

Problematferd og organisering

Masteroppgave i pedagogikk

Kristin Støren

Våren 2009

**Det psykologiske fakultet
Seksjon for utdanningsvitenskap
Universitetet i Bergen**

Problematferd og organisering i skolen

Forord

Denne masteroppgaven har sitt utgangspunkt i en undring over egne erfaringer fra skolehverdagen. Etter noen år som lærer og primus motor for alternative organiseringsformer ved Brevik skole i Porsgrunn, ble erfaringene systematisert og spørsmålene mange. Denne undringen gjaldt både organiseringen av undervisningen generelt og organiseringen av undervisningen for elever som viser problematferd og læreres forhold til disse elevene spesielt. Undringen utviklet seg til en søken etter teori og empiri som forklaringsbidrag. Dette "arkeologiske" arbeidet ble formalisert gjennom masterstudiet, og har gitt meg nye erfaringer. Masterprosjektet har vært en lærerik og morsom prosess, men også arbeidskrevende. Det er ikke få timer jeg har beveget meg mellom eget hjem og byens bibliotek. Jeg vil dra med meg disse erfaringene, og kan uten tvil si at disse vil være av stor betydning både personlig og for egen yrkesutøvelse.

Jeg er veilederen min, Egil Støffring, en stor takk skyldig. Jeg vil også rette en takk til Arild Raaheim for metodeveiledning, til min bor Øyvind Støren for å bruke "*Ockhams barberkniv*", til Porsgrunn bibliotek som har ytt en formidabel service og skaffet meg alt av litteratur, til Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedemark og til Hanne Jahnsen ved Lillegården kompetansesenter som har tatt seg tid til meg og har gitt meg tilgang på data og måleinstrumenter fra prosjektet "Læringsmiljø og pedagogisk analyse" og til alle informantene fra Flå skole, Mosterøy skole, Holte skole og Hånes skole som har deltatt i undersøkelsen min. Jeg vil takke Brevik skole for deltakelse i pilotprosjektet og for konstruktive tilbakemeldinger i den forbindelse. Videre vil jeg takke min far, Helge Støren, for alle spørsmål og betraktninger han har kommet med. Jeg vil takke verdens beste venninne, Anna Bazzan Schelling, som har lest og gitt tilbakemelding midt oppi hennes egen doktorgrad. Jeg vil takke alle mine fem barn for å la meg skrive i fred og ro, og i særdeleshet minstemann, Thea (2). Hun har lekt ved siden av en skrivende mor, har ventet tålmodig i møter og har hatt med seg en lesende mor på åpent lekested. Vi har blitt litt av et arbeidende radarpar! Sist, men ikke minst, vil jeg takke mannen min, Kjartan Høvik, for all teknisk support, og for å ha lest og gitt tilbakemelding. Tusen takk!

Porsgrunn, 13.05.09

Kristin Støren

Sammendrag

Et godt læringsmiljø i skolen avhenger av kunnskap om sammenhenger mellom faktorer i læringsmiljøet. ”Problematferd og organisering i skolen” bygger på tidligere nasjonal og internasjonal forskning om problematferd og læringsmiljø, og har som mål å **kartlegge** en eventuell sammenheng mellom problematferd og relasjonelle og tekniske faktorer i læringsmiljøet. Av relasjonelle faktorer har jeg valgt lærerstøtte med den bakgrunn at denne faktoren har utmerket seg i tidligere nasjonale undersøkelser som forklaringsbidrag til forekomsten av problematferd (Sørli og Nordahl 1998, Ogden 1998 og Nordahl 2005). Når det kommer til tekniske faktorer, blir det tatt utgangspunkt i undervisningens organisering. Bakgrunnen for dette valget er egne erfaringer av at det her finnes et stort potensial for forbedring og ikke minst egen nysgjerrighet knyttet til dette. Organiseringsvariabelen representerer studiets originalitet.

Opgaven bygger på et tosidig studium der første del er en teoretisk tilnærming til problemstillingen og fungerer som et forstudium, mens andre del er et empirisk studium. Det empiriske studiet er av såpass lite omfang (71 informanter) at det resultatsmessig vil dreie seg om å antyde mer enn å kartlegge funn. Funnene peker likevel i en retning av at undervisningens organisering er forklaringsbidrag når det kommer til forekomsten av problematferd. Innenfor organiseringsvariablene er det særlig gruppetyper (hva slags grupper elevene deltar i og grupperingskriteriene) som utmerker seg, og det er variabler innenfor områdene segregering, fleksibilitet og valgfrihet som viser signifikante positive sammenhenger. Når det gjelder arbeidsoppgaver, viser tavleundervisning og prosjektarbeid en signifikant positiv sammenheng med forekomsten av problematferd. Det samme gjør undervisning i små grupper. Når det kommer til sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd, viser ikke egen empirisk undersøkelse signifikante resultater.

Mulige implikasjoner for endret praksis dreier seg om organiseringselementer som styrker læringsmiljøet som system og skolen som organisasjonen. Det legges vekt på en bevissthet knyttet til lærerens rolle og støttefunksjon, til skolens målsetning, til samarbeid og stabilitet, og til læringsmiljøets problemløsende og kreative egenskaper. Implikasjonene dreier seg også om differensieringselementer i undervisningen. Det antydes et behov for en innlemming av grupperings- og tidselementer i differensieringen i tillegg til de mer tradisjonelle differensieringselementene innhold, undervisningsmateriell og arbeidsmåter.

Implikasjoner for senere forskning dreier seg om undersøkelser knyttet til disse mer utradisjonelle differensieringselementene.

Innhold

1. INNLEDNING.....	7
1.1. Valg av tema.....	7
1.2. Valg av tilnærming.....	8
1.3. Oppgavens oppbygging.....	8
1.4. Tidligere forskning.....	9
1.5. Eget prosjekts plassering i forskningsfeltet.....	12
2. UTVALG AV VARIABLER.....	14
2.1. Problematferd.....	14
2.2. Lærer støtte.....	16
2.2.1. Baumrinds varme og kontroll.....	17
2.2.2. Bears autoritative lærer.....	18
2.2.3. Bernsteins kodeteori.....	18
2.3. Organisering.....	20
2.3.1. Problematferd og skolen som organisasjon.....	20
2.3.2. Sentrale føringer for systemrettet arbeid med læringsmiljøet.....	23
2.3.3. Sentrale føringer for arbeid med tilpasset opplæring og problematferd.....	24
3. TEORETISKE TILNÆRMING.....	28
3.1. Kartografi.....	28
3.2. System eller individ.....	29
3.3. Konflikt eller orden.....	30
3.4. Materialisme eller idealisme.....	32
3.5. Paradigmer og postmodernisme.....	34
3.6. Paradigmer og problematferd.....	36
3.7. Funksjonalisme.....	40
3.7.1. Problematferd innenfor systemperspektivet.....	40
3.7.2. Sosialøkologisk teori.....	42
3.7.3. Atferdsteori.....	43
3.8. Hermeneutikk.....	44
3.8.1. Problematferd innenfor individperspektivet.....	45
3.8.2. Interaksjonslæringsteori.....	45
3.9. Radikal strukturalisme.....	47
3.9.1. Problematferd som sosial konstruksjon.....	48
3.10. Radikale humanisme.....	50
3.10.1. Problematferd innenfor aktørperspektivet.....	51
3.10.2. Psykodynamisk teori.....	52
3.11. Oppsummering.....	54
4. EMPIRISK TILNÆRMING.....	56
4.1. Metode.....	56
4.2. Forskningsdesign.....	58
4.2.1. Forskningstilnærming.....	58
4.2.2. Kildegrunnlag.....	58
4.2.3. Tidsfaktor.....	59
4.2.4. Innfallsvinkel.....	59
4.2.5. Kvalitativ eller kvantitativ metode.....	60
4.3. Datainnsamling.....	61

Problematferd og organisering i skolen

4.3.1.	Surveys	61
4.3.2.	Forberedelsesfasen	62
4.3.3.	Måleinstrumentene	62
4.3.4.	Gjennomføringsfasen	63
4.3.5.	Bearbeidingsfasen	64
4.4.	Informanter	65
4.4.1.	Læreren som informant	65
4.4.2.	Skoleleder som informant	66
4.5.	Databehandling/analyse	66
4.5.1.	Generalisering	67
4.5.2.	Reliabilitet og validitet	68
4.6.	Forskningsetiske vurderinger	69
5.	RESULTATER.....	70
5.1.	Sammenhengen mellom variablene	70
5.2.	Signifikans	71
5.3.	En sammenligning av variablenes effekt på kriterievariabelen	72
5.4.	Oppsummering	73
6.	DISKUSJON	74
6.1.	Sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte	74
6.1.1.	Problematferd og lærerstøtte i et systemteoretisk perspektiv	75
6.1.2.	Problematferd og lærerstøtte i et individperspektiv	77
6.1.3.	Problematferd og lærerstøtte i et sosial-konstruksjonistisk perspektiv	79
6.1.4.	Problematferd og lærerstøtte i et aktørperspektiv	81
6.2.	Sammenhengen mellom problematferd og organisering	85
6.2.1.	Problematferd og organisering i et systemteoretisk perspektiv	86
6.2.2.	Problematferd og organisering i et individperspektiv	91
6.2.3.	Problematferd og organisering i et sosial- konstruksjonistisk perspektiv	92
6.2.4.	Problematferd og organisering i et aktørperspektiv	96
6.3.	Metodekritikk	98
7.	KONKLUSJONER OG MULIGE IMPLIKASJONER.....	99
7.1.	Konklusjonsvaliditet	99
7.2.	Konklusjoner	99
7.3.	Problematferd og lærerstøtte	100
7.4.	Problematferd og organisering	100
7.5.	Komplementaritet	101
7.6.	Mulige implikasjoner	103
7.6.1.	Mulige implikasjoner for praksis	103
7.6.2.	Mulige implikasjoner for videre forskning	104
8.	LITTERATUR	105
9.	VEDLEGG.....	115
9.1.	Vedlegg 1- kvittering NSD	115
9.2.	Vedlegg 2 - måleinstrumentene	116
9.2.1.	Spørsmål stilt til lærerne som informanter	116
9.2.2.	Spørsmål stilt til skolelederne som informanter	120
9.3.	Vedlegg 3 - Normalfordeling	125

Problematferd og organisering i skolen

9.4.	Vedlegg 4 - sammenligning av grupper	136
9.4.1.	Sammenligning av grupper med grupperingskriteriet kjønn.....	136
9.4.2.	Sammenligning av grupper med grupperingskriteriet alder.....	139
9.5.	Vedlegg 5- korrelasjon	152
9.5.1.	Innenfor gruppetype	154
9.5.2.	Innenfor lærerstøtte	160
9.5.3.	Innenfor gruppestørrelse	163
9.5.4.	Innenfor arbeidsoppgaver.....	165
9.6.	Vedlegg 6 - informasjonsskriv informanter.....	170
9.7.	Vedlegg 7- regresjon skalerte variabler.....	171
9.8.	Vedlegg 8- regresjon gruppetyper	178
9.9.	Vedlegg 9 - korrelasjonen mellom gruppetypevariabler og problematferd	188
9.10.	Vedlegg 10 - Regression lærerstøtte	189
9.11.	Vedlegg 11 - Regresjon problematferd og gruppestørrelse	198
9.12.	Vedlegg 12 - Regresjon problematferd og arbeidsoppgaver	205
9.13.	Vedlegg 13 - Paulstons kunnskapsposisjoner	217
9.14.	Vedlegg 14 - Regresjonsanalyse signifikante variabler.....	218
9.14.1.	Hierarkisk regresjonsanalyse signifikante variabler.....	222

