opp				
24	Jeg hjelper til hjemme uten at jeg blir bedt om det				
25	Jeg gir meg lett når jeg er uenig med lærerne eller foreldrene mine				
26	Jeg avslutter diskusjoner med foreldrene mine på en rolig måte				
27	Jeg tar imot kritikk fra voksne uten å bli sint				
28	Jeg kontrollerer sinnet mitt når andre er sinte på meg				
29	Jeg kan ta imot kritikk fra foreldrene mine uten å bli sint				
30	Jeg overser andre elever hvis de erter meg				
31	Jeg ber om lov før jeg bruker noe som tilhører andre				
32	Jeg unngår ting som fører til at jeg får problemer med voksne				
33	Jeg holder pulten min ryddig				
34	Jeg overser medelever som bråker eller gjør seg til i timene				
35	Jeg gjør skolearbeidet mitt ferdig til den tiden læreren bestemmer				
36	Jeg gjør det læreren ber meg om				
37	I diskusjoner i klassen snakker jeg på en vennlig måte				

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

# Vedlegg: Spørreskjema lærere

---

N O V A

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Munthesgt. 29

0260 OSLO

Tlf: 22 54 12 00

Fax: 22 54 12 01

---

## Læringsmiljø og problematferd

Lærerhefte

Fylles ut av alle lærere på skolen

Kode: \_\_\_\_\_

### Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn og oppgi fødselsår:

Mann	
Kvinne	

Fødselsår	
-----------	--

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

## Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere og engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nok så bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Utsagn</b>	<b>Passer ikke så bra</b>	<b>Passer nokså bra</b>	<b>Passer bra</b>	<b>Passer meget bra</b>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Skoleledelse

Nedenfor er det noen utsagn om forskjellige forhold tilknyttet skoleledelsen eller rektors funksjon i skolen. Kryss av for det svaralternativ du synes passer best for din skole.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Lærerne er sjelden i tvil om hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet i vår skole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Når skoleledelsen fattet beslutninger om viktige saker er dette først diskutert med oss lærere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Skoleledelsen prioriterer ikke de administrative oppgavene og kontakt med administrative enheter utenfor skolen for sterkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Få beslutninger ved vår skole fattes i lærerkollegiet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Skoleledelsen ved vår skole er en god støtte for oss lærere når det gjelder forhold vedrørende undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Skoleledelsens interesse for pedagogiske spørsmål i skolen er svært stor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Når skoleledelsen timeplanlegger skoleåret gis det spesialpedagogiske området høy prioritet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Skoleledelsen er en god støtte for lærere som kommer i konflikt med foreldre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Når ledelsen timeplanlegger skoleåret blir lærernes egne ønsker i liten grad tatt hensyn til.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ledelsen er en god støtte for lærere som får problemer med en klasse eller med enkeltelever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

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

		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Bruker du lokalmiljøet eller nærmiljøet omkring skolen aktivt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tar du aktivt i bruk interesser som du vet dine elever har i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Er din undervisning sterkt preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som f.eks. individuelt arbeid i klassa, prosjekt, gruppearbeid, temaorganisert undervisning. o.l.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Organiserer du undervisningen slik at elevene må samarbeide for å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Deltar du i aktiviteter sammen med elevene som f.eks. å spise sammen, aktiviteter i friminutt o.l.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bruker du den formidlende og lærerstyrte undervisningsformen når du underviser i denne klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Deltar elevene aktivt i undervisningen gjennom diskusjoner og elevrelaterte aktiviteter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<b>Ja, alltid</b>	<b>Ofte</b>	<b>Av og til</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Nei, aldri</b>
8	Må du bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kan du starte med undervisningen med en gang timene begynner uten at du trenger å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Kommer elevene i denne klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Avviker du fra læreboka i faget slik at du presenterer helt egne opplegg for undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Er det læreboka som er mest bestemmende for hva du driver med i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på disse spørsmålene

# Vedlegg: Spørreskjema klassestyrer/kontaktlærer

---

N O V A

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Munthesgt. 29

0260 OSLO

Tlf: 22 54 12 00

Fax: 22 54 12 01

---

## Læringsmiljø og problematferd

### *Klassestyrerhefte*

Fylles ut for hver elev i klassen:

Elevkode: \_\_\_\_\_

## Sosiale ferdigheter

### Klassestyrers vurderinger

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

### Elevers motivasjon, arbeidsinnsats og evnenivå

		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 klassen er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					



# Vedlegg: Spørreskjema foreldre

---

## Kartleggingsundersøkelse

### Læringsmiljø og problematferd

#### Spørreskjema - alle foreldre

På en forespørsel for en tid tilbake ga du/dere samtykke til å svare på noen spørsmål om samarbeidet mellom hjem og skole. Nedenfor følger de spørsmålene vi ønsker dere skal fylle ut. Svarene dere gir vil sammen med opplysninger fra elever og lærere brukes til å evaluere et utviklingsprosjekt som skolen har deltatt i de to siste årene. Den kunnskapen evalueringen gir skal senere komme andre skoler i Norge til gode.

Spørreskjemaet returneres ved å legge det i den vedlagte konvoluttet og poste det. Konvoluttet er ferdig frankert. Vi ber om at du/dere returnerer skjemaet innen 10. desember.

Vi setter pris på at du/dere har sagt ja til å delta og understreker at de opplysningene du/dere gir behandles konfidensielt. Skjemaene vil kun bli sett av to forskere ved Nova, og informasjonen blir presentert for lærere og andre på en måte som ikke gjør det mulig å kjenne igjen enkeltpersoners svar. Etter at opplysningene er registrert på data blir skjemaene makulert.

På forhånd takk

Thomas Nordahl

**Kode:** \_\_\_\_\_

**Kryss av for hvilket klassetrinn deres barn går i.**

\_\_\_\_\_ 7. Klasse \_\_\_\_\_ 10.klasse



## Bakgrunnsopplysninger

### 1. Foreldres utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelsen trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

#### a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

#### b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

### 2. Kryss av for hvilket morsmål mor og/eller far har:

	Norsk	Annet
Hvilket morsmål har far?		
Hvilket morsmål har mor?		

### 3. Samarbeid med skolen

	Mor	Far	Like mye
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeidet med skolen eller om dere deltar like mye			

### Kontakt med skolen

Kryss for hvilken måte du/dere har hatt kontakt med klassestyrer eller andre lærere i høst.

	Ja	Nei
1. Har hatt telefonisk kontakt med lærerne.		
2. Har deltatt på foreldremøte i klassen.		
3. Har deltatt i konferansetime på skolen.		
4. Har hatt samtale hjemme hos deg/dere.		
5. Har deltatt i andre planleggings- eller arbeidsmøter med lærerne på skolen.		
6. Har deltatt i arrangementer eller dugnader på skolen.		
7. Har hatt annen kontakt.		

Kryss av for hvor mange ganger du/dere har hatt avtalte møter eller samtaler med klassestyrer i høst.

0 ganger	
1-2 ganger	
3-4 ganger	
5-6 ganger	
Mer enn 6	

## Støtte i skolearbeid

Ta stilling til utsagnene nedenfor og kryss av for om du/dere synes utsagnene stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

UTSAGN	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen				
5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				
10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				

## Informasjon om og samarbeid med skolen

Nedenfor er det formulert en del utsagn om informasjonen fra skolen til foreldre og om samarbeidet mellom foreldre og skolen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

UTSAGN	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen.				
2. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
3. Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige utvikling.				
4. Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				
5. Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lærer.				
6. Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervises.				
7. Vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen.				
8. Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
9. Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
10. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
11. Lærerne tar i stor grad hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og oppdragelse i skolen.				

<b>UTSAGN</b> forts.	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
12. Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.				
13. Som foreldre har jeg/vi stor innflytelse på normer og regler i skolen.				
14. Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				
15. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
16. Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
17. Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen.				
18. I foreldremøter og i konferansetimer diskuterer vi ofte hva som fører til best læring for elevene.				
19. Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss				
20. Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.				

## Kontakt mellom foreldrene i klassen

Nedenfor er det enkelte utsagn om kontakten mellom foreldrene i klassen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

UTSAGN	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
1. Kontakten mellom foreldre i denne klassen er svært god.				
2. Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.				
3. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.				
4. Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen hvordan undervisningen er.				
5. Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.				
6. Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.				
7. Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.				