Figurer og tabeller

Figur 1:	Sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer	12
Figur 2:	Sammenhengen mellom problematferd og faktorene lærerstøtte og organisering	13
Figur 3:	Egen tolkning av Baumrinds foreldrestiler	17
Figur 4:	Faktaparadigmet og handlingsparadigmet (Gilje og Grimen 1993:96 og 97)	30
Figur 5:	Fire paradigmer for analyse av sosiale teorier, etter Burrell og Morgan (1979).....	31
Figur 6:	Fire paradigmer og tilnæringer innen sosialvitenskapen etter Priestley (1998:76 og 77)	32
Figur 7:	Forholdet mellom Priestleys (1998) og Burrell og Morgans (1979) paradigmateteorier	33
Figur 8:	<i>“a macro-mapping of paradigms and theories ...”</i> (Paulston & Liebman, 1994:224).....	34
Figur 9:	Forholdet mellom egne perspektiver.....	39
Figur 10:	Forholdet mellom egne perspektiver og teorier	54
Figur 11:	Egen oversettelse av J. Amos Hatch's "Research Paradigms"	57
Figur 12:	Tabell 1: Testkombinasjoner	67
Figur 13:	Tabell 2: Lærervurdert sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og problematferd ..	73

1. INNLEDNING

1.1. Valg av tema

Læringsmiljø og problematferd har opptatt meg over flere år som lærer. Jeg har erfart at elever ikke bare trenger tilpasset opplæring når det kommer til det rent skolefaglige. Elevmassen er kompleks, og det er også ulike behov når det gjelder andre faktorer i læringsmiljøet, som intensiteten i læringsstøtten og undervisningens organisering. Enkeltelevers atferd kan i sterk grad være situasjonsavhengig. Dette gjør at de samme elevene kan oppføre seg totalt forskjellig i ulike settinger, eller i ulike læringsmiljøer. Flere års erfaring med alternative organiseringsformer i skolen¹ har skapt en nysgjerrighet. Hva skyldes dette spriket i væremåte hos elevene når læringsmiljøet skifter? Ved å betrakte læringsmiljøet og faktorer i dette, blir kunnskap om sosiale og materielle strukturer vesentlig. Istedenfor å lete etter individuelle, patologiske forklaringsbidrag til problematferd, rettes fokus mot forhold i skolen som system, mot organiseringsformer og gjensidig påvirkning i klassen, i skolemiljøet og i nærmiljøet. Fokus flyttes fra årsakene til atferdsproblemene, og over på faktorer i læringsmiljøet som er med på å opprettholde problemene; fra faktorer en ikke kan gjøre noe med, eller vanskelig kan gjøre noe med, til faktorer det går an å arbeide med. Det blir mindre relevant om atferdproblemer forårsakes av manglende oppdragelse, personlige egenskaper som temperament eller av medisinske faktorer som for eksempel ADHD.

De senere årene har det i flere forskningsprosjekter vært rettet fokus mot skolen som system og forekomsten av problematferd. I norske undersøkelser har særlig sosiale strukturer innenfor læringsmiljø, som samspillprosesser og relasjonelle forhold vært gjenstand for oppmerksomhet. Sammenhengen mellom sosiale strukturer i læringsmiljøet og forekomsten av problematferd er godt dokumentert (jf. punkt 1.4). Forskningsfunnene har gitt seg utslag i en markant økning på tilbudssiden når det gjelder programmer for læring av sosial kompetanse og/eller styrking av læringsmiljøet (Udir 2004). Systemfokuseringen på læringsmiljø gjenspeiler seg også i sentrale føringer (se pkt 2.3.2 og 2.3.3). I dette bildet savner jeg imidlertid fokus på andre sider ved læringsmiljøet enn de sosiale strukturene. Man vet at det er en sammenheng mellom forekomsten av problematferd og forhold som klasseledelse, elevrelasjoner og lærer-elevrelasjoner, men hva med de mer materielle strukturene? En eventuell sammenheng mellom organisatoriske/materielle strukturer i læringsmiljøet og forekomsten av problematferd er ikke like godt dokumentert. Det er dette

¹ Prosjektet Praktikum på Brevik oppvekstsenter

området jeg ønsker å studere nærmere. Dette ønsker jeg å gjøre både ved å foreta et teoretisk dypdykk og ved å teste ut egne hypoteser om en potensiell sammenheng i en empirisk undersøkelse. Jeg ønsker å se på sammenhengen mellom forekomsten av problematferd og faktorene lærerstøtte og organisering i læringsmiljøet. Organisering vil representere læringsmiljøets materielle og tekniske sider mens lærerstøtte vil representere de sosiale strukturene. Grunnen til at jeg ønsker å ta utgangspunkt i akkurat lærerstøtte når det gjelder læringsmiljøets sosiale strukturer, er fremhevelsen av denne variabelen som særlig viktig forklaringsbidrag for problematferd i andre norske undersøkelser (Sørli og Nordahl 1998, Ogden 1998, Nordahl 2005).

1.2. Valg av tilnærming

Oppgaven har en todelt tilnærming til problemstillingen. Den første delen er et teorigstudium der jeg gjennomgår og analyserer ulike skjematiske paradigmemodeller. Modellene har til felles at de tar for seg ulike vitenskapelige spenningsforhold, og spenningsforhold som etter eget skjønn har relevans for å forstå fenomenet problematferd. Teorigstudiet vil resultere i en forankring av eget perspektiv når det gjelder å tilnærme seg del to; det empiriske studiet. Den empiriske tilnærmingen til problemstillingen bygger på første del. Jeg vil her teste ut egne hypoteser knyttet til problemstillingen. Tanken er at empirien skal kunne supplere den teoretiske undersøkelsen og at de to tilnærmingene til sammen vil tilføre en tyngde i den felles drøftelsen. Det er i tilknytning til det empiriske studiet at jeg vil ta for meg metode, forskningsdesign og etiske vurderinger. Første del av studiet er av fortolkende karakter, og vil være å betrakte som et forstudium.

1.3. Oppgavens oppbygging

I tillegg til dette innledende kapittelet, består oppgaven av seks deler. Innledningen tar for seg oppgavens tema, tilnærming, relevant forskning og endelig oppgavens problemstilling. Andre kapittel tar for seg utvalgte variabler. I tillegg til å avklare variablene som begreper, kommer jeg også inn på den skolepolitiske konteksten (under organiseringsvariabelen). Kapittel tre omhandler oppgavens teorigstudium. Kapittel fire er oppgavens empiriske tilnærming og en omtale av forskningsopplegget. Det er her jeg tar for meg valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, metode og gjennomføringen av forskningsarbeidet. I kapittel fem presenteres egen empiri og i kapittel seks drøftes egne funn opp mot teorigstudiets funn og tidligere forskning. Kapittel sju er oppgavens konklusjonsdel. Jeg vil her ta stilling til

Problematferd og organisering i skolen

problemstillingen og hypotesene (presentert i kapittel fire) samt presentere mulige implikasjoner for praksis og forskning.

1.4. Tidligere forskning

I den store sammenhengen er det forsket relativt lite på skolens rolle og skolens betydning når det gjelder utvikling og moderering av atferdsproblemer. Skolen omtales av Sørli (2000:85) som en ”blind flekk” i det empiriske kunnskapsbildet. Denne blinde flekken gjelder sammenhengen mellom sosiale og faglige læringsbetingelser på systemnivå og problematferd, men også den forskningsbaserte evalueringen av spesialundervisningen. Vi står overfor en situasjon der det foreligger lite empirisk kunnskap om de mindre alvorlige, men mest høyfrekvente, formene for problematferd og om skolens rolle. Når også spesialundervisning som tiltak i begrenset grad er evaluert, har dette stor betydning, da spesialundervisning er den mest vanlige formen for tiltak rettet mot elever som viser problematferd (Ibid: 120). Sørli og Nordahl (1998:55) setter spørsmålsteget ved om denne elevgruppens lovfestede rett til undervisning ut fra individuelle behov blir tilstrekkelig ivarettatt. En helt ny kartleggingsundersøkelse gjennomført av Nordahl og Sunnevåg (2008) viser at det er grunn til bekymring. Undersøkelsen intensjoner å vurdere hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. Dataene fra undersøkelsen viser, stikk i strid med intensjonene om tidlig innsats, en markant økning av omfanget av spesialundervisning fra barne- til ungdomstrinnet. Elevene som mottar spesialundervisning skårer generelt dårligere faglig enn andre elever og elever med atferdsproblemer kommer dårligst ut på alle resultatområder. I tillegg trives elevene som mottar spesialundervisning dårligere på skolen, viser dårligere atferd, har et dårligere forhold til sine medelever og et dårligere læringsutbytte gjennom lavere motivasjon og arbeidsinnsats. Spesialundervisning eller fravær av spesialundervisning innenfor elevgrupper med samme vansker, herunder atferdsproblemer, gir liten forskjell i resultater. Nordahl og Sunnevåg peker på at elever fratras rettigheter de har og at det foregår en sløsing med faglig kunnskap og med økonomiske ressurser.

Øvrig forskning som er av betydning for eget prosjekt, dreier seg i første rekke om nyere kartleggingsundersøkelser innenfor området problematferd og læringsmiljø:

I ”Prosjekt Oppvekstnettverk” vurderte lærerne elevenes kompetanse og problematferd i klassen i to årskull av elever (4. og 7. klasse) i en større østlandskommune (Ogden 1995). Undersøkelsen viser at det er en klar sammenheng mellom læreres vurdering av

Problematferd og organisering i skolen

problematferd i klassen og deres vurderinger av elevenes sosiale kompetanse. Elever med høy skår på problematferd i klassen, ble vurdert lavt med hensyn til sosiale ferdigheter. Det er også mer spesifikke sammenhenger som viser at elever med utagerende atferd blir vurdert lavt med hensyn til ferdigheter i selvkontroll, mens elever med internaliserte problemer blir vurdert lavt når det gjelder selvhevdelse.

Bru og Boyesen m.fl. (1996) gjennomførte en landsomfattende kartlegging blant 5. og 8. klassinger hvor hensikten var å vurdere forekomsten av psykososiale vansker blant barn og unge ved å undersøke sammenhenger mellom det sosiale skolemiljøet og psykososiale vansker.

I prosjektet "skole og samspillvansker", som Nordahl og Sørliie gjennomførte ved skoler i to østlandskommuner i 1997, viste det seg at ca. 11 % av elevene på grunnskoletrinnet og ca. 20 % i videregående skole hadde atferdsproblemer. I både Nordahl og Sørliies (1998) og Ogdens (1995) undersøkelse er alvorlige atferdsproblemer som mobbing, vold, hærverk og nasking et lite problem (1-2 %) i forhold til problematferd i klasserommet. Tilbudet til problemelevne var dårlig organisert og lite systematisk, med hovedvekt på hjelp med fag- og lærevansker.

I en dansk undersøkelse initiert av Folkeskoleafdelingen i det danske Undervisningsministeriet, "Elever der forstyrrer undervisningen for sig selv og andre" (1997), ble urolige og rolige skoler sammenlignet for å se hva det var som skilte dem. Undersøkelsen viser at de fleste elevene (61 %) aldri opplevdes som urolige mens en mindre del (29 %) var urolige av og til. De siste 10 prosentene var elever som var mer permanent urolige. 1,9 prosent av disse utgjorde en atferdsmessig "hard kjerne"; elever som nesten alltid forstyrret. Det er likevel verdt å merke seg at gjennomsnittet bare finnes i få klasser, og at det er store forskjeller mellom klasser og skoler. Lærerne som var med i undersøkelsen vurderte 0,9 prosent av elevene til å ha en problematikk av en så alvorlig karakter at de burde undervises utenfor den vanlige klassens rammer. Disse elevene var spredt på 72 prosent av skolene i undersøkelsen.

"Discipline in schools" er en rapport fra Department of Education and Science and the Welsh office (1989), som inneholder resultater fra undersøkelsen "Teachers and discipline" (Gray og Sime, 1988) om "teachers' perceptions and concerns about discipline". Undersøkelsen ble gjennomført som en survey-undersøkelse der et stratifisert, randomisert utvalg av ulike skoletyper i ulike regioner i England og Wales ble trukket ut. Hovedresultatene viser at mens de fleste lærerne (ca 80 %) hadde opplevd små og udramatiske hendelser, så hadde bare et fåtall opplevd alvorlige episoder knyttet til vold mot

Problematferd og organisering i skolen

medelever eller læreren. Mindre forstyrrelser var et utbredt problem, også i velfungerende skoler. Det blir poengtert at skoler med tydelig ledelse, et positivt læringsmiljø, og felles verdier er de mest effektive når det gjelder forebygging og håndtering av problematferd (Ibid: 13).

Elevatferd og læringsmiljø er en kartleggingsundersøkelse av forholdet mellom elevatferd og læringsmiljø gjennomført av Terje Ogden (1998) på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Undersøkelsen ble gjennomført med bruk av spørreskjema som ble sendt til et utvalg på 10 prosent av norske grunnskoler, med lærerne og skolens administrasjon som informanter. Undersøkelsen viser tydelig at lærerne forhold seg reaktivt mer enn proaktivt til elevenes sosiale atferd. Det vanligste mestringsmønsteret besto av å etablere klare regler for hvordan elevene kan og ikke kan oppføre seg, for deretter å følge opp og reagere på brudd på disse reglene. Langt mindre vanlig var det at lærerne tok positive initiativ for å lære elevene positiv atferd, for eksempel gjennom pedagogiske opplegg med sosiale ferdigheter i fokus.

Sørli og Nordahl (1998) viser i en bredspektret undersøkelse at det ikke er dekkende å forklare problematferd som individuelle vansker, men at atferden viser sammenheng med – og også må forstås i forhold til – kontekstuelle betingelser i skolen. Det vises til kontekstuelle variabler som har spesifikke og signifikante forklaringsbidrag til problematferd, og til at både type og omfang av atferdsproblemer har sammenheng med kontekstuelle faktorer. Særlig faktorer som syn på undervisningen, syn på skolen, relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elevene og lærerne viser sammenheng med forekomst av problematferd. Elever som opplever undervisningen lite engasjerende, interessant og viktig, og som har dårlige relasjoner til lærere og medelever, viser relativt mye problematferd og mer alvorlig form for problematferd (Ibid: 282).

”Læringsmiljø og pedagogisk analyse” (Nordahl 2005) er et utviklingsprosjekt og ikke en kartleggingsundersøkelse. Prosjektet har likevel stor relevans for min problemstilling. Prosjektet ble 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) som et pre–postdesign med kontrollgruppe. Dette inkluderer kartlegging ved prosjektstart og i slutfasen av prosjektet i både prosjektskolene og et antall kontrollskoler. Prosjektet viser at elevene i prosjektskolene har forbedret sine skolefaglige prestasjoner sett i forhold til elevene i kontrollskolene, at elevene utviklet bedre sosiale ferdigheter enn elevene i kontrollskolene, og at det er blitt mindre bråk og uro i undervisningen.

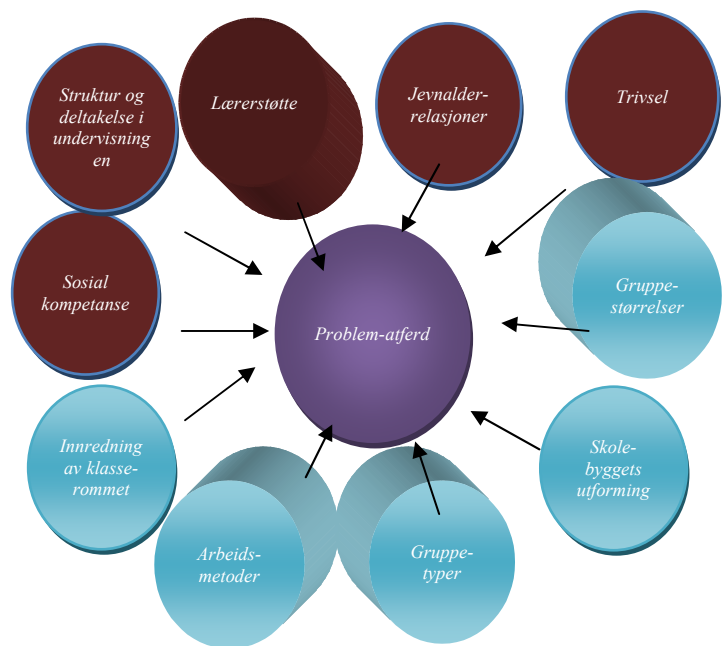
Problematferd og organisering i skolen

Evalueringen dokumenterer at når lærerne arbeider systematisk og kunnskapsbasert med sin egen praksis, og på denne måten framstår som dyktige ledere i klasserommet, så har det en positiv innvirkning på elevenes faglige læring og sosiale utvikling.

1.5. Eget prosjekts plassering i forskningsfeltet

Eget prosjekt har fokus på læringsmiljø og problematferd. Prosjektets mål er å se nærmere på sammenhengen mellom fokus/ form på organisering av undervisningen og forekomsten av problematferd. Prosjektet søker å kartlegge denne eventuelle sammenhengen for å utfylle forskningsbildet. Det har de senere årene blitt satt større fokus på systemrettet jobbing med læringsmiljøet (Jf: Ogden (1998) og Sørlie og Nordahl (1998) og Nordahl (2005)).

Undersøkelsen min er en fortsettelse av systemrettet forskning rettet mot problematferd de senere årene, men med et særlig fokus på atferdproblemer og organiseringen av undervisningen. Når det gjelder organisering, tenker jeg spesielt på fysiske og metodiske forhold slik som gruppestørrelser, gruppetyper og arbeidsmetoder (jf. pkt 2.3). Med utgangspunkt i sammenhengssirkelen for analyse av opprettholdende faktorer², kan man tenke seg læringsmiljøets sosiale strukturer (brun farge) og materielle strukturer (turkis farge) som opprettholdende faktorer i forhold til problematferd. Man kan selvfølgelig tenke seg ytterligere faktorer både av sosial og materiell art. Jeg har forsøkt å skissere noen i modellen. Av omfangsmessige årsaker har jeg likevel kun konsentrert meg om lærerstøtte som sosial opprettholdende faktor og om visse sider ved organiseringen (gruppetyper, gruppestørrelser og arbeidsmetoder) som materielle opprettholdende faktorer.

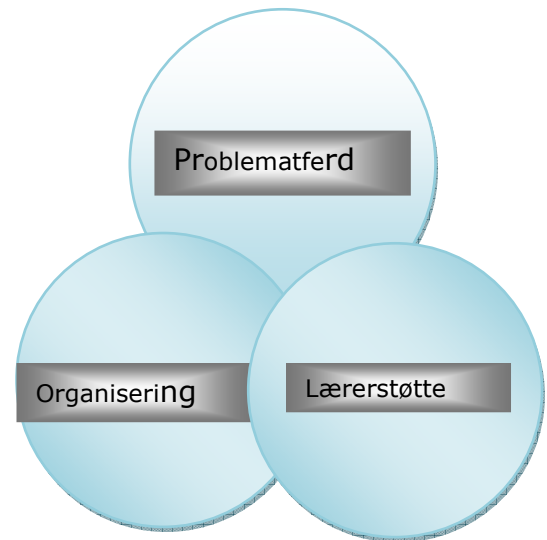


Figur 1: Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer

² Med utgangspunkt i Nordahl 2005:53

Problematferd og organisering i skolen

Når jeg tar utgangspunkt i nettopp disse sidene ved organiseringen av læringsmiljøet, bunner dette i egne erfaringer om lite kreativitet innenfor disse områdene i skolen. Det er ikke usannsynlig å tenke seg et potensial for forbedring. Disse sidene ved organiseringen er det også relativt lett å forandre. Det er ikke snakk om store økonomiske løft eller nye bygninger. Figur 1 er en visualisering av prosjektets hypotetiske utgangspunkt (jf. pkt 4.2.4.). Samtidig viser den noe av kompleksiteten i skolens læringsmiljø. Figur 2 viser en tenkt sammenheng mellom prosjektets variabler.



Figur 2 Sammenhengen mellom problematferd og faktorene lærerstøtte og organisering

En forskbar problemstilling må være realistisk og praktisk. Den skal kunne fungere som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen. Utfordringen er å spissformulere og forenkle uten å miste faglig og tematisk relevans. I mitt tilfelle er det i tillegg en utfordring at jeg ønsker en helhetlig og derfor en forholdsvis vid tilnærming og at denne skal skje både gjennom teori og empiri. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en hypotese og i en alternativ hypotese (H0 og H1). Disse blir ytterligere beskrevet i kapittel 4.

Det hypotetiske utgangspunktet kan formuleres i følgende problemstilling:

Er det en sammenheng mellom forekomst av problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet, som lærerstøtte og organisering av undervisning?

Med problematferd mener jeg i denne sammenhengen atferd som er klart norm- og regelbrytende samt undervisningshemmende. Se definisjon i punkt 2.1.1. Med skolen mener jeg norsk grunnskole.

2. UTVALG AV VARIABLELER

Variablene i undersøkelsen, problematferd, lærerstøtte og organisering, representerer ulike sider ved et læringsmiljø, og prosjektet er i sin helhet fundert på disse. Siden variablene kan oppfattes som flertydige, er en begrepsavklaring nødvendig allerede tidlig i oppgaveteksten. Jeg vil drøfte variablene som begreper med det formål å avklare den videre bruken av begrepene i oppgaveteksten.

2.1. Problematferd

Problematferd er et ladet begrep som ut fra ulike perspektiver referer til både ulike former for atferd men også ulike funksjoner (deriblant ødeleggende, motstandsytende eller konstruktiv funksjon) ut fra ontologiske forankringer. Mens atferdsteoretikere vil ta utgangspunkt i en objektiv virkelighet og dermed søke etter lovmessige, generaliserbare mønstre, prediksjoner og beskrivelser av atferd som bryter med samfunnets eksisterende normer, vil konstruktivistene postulere at det er mulig å konstruere flere virkeligheter og fortolke atferden ved å forsøke å rekonstruere aktørperspektivene. Innehavere av et kritisk perspektiv vil oppfatte verden avhengig av klasser, kjønn eller rase og vil søke å foreta en kritisk analyse og dermed utfordre eksisterende maktstrukturer og yte motstand.

Problematferd kan innenfor et kritisk perspektiv ha en konstruktiv og motstandsytende funksjon mens den innenfor et konstruktivistisk perspektiv skal forstås og innenfor et atferdsteoretisk perspektiv skal forklares. Jeg vil komme tilbake til en mer fyldig redegjørelse for hvordan problematferd kan betraktes ulikt innenfor ulike ontologiske posisjoner i teoridelen (kap3) og i diskusjonsdelen (kap6) mens jeg i resten av dette avsnittet vil konsentrere meg om å avklare egen forståelse av begrepet. Problematferd kan defineres som:

kulturelt avvikende atferd med intensitet, frekvens eller styrke som utsetter personen selv eller andre for fysisk fare, eller som i stor grad vil føre til begrenset bruk av eller tilgang på vanlig sosial deltagelse i samfunnet (Emerson m.fl. 1996).

Eksempler på slik atferd er selvskading, utagerende atferd (vold mot ting eller personer), lovbrudd, avvikende seksuell atferd og brudd på sosiale normer.

Problematferd og organisering i skolen

Ogden (2001:15) definerer problematferd mer spesifikt i skolesammenheng:

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

I vestlige land vil opp til 30 prosent av barn og unge vise en eller annen form for sosial misstilpasning i løpet av sin skolekarriere. Det regnes med at mellom 10 prosent og 12 prosent av elevene i skolen til enhver tid har atferdsproblemer av moderat art mens mellom 1 prosent og 3 prosent har signifikante alvorlige atferdsproblemer. I tillegg er det vanlig å regne med en noe større risikogruppe (Sørli 2000:70). Forskningsstudiene ”Skole og samspillvansker” (Sørli og Nordahl 1998) og ”Elevatferd og læringsmiljø” (Ogden 1998) underbygger disse estimatene. Det skilles mellom problematferd som er problematisk for eleven selv (som passivitet og arbeidsvegring), problematferd som er problematisk for enkeltelevens omgivelser eller skolen som helhet (atferd av mer utagerende og normbrytende karakter) og problematferd som symptom på et dårlig eller kaotisk skolemiljø (manglende kompetanse og tradisjon i skolens personale for å forebygge og mestre problematferd). Det er også vanlig å skille mellom problematferd og disiplinproblemer:

Disiplinproblemer er gjensidig forsterkende problematferd og konflikter som involverer flere elever, som skaper uro og lav arbeidsinnsats, og bidrar til et dårlig læringsmiljø (Ogden 2002b:8)

Det er selvfølgelig ikke slik at problematferd eller disiplinproblemer opptrer i et vakuum, men heller i gjensidig påvirkning. Det er likevel hensiktsmessig å skille mellom ulike former for å analysere fenomenene. Likeledes er det hensiktsmessig å skille mellom problematferd som forekommer som en del av barnets normale utviklingsforløp og problematferd som skiller seg ut som mer alvorlig ved å representere et faresignal for barnets utvikling og/eller en risiko for barnets omgivelser. Denne formen for problematferd er av en slik karakter at omgivelsene ofte føler seg maktesløse og handlingslammet. Hva gjør en som forelder eller lærer når de redskapene en vanligvis bruker i oppdragelsesprosessen ikke lenger fungerer og når man føler man mister kontroll over situasjonen? Termen ”alvorlig problematferd” (Ogden 2001, Sørli og Nordahl 1998) refererer til atferd som lett kan utløse disse reaksjonene og som representerer en betydelig utfordring blant annet i skolen:

Alvorlige atferdsproblemer dreier seg om stabil antisosial atferd som virker hemmende, krenkende eller ødeleggende for personen selv og/eller for personens omgivelser.

Alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes av tre komponenter: Først gjennom forekomsten av **antisosial atferd**, atferd som er tydelig norm- og regelbrytende. Dette dreier seg om handlingene som utføres, men også om hvorvidt og i hvilken grad handlingene er påvirkbare ved reaksjoner fra omgivelsene (som oppdragelsespraksis, behandling og hjelpetiltak). Deretter ved at atferden skiller seg fra forbigående antisosial atferd ved relativ grad av **stabilitet** (både når det gjelder stabilitet over tid og kontekstuavhengighet). Sist ved at atferden har en **krenkende eller ødeleggende funksjon** for eleven selv (gjennom å hemme sosial fungering) eller elevens omgivelser (andre mennesker eller dyr krenkes eller utsettes for lidelser).

Jeg vil ta utgangspunkt i Ogdens (2001:15) definisjon av problematferd i skolesammenheng når jeg videre i oppgaven bruker termen problematferd. Definisjonen tar utgangspunkt i skolen som arena og favner kompleksiteten i begrepet ved både å innlemme en normdimensjon (atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger), en læringsfokuserende dimensjon (hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter) og en relasjonell dimensjon (vanskeliggjør positiv samhandling med andre). Jeg finner definisjonen godt egnet når problematferd som begrep skal undersøkes gjennom teori (kap3), og når forklaringsbidrag til fenomenet skal kartlegges (kap4) og diskuteres (kap6).

2.2. Lærerstøtte

Lærerstøtte er også et ladet begrep som det er vanskelig å forene med et rendyrket atferdsteoretisk perspektiv ved at det gjennom ”støtte”-delen av begrepet legges til grunn en eller annen form for autonomi og egenutvikling hos elevene. Det forutsetter en aktivitet fra elevens side i læringsprosessen. I tillegg forutsetter begrepet en handlende og aktiv lærer. Det er læreren som støtter eleven, altså må vedkommende handle, men ikke på hvilken som helst måte. ”Støtte”-delen av begrepet refererer både til en handling og en holdning hos læreren. Holdningen bør ut fra begrepets ladning inneha et aksepterende og anerkjennende perspektiv. ”Å støtte” kan handlingsmessig sammenlignes med å assistere, hjelpe eller legge til rette for, og forutsetter at elevenes behov settes i fokus. Begrepet lærerstøtte er i dette lyset mest forenelig med et konstruktivistisk teoretisk grunnsyn. Elevens læring skjer

Problematferd og organisering i skolen

gjennom egenaktivitet og læreren kan inspirere, legge til rette for; støtte denne prosessen. Kvaliteter i lærerstøtten dreier seg om evnen til å skape tillit og respekt hos eleven, og sammenfattes gjerne gjennom begrepene varme og kontroll eller autoritativ oppdragelse. De sistnevnte begrepene er hentet fra den amerikanske utviklingspsykologen Diana Baumrind sin forskning på 1960- og -70-tallet, men dukker opp både i nasjonal og internasjonal sammenheng (jf Bear 1998 og Nordahl 2005). Jeg vil ta utgangspunkt i disse begrepene når jeg forklarer lærerstøtte. Sammen med Baumrinds forskning vil jeg kort presentere læringsstøttebegrepet gjennom den amerikanske pedagogikkprofessoren George G. Bears forskning på lærertyper og gjennom sosiologen og språkforskeren Basil Bersteins kodeteori.

2.2.1. Baumrinds varme og kontroll

Med utgangspunkt i foreldres oppdragsatferd, gjennomførte Baumrind en empirisk studie i 1971. Barns atferd ble observert og sammenlignet med foreldrenes atferd. Foreldrenes atferd ble så beskrevet gjennom teoretiske konstruksjoner. Baumrinds studie resulterte i fire ulike foreldrestiler ut fra graden og formen for kontroll og graden av varme (Baumrind 1971:14).

	Høy grad av kontroll		
Høy grad av varme	Autoritativ oppdragelse	Autoritær oppdragelse	Lav grad av varme
	Ettergivende oppdragelse	Avvisende eller forsømmende oppdragelse	
	Lav grad av kontroll		

Figur 3: Egen tolkning av Baumrinds foreldrestiler

Når det gjelder graden av varme, måles foreldrenes atferd i forhold til hvor responderende, støttende, empatiske og varme de er i forhold til barna. Det blir sett på i hvilken grad de

Problematferd og organisering i skolen

inntar barnas perspektiv, i hvilken grad de oppfordrer barna til ikke-konformitet og om hvorvidt de gir barna begrunnelser for oppdragelsesatferden (Ibid: 11-14). Når det gjelder graden av kontroll, refererer Baumrind til to former; den strukturelle og grensesettende kontrollen ”firm control” (Ibid:98) og den mer negative, regelbundne formen for kontroll, ”lax control”. Det blir sett på i hvilken grad barna blir gitt struktur og grenser, i hvilken grad de blir gitt restriksjoner og forbud og i hvilken grad de blir gitt valg og lyttet til (Ibid:13). Gjennom fire foreldrestiler (autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende) beskriver Baumrind ulike mønstre av autoritet og omsorg hos foreldrene.

2.2.2. Bears autoritative lærer

Funnene i Baumrinds undersøkelse blir støttet i en oppsummering av amerikansk forskning på forebygging av problematferd i skolen (Bear 1998). Faktorer av betydning blir også her delt opp i en instrumentell dimensjon og en emosjonell dimensjon, og handler om støttende og positive relasjoner mellom lærer og elev, lærerens evne til faglig støtte og utfordring og lærerens evne til å legge til rette for et veiledende og grensesettende læringsmiljø. Bear (1998) oppsummerer amerikansk forskning om forebygging av atferdsproblemer med at den autoritative læreren er den best egnede³. Han trekker fram tre aspekter ved autoritativ undervisning; strategier rettet mot etablering av et positivt læringsmiljø, strategier for akutt håndtering av problematferd og strategier for mer langsiktig håndtering og forbygging av problematferd og for læring av sosial kompetanse. Han understreker den gjensidige avhengigheten mellom aspektene (Bear 1998:18).

2.2.3. Bernsteins kodeteori

Bernstein (1996 og 2000) viser gjennom sin kodeteori hvordan kontroll påvirker kommunikasjonsformer og interne relasjoner (for eksempel relasjonene innad i en skoleklasse) mens makt virker inn på relasjonene mellom ulike sosiale kategorier (klasse, kjønn etc.). Bernstein brukte begrepet ”*framing*”. Dette kan oversettes med kommunikasjonskontroll (brukt i Viegeland 1994) eller innramming (brukt i Riksaasen 1994). Begrepet innehar to aspekter; et innholdsmessig eller faglig aspekt (instructional discourse) og et regulerende aspekt (regulative discourse). Det faglige aspektet dreier seg

³ ”...More preventive and positive-oriented strategies were observed to be associated with ”willing compliance”. These strategies included making eye contact, controlling through touch or physical presence, use of humor, cuing of appropriate behavior, questioning (looking for a way to praise), praising peers, stating reality and showing awareness, asking rhetorical questions, and involving the child’s parent” (Bear 1998:17-18).

Problematferd og organisering i skolen

om hvem som regulerer hva i undervisningssituasjonen, altså om innhold (selection), ordningen av lærestoffet (sequencing), tempoet eller progresjonen i opplæringen (pacing) og kriterier for innhold (criteria). Det regulerende aspektet dreier seg om det sosiale eller kulturelle aspektet ved opplæringssituasjonen⁴.

Kommunikasjonskontrollen/innrammingen er sterk dersom en av partene (læreren i en undervisningssituasjon) kontrollerer kommunikasjonen. Motsatt er kommunikasjonskontrollen/innrammingen svak dersom kontrollen er fordelt på flere parter (Bernstein 2000:28). Ved sterk kommunikasjonskontroll vil karaktertrekk hos elevene som arbeidsomhet, samvittighet, mottakelighet og oppmerksomhet verdsettes. Ved svak kommunikasjonskontroll vil karaktertrekk som kreativitet, interaksjon og individualitet verdsettes. Det regulerende og det faglige aspektet henger sammen, men det regulerende dominerer. Det er slik mulig å ha svak kommunikasjonskontroll i den faglige diskursen og samtidig sterk kommunikasjonskontroll i den regulative diskursen, men ikke omvendt. Er den regulative diskursen svak, er dette et tegn på en utydelig og implisitt pedagogikk, og den faglige diskursen vil også være svak. Er den regulative diskursen sterk, er dette et tegn på en tydelig pedagogikk, men den faglige diskursen kan være av både sterk og svak karakter.

Nyere norsk forskning støtter internasjonal forskning, og viser at lavt engasjement og dårlige relasjoner til lærere og medelever henger sammen med høy forekomst av problematferd mens omfanget reduseres der et positivt engasjement og gode relasjoner er til stede (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Ogden 1998). Den autoritative læreren med evne til å inneha regulativ og faglig kontroll og til å skape positive relasjoner til elevene sine og engasjement i forhold til læreprosessen blir både i nasjonal og internasjonal sammenheng trukket fram. Lærere som innehar disse evnene blir karakterisert som de best egnede, og særlig når det gjelder elever som viser problematferd. Det er likevel ikke slik at disse evnene til å inneha varme og kontroll er medfødte og ikke mulig å tilegne seg underveis i utdanningsforløpet eller i løpet av sin karriere som lærer. Det er i så måte av vesentlig betydning at den enkelte skole har en kultur som er med på å dyrke fram ønskede egenskaper og evner hos den enkelte lærer. Dette innebærer at det jobbes aktivt og systematisk med utviklingsarbeid der både skoleleder og lærere definerer seg inn i en læringsprosess. I denne avhandlingen vil lærerstøtte dreie seg om egenskaper og evner hos lærere, evne til å skape regulativ og faglig kontroll, evne til å skape positive lærer-elevrelasjoner og evne til å engasjere.

⁴ "... framing regulates relations, within a context. (...) it refers to relations between transmitters and acquirers, where acquirers acquire the principle of legitimate communication. Framing is about who controls what." (Bernstein 2000:12-13).

2.3. Organisering

En skolehverdag kan organiseres på mange ulike måter. Valgene som gjøres rundt organiseringen av elevenes skolehverdag henger sammen med både sentrale føringer for undervisning, lokale målsetninger og organisasjonskultur. Det benyttes ulike begreper for å forklare og drøfte en organisasjons teori, begreper som kultur eller sedvane (Ulstein 1998), normer og verdier (Fukuyama 1995) og paradigmer (Skrtic 1991 og 1995). Teorier egnet som forklaringsbidrag når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering av elever som viser problematferd vil være prioriterte i begrepsavklaringen. I dette ligger en bakenforliggende grunntanke om at det er et mål å inkludere disse elevene i enhetsskolen, og at undervisningen skal favne også disse elevenes forutsetninger. Jeg kommer ikke til å problematisere dette ytterligere, men mener det er på sin plass å konstantere denne forutsetningen for den senere begrepsavklaringen.