**Takk for at du besvarte dette spørreskjemaet**



# Vedlegg: Intervjuguide

---

## **Innledning:**

Som du sikkert vet så gjennomfører Nova en evaluering av prosjektet Læringsmiljø og problematferd. I den forbindelse ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om din opplevelse og erfaring med prosjektet. Du er valgt ut: tilfeldig blant alle lærerne ved din skole; tilfeldig blant gruppelederne på din skole; fordi du er koordinator ved din skole.

Det som er interessant i denne sammenheng er først og fremst din opplevelse. Det er ikke sånn at det finnes riktige og gale svar på spørsmålene. Jeg ønsker kun å høre din mening.

Det er kun jeg som vet hvem du er. Det du forteller meg vil ikke bli presentert for noen andre på en slik måte at de vil forstå at det er deg som har sagt det.

## **Bakgrunnsopplysninger:**

Alder:

Kjønn:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Lærer, gruppeleder eller koordinator:

## **Først skal jeg stille noen spørsmål om oppstarten og driften av prosjektet:**

Hvordan synes du informasjonen i startfasen var?

Gikk det greit å forstå hva prosjektet gikk ut på?

*Hvordan synes du prosjektsamlingene har fungert?*

## **De neste spørsmålene dreier seg om arbeidet i lærergruppene:**

Hvordan har det vært å jobbe i gruppene?

Hva har vært bra og hva har vært mindre bra?

Hvordan vil du beskrive klima i lærergruppene?

Hvordan taklet dere uenighet?

Har det vært konflikter?

Hva slags tema har blitt tatt opp?



Opplever du at det er tema som man ikke tør å ta opp i gruppen? Hvilke? Hvorfor?

Hvor ærlige kan dere være mot hverandre?

Er det spesielle faser hvor arbeidet i gruppene har vært vanskelig? Hva tror du er årsaken til det?

Har det vært ulikt engasjement og aktivitet blant lærerne i gruppen?

Hvordan er du fornøyd med veiledningen fra Lillegården Kompetansesenter?

Var den som forventet? Hvorfor? Hvorfor ikke?

### **Nå skal jeg stille noen spørsmål om skolen som helhet:**

Opplever du at prosjektet har ført til endringer på skolen? På hvilken måte? Har det påvirket miljøet blant lærerne?

Er kontakten med elevene endret?

Er kontakten med foreldrene endret?

### **De siste spørsmålene dreier seg om opplevelser du har gjort selv:**

Tenker du annerledes om problematferd nå enn hva du gjorde før? Hvordan?

Har det å delta i prosjektet påvirket din undervisning?

*Er du blitt i bedre stand til å forstå og håndtere atferdsproblemer?*

Har du et annet forhold til elevene?

*Har du gjennomført konkrete tiltak i forhold til atferdsproblemer og /eller læringsmiljøet i din undervisning/klasse? Hvilke?*

Hvordan fungerte det? Hva skjedde?

Har du hatt observasjon i noen av dine timer?

Hvem observerte?

*Hvordan opplevde du dette?*

Har du observert i noen andres timer?

*Hvordan opplevde du dette?*

Hvis du skulle endre på noe innen prosjektet, hva skulle det være?

**Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å si?**

**Takk for hjelpen!**

## Vedlegg: Kartlegging av tiltak i LP-prosjektet

---

<b>Tiltaksområde/Nivå</b>	<b>Skolenivå</b>	<b>Klasse/gruppenivå</b>	<b>Individnivå</b>
Regler og håndhevelse av regler			
Relasjon mellom elev og lærer			
Elevrolle og relasjon mellom elevene			
Ledelse (skolens ledelse, klasseledelse og i forhold til enkeltelever)			
Læring av sosial kompetanse			
Bruk av ros og oppmuntring (belønning)			
Tilpasset opplæring og differensiering			
Struktur i undervisningen			
Innhold og arbeidsmåter i undervisningen			
Samarbeid med foreldre			
Mestring og motivasjon			
Holdninger og verdier hos lærere			
Det fysiske ute- og innemiljøet i skolen			
Organisering av opplæringen			

De enkelte lærergruppene tar utgangspunkt i referater fra møtene i skoleåret 2003/2004 og registrer tiltak i denne tabellen. Tiltakene som registreres her skal være gjennomført og det er analysemodellen i LP-prosjektet som skal være brukt for å utvikle tiltakene. De skal være basert på arbeidet i lærergruppene. Det gis en kort beskrivelse av innholdet i alle tiltakene direkte i tabellen.