Jeg vil videre fokusere på tekniske sider ved skolens virksomhet, som gruppestørrelser, gruppetyper og arbeidsoppgaver. Jeg har valgt å presentere både relevant organisasjonsteori og noen sentrale føringer skolen som organisasjon må forholde seg til i sitt arbeid. De sentrale føringene er ment som en utdyping og som et supplement til organiseringsteoriene. Den enkelte skole eksisterer ikke i et vakuum, men er en dynamisk del i et større bilde. Dette bildet formes av både formelle og uformelle instanser, men med fagmiljøer og politiske føringer som sentrale og formelt styrende elementer. Målet er å skissere viktige sider ved organiseringsbegrepet og avklare egen begrepsforståelse. Når det kommer til de organisasjonsteoretiske drøftelsene, vil disse inngå i den samlede drøftelsen i kapittel 6.

2.3.1. Problematferd og skolen som organisasjon

Organisasjoner kan defineres som sosiale systemer med høy grad av **målrettethet, bevissthet, samarbeid og stabilitet** (jf. Parson (1960) i Skrtic 1995:190). Ved å være målrettet skiller organisasjoner seg fra sosiale grupper og institusjoner. De er etablerte på grunnlag av felles mål eller interesser. I skolesammenheng dreier dette seg om flere overordnede og underordnede målsetninger, men den formelle hovedmålsetningen finnes i skolens formålsparagraf⁵. Videre dreier organisasjonens bevissthet seg om fastsatte og definerte arbeidsoppgaver, retningslinjer og prosedyrer. Disse har som oppgave å realisere

⁵ "Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring." (opplæringsloven § 1-1).

Problematferd og organisering i skolen

deltakernes felles mål. Samarbeid refererer til målsetningenes karakterer; mål det er umulig å nå for enkeltpersoner alene. Mens stabiliteten i en organisasjon handler om struktur og forutsigbarhet, og eksisterer i et spenningsforhold til organisasjonens mer dynamiske og aktive side; målettheten. (jf: Etzioni (1982) i Jacobsen & Thorsvik 1997:11 og punkt 3.2).

I skolesammenheng kan det være en utfordring å opprettholde stabilitet, struktur og forutsigbarhet samtidig som organisasjonen skal utvikles og fornyes. I særlig grad har skolens evne til forandring og målrettet fornyelse vært gjenstand for kritikk. En relativt aksepterende stillstand innen de moderne vitenskapene tegner som forklaringsbidrag (se punkt 3.5). Det er ikke et, men flere parallelle virkelighetssyn og kunnskapssyn som dominerer pedagogikken. Ikke minst kommer dette klart til syne når det gjelder den stadig hyppigere reformeringen av skolen gjennom mønsterplaner, læreplaner og kunnskapsløft og læringsplakater.

Busch og Vanebo (2000) opererer med en konseptuell foretaksmodell der organisasjoner kan betraktes ut fra fire konsepter; **koalisjonssystemet, transformasjonssystemet, et organisatorisk atferdssystem og et ledelsessystem.** Modellens sterke side er at den favner ledelsesbegrepet på en vid måte slik at både ledelse som prosess og organisasjonens systemer og kontekster blir tematisert. Jeg vil derfor også ta utgangspunkt i denne modellen, da den på en ryddig måte kan skape en ramme for de senere diskusjonene der den empiriske sammenhengen, eller mangelen på sammenheng, mellom problematferd og faktorer som lærerstøtte og organisering skal diskuteres i et systemperspektiv.

Med utgangspunkt i denne modellen og skolen som eksempel, vil **koalisjonssystemet** dreie seg om de **verdier** og **instrumentelle mål** skolen opererer etter. Skolens eksistens er fastsatt. Dette skiller skolen som organisasjon fra kommersielle organisasjonstyper. Skolens målstruktur bygger likevel på en interessentgruppes interesser og ønsker. Denne interessentgruppen består av elever, lærere, foreldre, lokalsamfunn og storsamfunn hvor elever og lærere kan sies å representere skolens interne interessentgruppe mens de øvrige representerer en ekstern interessentgruppe. Sentrale målformuleringer bygger på både fagspesifikke og politiske føringer og er kontraktsbundet gjennom læreplanverket og opplæringsloven. Formelle føringer eksisterer også på lokalnivå (kommune) og på skolenivå gjennom lokale læreplaner, skolens virksomhetsplaner, årsplaner for det enkelte klassetrinn og individuelle opplæringsplaner. I tillegg til de formelle kontraktsforholdene mellom interessentene eksisterer også mer uformelle kontraktsforhold. Dette dreier seg om bilder av hva en god skole er, om kulturen innenfor de

Problematferd og organisering i skolen

enkelte skolemurer og om forventninger mellom interessentene. Hva forventer for eksempel foreldrene av skolen? Skolens koalisjonssystem dreier seg slik om skolens målstyring og bevissthet.

Skolens **transformasjonssystem** dreier seg om utbytte. Innsats skal føre til belønning. Ros, gode karakterer, tilgang på privilegier - som tilgang på datamaskiner eller indre tilfredshet over å lykkes - er former for belønning som er mulig å oppnå i skolen for elevene. Lærere tjener til livets opphold og kan oppnå anerkjennelse som gode lærere. Foreldre kan oppnå uavhengighet og stolthet over eget avkom. Lokalsamfunnet får godt kvalifisert framtidig arbeidskraft. Storsamfunnet kan få *"gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn⁶"*, konkurranseevne og en framtidig godt rustet arbeidsstyrke. Skolen som transformasjonssystem består av både teknologiske elementer (fagkunnskap, metoder/prosedyrer og fysisk og teknisk utstyr - som bygningsmasse, inventar, pedagogisk materiell, tekniske hjelpemidler osv.) og organisasjonsstrukturelle elementer som har ulik grad av kompleksitet når det gjelder sammenhengen mellom mål og middel. Gjennom økt grad av fleksibilitet i organiseringen kan en si at transformasjonssystemets teknologi er i ferd med å endres ved å bli mer kompleks og ved å gi flere muligheter. Samtidig som fleksibiliteten økes, økes også kravet om fokus på skolen som system. Kravet om samarbeid innad i skolen, men også mellom skolen og det eksterne hjelpeapparatet (se punkt 1.4) gjør skolen til en arena for potensielt store endringer. Lærerne stilles overfor nye kompetansekrav og kravet om samarbeid økes. Spørsmålet er om de organisasjonskulturelle elementene er i samme endringsmodus.

Når det gjelder **atferdssystemet**, bygger dette på de normer, verdier og virkelighetsoppfatninger skolens aktører/interessenter innehar. Dette dreier seg om de mer uformelle strukturene ved skolens organisasjonskultur som sjargonger, samhandlingsmåter og former for problemløsning. Man kan tenke seg at en skole består av noen motstridende kulturer mellom lærere og elever, mellom foreldre og lærere og mellom lærere med ulik faglig fordypning, men man kan også tenke seg en felles akademisk/læringsfokuserende kultur.

Ledelsessystemet i skolen som organisasjon har som hovedoppgave å sikre skolens transformasjonssystem, altså kontrakten mellom interessentene angående bidrag og belønning i koalisjonen, og innehar en tredelt funksjon; målformulerende, problemløsende og språkskapende. Ledelse dreier seg vider om tre hovedområder; utvikling, tilpasning og drift. Skolen karakteriseres som en organisasjon der aktørene generelt og lærerne spesielt

⁶ Fra formålsparagrafen i grunnskoleloven av 1969

Problematferd og organisering i skolen

innehar en relativt stor grad av autonomi. En ledelsesteori som favner prosesselementet er slik av betydning.

Sammenligner man Busch og Vanebo sin modell med et utvalg definisjoner på organisasjonskultur, kan man si at deres transformasjonssystem (formelle strukturer) og atferdssystem (uformelle strukturer) til sammen innehar elementene til det som ofte omtales som organisasjonens kultur. I tillegg inngår de mer tekniske elementene i transformasjonssystemet. Fukuyama (1995) definerer organisasjonskultur som ”... *de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når menneskene handler med hverandre og omgivelsene*” (Jacobsen & Thorsvik 1997:102). Mens Ulstein (1998: 237) definerer organisasjonskultur rett og slett som sedvane: ”... *den måten vi gjør tingene på her hos oss.*”

Busch og Vanebo sin modell har den styrken at den tydelig skiller mellom de formelle og de uformelle sidene ved en organisasjonskultur og ved at den knytter organisasjonskulturens formelle sider til organisasjonens tekniske, fysiske og kunnskapsmessige sider. Modellen i sin helhet og det transformasjonssystemiske elementet i særdeleshet er slik vesentlig i forhold til prosjektets problemstilling og analyse.

Professor i spesialpedagogikk, Thomas Skrtic (1991 og 1995), tilfører gjennom sitt demokratiske og pragmatiske ståsted et annet element i forhold til organisasjonsteori rettet mot skole. Med utgangspunkt i en kritikk av eksisterende skolesystem egnethet når det gjelder å løse utfordringer knyttet til inkludering, lanserer han en mer problemløsningsorientert organiseringsmodell. Kritikken gjelder både den tradisjonelle lærerrollen, som betegnes som lite kreativ og problemløsningsfokuset, og læringsmiljøet, som betegnes som altfor detaljstyrt og bundet (Skrtic 1995:212). Som alternativ organiseringsmodell presenterer han **adhocracy**. Ad hoc er et latinsk uttrykk som betyr ”til dette formål”. Skrtic ser med dette for seg en mer fleksibel og fornyelsesorientert organisasjonsstruktur i skolen.

2.3.2. Sentrale føringer for systemrettet arbeid med læringsmiljøet

Med den nye opplæringsloven ble systemperspektivet innlemmet som formelt lovkrav fra skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6, andre ledd stiller som krav at den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) skal bistå skolen i utviklingsarbeid rettet mot å tilpasse

opplæringen for elever med særskilte behov, og representerer slik en supplerende av PP-tjenestens individfokus⁷.

I 2003 fikk alle elever i grunnskolen og den videregående skolen en individuell lovfestet rett til et godt skolemiljø ved utvidelsen av opplæringsloven med et nytt kapittel, kapittel 9a, "Elevane sitt skolemiljø"⁸. Her ligger et krav om at den enkelte skole aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhørighet.

For å hjelpe den enkelte skole til å skape et godt læringsmiljø, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet "Strategi for utvikling av læringsmiljøet i grunnopplæringen 2005-08: Læringsmiljø i skole og lærebedrift". Strategien er utarbeidet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet og følger opp St.meld. 30 (2003-04) "Kultur for læring". Strategien skal gi hjelp til skoleeier og den enkelte skole når de skal sette seg mål, lage planer og iverksette tiltak for å utvikle gode læringsmiljøer, og legger vekt på at tiltakene skal være kunnskapsbaserte og bidra til å spre kunnskap om hva som har effekt i skolen og lærebedriftene. Et læringsmiljø med høy kvalitet stiller store krav til ledelsen, lærerne og instruktørene. Strategien legger opp til en lokal forankring gjennom lokal kunnskapsutvikling, lokale kompetanseplaner og lokal handling.

2.3.3. Sentrale føringer for arbeid med tilpasset opplæring og problematferd

Tilpasset opplæring er et bærende og overordnet prinsipp i grunnopplæringen. Opplæringsloven § 1-2, femte ledd pålegger skoleeier å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger⁹. Tilpasningen skal ifølge L06 både ha kvalitative, kvantitative og tempomessige kvaliteter¹⁰.

Kvalitativ differensiering dreier seg om ulike fag og fagkombinasjoner, altså om bruk av lærestoff, valg av arbeidsmåter og organisering. Kvantitativ differensiering dreier seg

⁷ "Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov".

⁸ "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar [...] rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. [...]"

⁹ «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten».

¹⁰ "Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen..."
(Kunnskapsdepartementet 2006:33-34)

Problematferd og organisering i skolen

om faglig nivå (valg av lærestoff og intensitet). Tempodifferensiering handler om mulighet til å bruke ulik tid på lærestoffet, eller om intensiteten i opplæringen (Engelsen 2006:191).

Opplæringen kan tilpasses elevene/differensieres innenfor fem hovedområder; innhold/fagstoff, undervisningsmateriell, arbeidsmåter, tid og organisering. Det er i Norge størst tradisjon for og erfaring med differensiering innenfor de tre første hovedområdene. I ”Alvorlige atferdsvansker - Effektiv forebygging og mestring i skolen - Veileder for skoleeiere og skoleledere”(UDI 2003:28) etterlyses det mer fokus på organisatoriske og tidsmessige forhold i tilretteleggingen av undervisningen. Det poengteres at endringene i opplæringsloven når det gjelder organisering av undervisningen gir store muligheter for nye og alternative modeller. Skoleeiere og skoleledere blir, slik jeg tolker det, oppfordret til å bli mer kreative i sine løsninger når det gjelder å organisere undervisningen.

Bestemmelsen om tilpasset opplæring gir ikke den enkelte elev en juridisk rett, men legger føringer for skolens virksomhet. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel i form av et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede mål. Spesialundervisning kan ses som en utvidet form for tilpasset opplæring, og skal sikre at enkeltelever som har fått dokumentert at han eller hun ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen skal få en opplæring i tråd med dokumenterte behov (§ 5-1). Spesialundervisning er en juridisk rett knyttet til enkeltelever¹¹.

Tilpasset opplæring karakteriseres som et politisk skapt begrep, og som en del av den politiske diskursen. Begrepet er preget av å være relativt abstrakt og generelt, og er derfor vanskelig å stille seg kritisk til. Det at begrepet blir brukt strategisk (i politiske diskurser) samtidig som det er vanskelig å stille seg kritisk til, gjør det vanskelig å praktisere (Bachmann og Haug i UDI 2007:16). Vanskelighetene med å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis kan dreie seg om flere spenningsforhold, som spenningsforholdet mellom individ og fellesskap, mellom læring og omsorg og mellom resultat og prosess.

Spenningsforholdet mellom individ og fellesskap har utgangspunkt i skolens doble siktemål; både å inkludere den enkelte i et fellesskap gjennom deltakelse sosialt, faglig og kulturelt og å gi vekstmuligheter for individet ut fra enkeltpersonens forutsetninger og egenskaper. (Ibid:20, Lillejord 2003:138). I forarbeidet til opplæringsloven heter det at tilpasset opplæring ikke skal betraktes som en individuell juridisk rett i grunnopplæringa, men et overordnet prinsipp som skal gjennomsyre arbeidet som blir gjort innenfor den klassen eller gruppen undervisningen foregår i. Hensynet til fellesskapet blir altså det

¹¹ «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning».

Problematferd og organisering i skolen

grunnleggende og blir satt foran hensynet til den enkelte (NOU 1995:18). En kan likevel se en bevegelse mot et mer individsentrert fokus i Kunnskapsløftet og Læringsplakaten¹² (Bachmann og Haug i UDI 2007:21 og Engelsen 2006:177).

Når det gjelder spenningsforholdet mellom læring og omsorg, legger Bachman og Haug (UDI 2007) vekt på en kobling eller komplementaritet mellom læring og tilpasset opplæring og de hevder at kvaliteten på den ordinære opplæringa reduserer behovet for både å tilpasse undervisningen til enkeltelever og behovet for spesialundervisning. Kvalitet dreier seg om ”høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging” eller om helt ordinære kvaliteter i undervisningen. Det pekes på et behov for mer kunnskap og oppmerksomhet rundt de valg lærerne gjør når det gjelder organisering, planlegging og gjennomføring av undervisningen innenfor prinsippet om tilpasset opplæring (Ibid:20). Einar Skaalvik (1996 og 1999) vektlegger også komplementariteten mellom læring og tilpasset opplæring. Et godt læringsmiljø blir beskrevet som et helhetlig læringsmiljø der ulike aspekter, som mestring, oppgaveorientering og konkurransefrihet, ikke kan ses isolert, men må ses samlet. Positiv endring innenfor noen aspekter vil medføre positive ringvirkninger på det totale læringsmiljøet. Å legge til rette for læring for den enkelte er slik en forutsetning for reell tilpasset opplæring (Skaalvik 1996:118). Programmet ”Læringsmiljø og pedagogisk analyse” (LP-programmet) dokumenterer de samme antagelsene og viser at generell innsats med fokus på læringsmiljøet reduserer omfanget av mobbing og bedrer skolerfaglige resultater (Nordahl 2005:135-138). Resultatene samsvarer med et systemisk syn på pedagogisk virksomhet hvor fokus på kompleksitet og helhet dominerer over fokus på et eller få elementer.

Spenningsforholdet mellom resultat og prosess henger sammen med politiske føringer for grunnopplæringen. Det har de siste tiårene eksistert et spenningsforhold mellom venstresiden og høyresiden i norsk utdanningspolitikk. Den sosialdemokratiske retningen legger til grunn en sterk sentral styring og vektlegging av fellesskapet både når det kommer til plandokumenter, lærestoff og organisering av undervisningen. Retningen slutter seg i relativt stor grad til reformpedagogikken og legger stor vekt på selve læreprosessene og mindre vekt på formell vurdering. På høyresiden i norsk utdanningspolitikk finner vi den

¹² I L06 heter det at prinsippene for opplæringen skal ”... tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrifter, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.” Det heter også at ”... Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål”(Kunnskapsdepartementet 2006:31).

Problematferd og organisering i skolen

liberale retningen som vektlegger lokal styring, innholdsdifferensiering, autonomi, valgfrihet for elevene, individuell tilpasning, innlæring av fagkunnskap, resultat og formell vurdering. Utviklingen har beveget seg mot det liberale ståstedet de senere årene. Stortingets store flertall for vedtaket av Kunnskapsløftet er et eksempel på dette (jf. Bachmann og Haug i UDI 2007:20-21).

3. TEORETISKE TILNÆRMING

Vitenskaplig kunnskap er innenfor samfunnsvitenskaplig forskning vanlig å betrakte som dynamisk heller enn statisk kunnskap. Dette innebærer at flere ”sannheter”, flere verdiforankringer og flere forskningsmetoder eksisterer ved siden av hverandre (jf. Skrtic 1991 og 1995). Det er med bakgrunn i en slik tanke jeg tar utgangspunkt i grafiske modeller og kartografi når jeg fordyper meg i og presenterer teorigrunnlaget. Håpet er å kunne visualisere dynamikken, spenningsforholdene og kompleksiteten innenfor eget tema. Det er også et mål at denne visualiseringen skal kunne tilføre det skrevne ord noe kvalitativt annerledes, altså tilføye den teoretiske tilnærmingen noe.

Teorikapittelet er forsøkt formet som en trakt der metateorier på perspektiver befinner seg øverst for så å bli etterfulgt av et utvalg perspektiver, et utvalg teorier innenfor hvert perspektiv og til slutt prosjektets teoretiske forankring. Teoretiske perspektiver er mindre håndfaste, absolutte og omfattende enn teorier og modeller. Mens teorier og modeller er forklaringsorienterte og består av begreper og hypoteser som logisk hører sammen, representerer perspektiver en av flere måter å betrakte et fenomen på (jf. Ogden 2002b:42). Perspektiver kan illustreres ved Ibsens kikkhull. Tenk deg et teaterstykke foregående inne i en eske. Kikkhull kan plasseres fra ulike vinkler. I tillegg farges det som betraktes av selve betrakteren - av hans eller hennes forestillinger, verdier, tidligere erfaringer osv. Det er også vanlig å omtale perspektiver som det å betrakte noe med ulike ”briller”. I denne avhandlingen vil jeg ta utgangspunkt i ulike briller eller kikkhull for så å zoome meg inn på teorier og modeller innenfor disse perspektivene. Målet er en helhetlig tilnærming til egen problemstilling. Denne helhetlige tilnærmingen vil innebære bredde istedenfor dybde. Konsekvensene av et slikt valg er at jeg må avgrense meg når det gjelder å presentere aspekter ved de enkelte teoriene. Valg er forsøkt gjort ut fra hvilke aspekter jeg finner mest relevante for eget arbeid.

3.1. Kartografi

For å favne kompleksiteten i og mellom perspektivene og teoriene, søker jeg å visualisere det hele gjennom teoretiske kart. Jeg vil presentere aktuell teoretiske perspektiver, argumentere for perspektivenes relevans i forhold til egen problemstilling og plassere egen forankring i en større, metateoretisk sammenheng. Jeg skiller slik mellom teoretiske perspektiver som hjelpemidler til å tenke om sammenhenger, og selve teoriene som forklaringsorienterte begreper og hypoteser som forklarer eller predikerer bestemte

Problematferd og organisering i skolen

fenomener, i dette tilfellet problematferd og forholdet mellom problematferd, lærerstøtte og organisering. Med utgangspunkt i Burrell og Morgan (1979) sin paradigmatteori og i Ludwig von Bertalanffy (1968) sin systemteori, vil jeg forsøke å visualisere eget fundament. Jeg vil begynne med å ta for meg ulike spenningsforhold innenfor sosialvitenskapen, spenningen mellom system og individ, mellom orden og konflikt og mellom idealisme og materialisme. Det er disse spenningsforholdene som går igjen og som tilspisser seg på veien fra metateorier via perspektiver til teoretiske modeller.

3.2. System eller individ

Atferdsproblemer er et tema som både i pedagogiske fora og i media vies stor oppmerksomhet, og som skolepolitisk oppfattes som en betydelig utfordring. Nyere internasjonal forskning om forebygging av problematferd kan ses som to hovedtrender. Den ene tar utgangspunkt i individuelle faktorer og hvordan disse er utslagsgivende for utvikling og redusering av problematferd. Den andre tar utgangspunkt i sentrale faktorer utenfor individet; kontekstuelle eller miljørelaterte faktorer. Gilje og Grimen (1993:95-98) skiller mellom to forskningsparadigmer; faktaparadigmet og handlingsparadigmet (figur 4). Faktaparadigmet tar utgangspunkt i systemiske forhold mens handlingsparadigmet tar utgangspunkt i individets/aktørens handling.

Pedagogiske teorier har de siste årene blitt mer differensierte. Teoriene spenner videre og inkluderer i økende grad forhold ”i den andre leiren” (Nordahl m. fl. 2005:77 og Sørli 2000:267). Forholdet mellom individ og system, eller mellom det individuelle og kollektive bør ikke oppfattes som dikotomier, men som forsøk på å beskrive ulike måter å betrakte og behandle mennesker på. Mens den individuelle eller medisinske modellen fokuserer på fysiske lyter eller prestasjonsevner uten å vie sosiale, politiske og økonomiske faktorer særlig oppmerksomhet, vil den sosiale modellen fokusere på sosiale eller systemiske barrierer som gjør det vanskelig for individet å nyte et fullverdig liv og uten å vie individuelle faktorer som medisinske forhold, angst og smerte like stor oppmerksomhet (Lillejord, 2000:117).

Det kan slik argumenteres for et tosidig fokus, på både individ og system (jf. Håstein og Werner 2004). Innenfor egen problemstilling er det essensielt å betrakte egenskaper og hendelser innenfor et læringsmiljø ut fra begge perspektivene. Jeg vil likevel plassere tyngden min i systemverdenen, da jeg anser perspektivet som mer grunnleggende både for å forstå problematferd og mer egnet i pragmatisk forstand når det gjelder å sette i gang tiltak -

Problematferd og organisering i skolen

både endringsarbeid og forebygging. Med system mener jeg en helhetlig forståelse. Andre stikkord som målrettethet, holisme og gestalt er også vesentlige. Det at perspektivet har sine røtter i funksjonalismen må ikke redusere perspektivet til et objektivistisk og stillstandsøkende perspektiv. Systemteori refererer til åpne systemer, interaksjon innenfor og mellom systemene, og ikke minst til en forståelse som kan favne andre perspektiver. Jeg vil slutte meg til en åpen og sosialt forankret systemforståelse og henger meg slik på den nyere amerikanske systemforståelsen, ofte referert til som sosial systemteori, representert ved bl.a. Bear og Nordahl (se punkt3.7.1).

Handlingsparadigmet Idealisme - Subjektivistisk tilnærming til sosiale teorier		Faktaparadigmet: Realisme - Objektivistisk tilnærming til sosiale teorier
Nominalisme: Skiller mellom fysiske gjenstander (partikularia) og allmennbegreper (universalia). Allmennbegrepene eksisterer bare som menneskeskapte tankekonstruksjoner. Idealismen betrakter verden som noe som utgår fra ens bevissthet.	Ontologi	Realisme: Det finnes en ”objektiv” virkelighet som eksisterer uavhengig av mennesket. Denne kan studeres, beskrives og forstås. Sansene kan fortelle oss noe om verden og dens beskaffenhet.
Antipositivisme: Man kan ikke skille den som vet fra det som vites. Kunnskap er subjektiv og/eller politisk. Kunnskapsformer har utgangspunkt i en aktørs handling, og dreier seg om fortolkninger og rekonstruksjoner	Epistemologi	Positivisme: Subjekt-objektmodell; den som vet noe er skilt fra det som vites. All viten er begrenset til sansedata eller er logiske funksjoner av setninger som kan formuleres innenfor matematikk eller logikk. Kunnskapsformer dreier seg slik om fakta, teorier, lovmessigheter og prediksjoner
Voluntarisme: Vilje, behov og ønsker er kilde til handlinger	Menneske-naturen	Determinisme: Handlinger er forutbestemt av tidligere handlinger eller hendelser og kan slik predikteres.
Idiografisk: Målet er å finne mening gjennom fortolkning, narrative studier, observasjon og aksjonsforskning.	Metodologi	Nomotetisk: Lovsøkende; Målet er å finne de ”lover” som styrer individets atferd gjennom kvantitative metoder som eksperimenter, surveys og korrelasjonsstudier.
Hermeneutikk og humanisme	Teoretiske skoler	Funksjonalisme og strukturfunksjonalisme
Weber	Opphavsmenn	Durkheim

Figur 4: Faktaparadigmet og handlingsparadigmet med utgangspunkt i Gilje og Grimen (1993:96 og 97)

3.3. Konflikt eller orden

Burrell og Morgan (1979: 21-37) tilfører en ny dimensjon til spenningsforholdet mellom individ og samfunn. Modellen består av to dimensjoner hvorav den ene representerer

Problematferd og organisering i skolen

spenningen mellom det subjektive og det objektive mens den andre dimensjonen representerer spenningen mellom orden og konflikt, eller mellom regulering og radikal forandring:

KONFLIKT (MAKRO)				
SUBJEKTIV	4) Radikal humanisme (makrosubjektiv) Sosialkonstruktivistiske teorier: <ul style="list-style-type: none"> • Erkjennelsemessig og ontologisk konstruktivisme • Kritisk teori • Feministisk teori • Sosiokulturell teori Problematferd er et idealistisk(kulturskapt) produkt av samfunnsutvikling og innenfor en spesifikk kulturell kontekst Utgangspunkt for analyse er kulturelle verdier og representasjoner	3) Radikal strukturalisme (makroobjektiv) Sosialkreativistiske teorier: <ul style="list-style-type: none"> • Erkjennelsesteoretisk konstruktivisme • Frankfurterskolen • Konfliktteori • Kreativistisk teori • Sosioøkonomisk teori Problematferd er et materialistisk produkt av sosioøkonomiske relasjoner som er utviklet i en spesifikk historisk kontekst Utgangspunkt for analyse er problematferdens prosesser og barrierer og materielle maktrelasjoner	OBJEKTIV	
	2) Hermeneutikk/fortolkning (mikrosubjektiv) Individuelle, idealistiske og interaksjonsistiske teorier: <ul style="list-style-type: none"> • Symbolsk interaksjonisme • Etnografi • Fenomenologi Problematferd er produkt av voluntaristiske individer (enten ”problembarn” eller ikke) involvert i skapelsen av identiteter og forhandling av sosiale roller Utgangspunkt for analyse er identitet og oppfatninger	1) Funksjonalisme (mikroobjektiv) Individuelle materialistiske (bio-medisinske) teorier: <ul style="list-style-type: none"> • Systemteori • Aksjonsteorier (aksjonsforskning) • Atferdsteori Problematferd er fysiske/biologiske produkter av individuell materie (kropper) Utgangspunkt for analyse er biologisk dysfunksjon		
	ORDEN (MIKRO)			

Figur 5: Fire paradigmer for analyse av sosiale teorier, etter Burrell og Morgan (1979).

Konfliktdimensjonen fokuserer på i hvilken grad teoriene søker å oppnå mot det eksisterende. Burrell og Morgans fire paradigmer er en metateori som plasserer sosiale teorier i forhold til to akser. Modellen er ontologisk forankret og tar utgangspunkt i ulike posisjoner når det gjelder hvordan virkeligheten henger sammen/er strukturert og hvordan

Problematferd og organisering i skolen

man bør forholde seg til verden/grad av kritikk¹³. Modellen innebærer et fokus på både samfunnskritiske faktorer (posisjon 3) og individkritiske faktorer (posisjon 4) i tillegg til fortolkende faktorer (posisjon 2) og systemfokuserende faktorer (posisjon 1), og favner med dette både et sosialkonstruktivistisk, kritisk perspektiv, et aktørperspektiv, et individperspektiv og et systemperspektiv. Modellen åpner på denne måten for et helhetsfavnende fokus på problematferd der både den problematiske atferd, individet bak atferden, konteksten, makt og samfunnsforhold blir tatt med i betraktningen.

3.4. Materialisme eller idealisme

Mark Priestley (1998) knytter en annen dimensjon til individ-system-dyaden presentert ovenfor, og opererer i likhet med Burrell og Morgan med fire paradigmer innenfor de sosiale vitenskapene:

	Materialisme	Idealisme
Nominalisme (Individ)	<p>Posisjon 1 (subjektiv materialisme)</p> <p>Sosiale fenomener har ingen reell eksistens utover fysiske individer (kropp)</p> <p>Sosiale fenomener kan skapes og formes av biologi</p> <p>Ulike former for empirisk og biologisk determinisme</p> <p>Avvik er et fysisk produkt av biologi og kropp</p>	<p>Posisjon 2 (subjektiv idealisme)</p> <p>Sosiale fenomener har ingen reell eksistens utover individets erfaringer som aktør</p> <p>Sosiale fenomener kan skapes og formes holdninger og overbevisninger</p> <p>Symbolisk interaksjonisme, fenomenologi, fortolkning, feministisk psykologi</p> <p>Avvik skapes av aktører (både med og uten funksjonshemming) som deltar i identitetsskapelsen og forhandlingen av roller</p>
Realisme (System)	<p>Posisjon 3 (objektiv materialisme)</p> <p>Det materielle samfunnet eksisterer selvstendig utenfor individet</p> <p>Sosiale fenomener skapes og formes av politisk økonomi, strukturell patriarkisme etc.</p> <p>Historisk materialisme, strukturell feminisme, sosial skapelsesteori, Marxistisk analyse</p> <p>Avvik er et materielt produkt av sosio-økonomiske forhold utviklet innen en spesifikk historisk kontekst</p>	<p>Posisjon 4 (objektiv idealisme)</p> <p>Det idealistiske samfunnet eksisterer selvstendig utenfor individet</p> <p>Sosiale fenomener skapes og formes av sosiale verdier, kultur etc.</p> <p>Positivistisk sosiologi, sosial konstruksjonisme, kulturell relativisme</p> <p>Avvik er et idealistisk produkt, sosialt skapt innenfor en spesifikk kulturell kontekst</p>

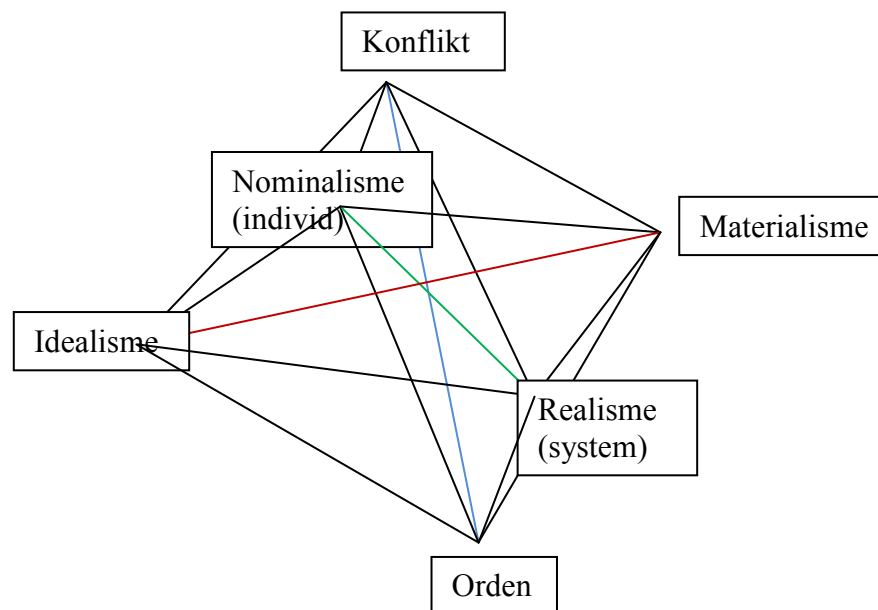
Figur 6: Fire paradigmer og tilnærminger innen sosialvitenskapen etter Priestley (1998:76 og 77)

¹³ " Each set identifies a quite separate social-scientific reality. To be located in a particular paradigm is to view the world in a particular way. The four paradigms thus define four views of the social world based upon different meta-theoretical assumptions with regard to the nature of science and of society" (Ibid: 24).

Problematferd og organisering i skolen

Her dreier den ytterligere dimensjonen seg om spenningen mellom materialisme og idealisme, og er en paradigmemodell der paradigmenes føres videre til fire tilnærminger i møtet med funksjonshemming. Modellen er, i likhet med Burrell og Morgans modell, en metateori som plasserer sosiale teorier i forhold til to akser, men skiller seg fra Burrell og Morgans modell ved å erstatte konfliktdimensjonen med en teknisk-åndelig dimensjon. Priestleys modell presiserer med dette systemets tekniske og sosiale dimensjon (posisjon 3 og 4), noe som kan tegne som forklaringsbidrag når det gjelder egne prediktorer (organisering og lærerstøtte i læringsmiljøet), og innebærer en oppmerksomhet på både læringsmiljøets tekniske komponenter (som fysiske, organisatoriske og materielle forhold) og kulturelle og verdirelaterte komponenter (som relasjonelle og holdningsbaserte forhold).

Når det gjelder individperspektivet, innebærer modellen en forståelse av individet ut fra både fysiske, materielle, biologiske og medisinske forhold (individperspektivet eller det medisinske perspektivet) og ut fra kultur- og verdirelaterte komponenter som holdninger og væremåter (aktørperspektivet). Disse perspektivene er vesentlig når det er snakk om å betrakte og arbeide med problematferd, som på lik linje med funksjonshemming kan oppfattes som et avvik. Det som skiller Priestleys modell fra Burrell og Morgans modell (se figur 7) er først og fremst innholdet og graden av absolutthet. Innholdsmessig konsentrerer Priestley seg om en idealistisk-materialistisk dimensjon (rød) i tillegg til en individuell-sosial dimensjon (grønn) mens Burrell og Morgan supplerer den individuell-sosiale dimensjonen med en konflikt-orden dimensjon (blå). Tenker man seg dimensjonene og aksene mellom dem satt inne i en tredimensjonal modell, kunne den kanskje se slik ut:



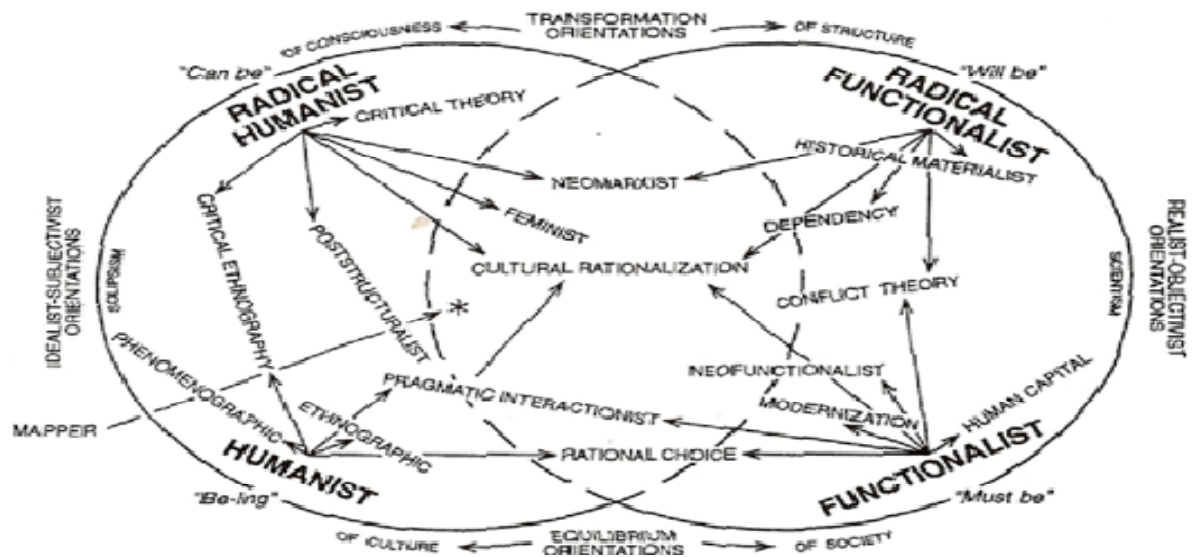
Figur 7: Forholdet mellom Priestleys (1998) og Burrell og Morgans (1979) paradigmeteori

Problematferd og organisering i skolen

Mens Burrell og Morgans modell er forholdsvis ekskluderende, er Priestleys modell mer dynamisk. Mens Burrell og Morgan poengterer at en og samme teori ikke kan knyttes til to paradigmer (Ibid:24 og 25), poengterer Priestley at det vil være misvisende å beskrive paradigmene som ekskluderende og at overlapping og ”ontologisk pluralisme” i høy grad er mulig (Priestley 1998:79).

3.5. Paradigmer og postmodernisme

Man kan tenke flere utgangspunkt for sosialvitenskaplige metateorier. Rolland G. Paulston (1994) bygger videre på Burrell og Morgans firefeltmodell, men ut fra et narrativt og kartografisk utgangspunkt.



Figur 8: "a macro-mapping of paradigms and theories in comparative and international education texts seen as an intellectual field" (Paulston & Liebman, 1994:224)

Han både teoretiserer og praktiserer kartografi innenfor pedagogikken ved å kategorisere og framstille pedagogiske tekster i metateoretiske kart. Modellen beskriver på samme måte som Burrell og Morgans modell forholdet mellom aksene objektivisme-subjektivisme og orden-konflikt, men skiller seg fra modellen ved å bruke andre navn på to av paradigmene. Radikal strukturalisme er byttet ut med radikal funksjonalisme og hermeneutikk er byttet ut med humanisme. Modellen har et postmodernistisk utgangspunkt, men Paulston plasserer postmodernismen utenfor paradigmemodellen (jf. vedlegg 13).

Det samme gjør en annen postmodernist, som også har latt seg inspirere av paradigmene til Burrell og Morgan; Thomas M. Skrtic (Danforth og Taff 2004:2). Skrtic (1995) kategoriserer de sosiale vitenskapene, herunder pedagogikk og spesialpedagogikk

Problematferd og organisering i skolen

som multiparadigmatiske vitenskaper og skiller disse fra naturvitenskapene. Han bygger slik også videre på Kuhn (1962/1970) sin paradigmatheori. Mens det i naturvitenskapene hele tiden eksisterer en dynamisk prosess mellom henholdsvis forpliktelse til et paradigme, ny kunnskap, paradigmekrise og paradigmeskifte, eksisterer det ifølge Skrtic en mer stabil tilstand innenfor de sosiale vitenskapene. Her eksisterer flere paradigmer eller perspektiver side om side, og det at enkeltaktører eller grupper av forskere forandrer overbevisning fører ikke til noe krise og paradigmeskifte for de sosiale vitenskapene som helhet. Skrtic spør likevel en fundamental krise i de sosiale vitenskapene, da disse som helhet er gjenstand for en massiv kritikk. Det settes spørsmålsteget ved den kunnskapen de sosiale vitenskapene er bygget på og dermed ved sosialvitenskapens praksis og profesjoner¹⁴. Skrtic er likevel ingen dommedagsprofet i sine tolkninger og antakelser. Han poengterer at det i sosialvitenskapenes krise ligger en mulighet til utvikling og fornyelse som ville være vanskelig uten et paradigmeskifte. Særlig settes det fokus på spesialpedagogikkens kunnskapsfundament og spesialpedagogens legitimitet i henhold til dette fundamentet.

Paulston publiserte, i tillegg til en firefeltmodell, også et kart der han visualiserer ulike kunnskapsposisjoner. Her karakteriserer han kartografi som en egen opposisjonell postmoderne posisjon med meningssøkende, grensesprengende, utviklingsorientert og praksisorientert posisjon (Paulston 1999:444)(se vedlegg 13). Man kan på venstre side i modellen se fem ulike posisjoner innenfor postmodernisme og på høyre side fem posisjoner innenfor modernisme. De postmodernistiske posisjonene kjennetegnes av destabilisering og dekonstruktivisme der modernismen kjennetegnes av stabilitet og konstruksjon. Den diagonale aksen tar for seg spenningen mellom aktør og system. Man kan slik tenke seg at modellen har tatt utgangspunkt i den øvre og venstre delen av Paulstons paradigmatmodell.

Danforth og Taff (2004:2) plasserer også postmodernismen utenfor øvre venstre hjørne av Burrell og Morgans modell. Dette med utgangspunkt i Skrtic sine teoretiske betraktninger. Det er et av Skrtics hovedpoenger at postmodernismen står for noe dyptgående annerledes enn de etablerte sosiale vitenskapene. Postmodernisme skiller seg fra tradisjonell frigjørende eller kritisk pedagogikk ved at fokuset flyttes fra å frigjøre eller tilby alternativer til å skulle rive ned (dekonstruktivisme) eksisterende hegemonier. Størst kritisk fokus er rettes mot funksjonalismens strukturalisme og positivism. Postmodernismen har røtter i Franfurtherskolens kritiske pedagogikk (den franske retningen) og har nøkkelpersoner som Derrida, Lyotard og Foucault og i den amerikanske pragmatismen med

¹⁴ "No aspect of social life has received more critical attention under the text analogy than the social professions, for it is this group in modern societies that has the authority to interpret normality, and thus the power to define and classify others as abnormal and to treat their bodies and minds (Skrtic 1995:41).

sentrale skikkelser som Dewey, James og Addams. Innen den franske retningen har særlig lingvistiske elementer hatt en fremtredende rolle (jf. Myhre 1996:32-38)). Paulston kan oppfattes som mindre dramatisk i sine betraktninger mellom det moderne og det postmoderne (se vedlegg 13). Der Skrtic snakker om et paradigmeskifte, snakker Paulston om postmodernismen som en alternativ posisjon.

3.6. Paradigmer og problematferd

I metodedelens (kapittel 4.1) tar jeg utgangspunkt i J. Amos Hatch (2002:13) sine forskningsparadigmer. Denne modellen vil jeg karakterisere som epistemologisk forankret i og med essensen dreier seg om hva vi kan vite og hvordan vi kan skaffe oss kunnskap. Jeg finner Hatch sine paradigmer godt egnet når jeg skal ta stilling til hvordan jeg på en best mulig måte fremskaffer kunnskap knyttet til fenomenet alvorlig problematferd. Når det gjelder å belyse problematferd eller teoretisere begrepet, finner jeg Burrell og Morgans paradigmemodell godt egnet. Dette fordi den både tar for seg posisjoner når det gjelder hvordan virkeligheten er strukturert (ontologi) og hvordan man bør forholde seg til verden (grad av kritikk).

Men, Burrell og Morgan legger vekt på at paradigmen er ekskluderende i sin natur i og med paradigmen bygger på motsetninger eller alternative verdensanskuelser. Det poengteres at en syntese mellom paradigmen ikke er mulig og at en teori ikke kan eksistere i flere paradigmer på samme tid (Burrell og Morgan 1979:25). Man kan da sette spørsmålsteget ved om sosial systemteori kan brukes som en paraplyteori og om det er forenlig å la et systemteoretisk perspektiv favne andre perspektiver slik som Nordahl (2005) og Ogden (2001) må sies å gjøre, og slik jeg selv legger opp til. På den annen side kan man si at det ligger i sosial systemteori sin natur nettopp å være en paraplyteori. Å ta utgangspunkt i helheten innebærer at man favner mye, og det skal godt gjøres å ekskludere alle andre teoretiske vinklinger fra dette hele. Når det gjelder problematferd, er jeg overbevist om at fenomenet bør betraktes ut fra et helhetsfavnende perspektiv, men at andre underliggende og mer detaljfokuserende perspektiver er nødvendige forklaringsbidrag. Jeg velger å benytte Burrell og Morgans sine metaparadigmer nettopp som ulike forståelsesformer eller anskuelsesformer i forhold til egen problemstilling, men samtidig å stå fast på systemperspektivet som overordnet perspektiv. I dette tar jeg ikke stilling til om systemperspektivet er mer suverent, mer sant eller overlegent de andre. Problematferd har

Problematferd og organisering i skolen

viktige forklaringsbidrag innenfor alle paradigmene, men eget utgangspunkt og egen tyngde er plassert i sosial systemteori.

Perspektivene er utgangspunkt når jeg videre skal ta for meg aktuelle teorier. Jeg har allerede vært inne på at problematferd kan betraktes og forklares på ulike måter og ved hjelp av ulike begreper og hypoteser, hvordan ulike perspektiver kan få fram ulike sider ved begrepet og hvordan disse vinklingene kan utfylle hverandre, men også stå i motsetning til hverandre og utgjøre alternative forklaringsformer (jf. pkt 1.2). Med utgangspunkt i Burrell og Morgan sine metateori, vil jeg bruke resten av dette kapittelet til å fordype meg i aktuelle teorier innenfor paradigmemodellen. Man kan stille spørsmålstegn ved hvorfor jeg tar utgangspunkt i Burrell og Morgan og ikke Priestley eller Paulston sine modeller. Burrell og Morgan sin modell er valgt fordi den er den originale og fordi den favner konfliktdimensjonen. Konfliktdimensjonen har betydning når det kommer til problematferd som avvik. For å tegne et fullstendig og helhetlig bilde av problematferd, må man i det minste inneha en åpenhet for å forstå atferden som bevisst eller til og med hensiktsmessig. Jeg finner med andre ord konfliktdimensjonen mer nødvendig i egen diskusjon enn Priestleys materialisme-ideslismedimensjon. Det mest prekære jeg mister gjennom å velge bort Priestley, er det tydelige skillet mellom tekniske og sosiale sider ved systemperspektivet. Dette vil jeg forsøke å kompensere for gjennom å ta med både tekniske og sosiale systembetraktninger i de teoriene jeg presenterer.

I egen modell (fig. 9) er systemperspektivet blitt plassert innenfor et funksjonalistisk perspektiv, men samtidig gitt rollen som overordnet perspektiv. Systemperspektivet er utgangspunktet når jeg innenfor det funksjonalistiske paradigmet tar for meg atferdsteori og sosioøkologisk teori. Atferdsteori er tatt med fordi teoriene favner betydningen av mestringsopplevelser og frekvenser. Sosioøkologisk teori fordi den setter fokus på kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet og forholdet mellom disse betingelsene. Innenfor hermeneutikken og individperspektivet vil jeg ta for meg symbolsk interaksjonisme fordi teoriene favner betydningen av rollemodeller og forhandling. Burrell og Morgan (1979:78) plasserer retningen innenfor både det fortolkende (hermeneutiske) og det funksjonalistiske paradigmet, og legger vekt på at retningen spenner såpass vidt innenfor subjekt-objekt-dimensjonen at det er vanskelig med en entydig definert plassering. Det antydes som mulighet å skille mellom behavioristisk og fenomenologisk interaksjonisme. Jeg føler meg slik komfortabel med å ta for meg interaksjonisme innenfor hermeneutikken. Jeg vil ta for meg sosial konstruksjon innenfor et radikalt strukturalistisk perspektiv fordi teoriene setter fokus på forholdet mellom samfunn, individ og kultur. Strengt tatt vil det være mest riktig å

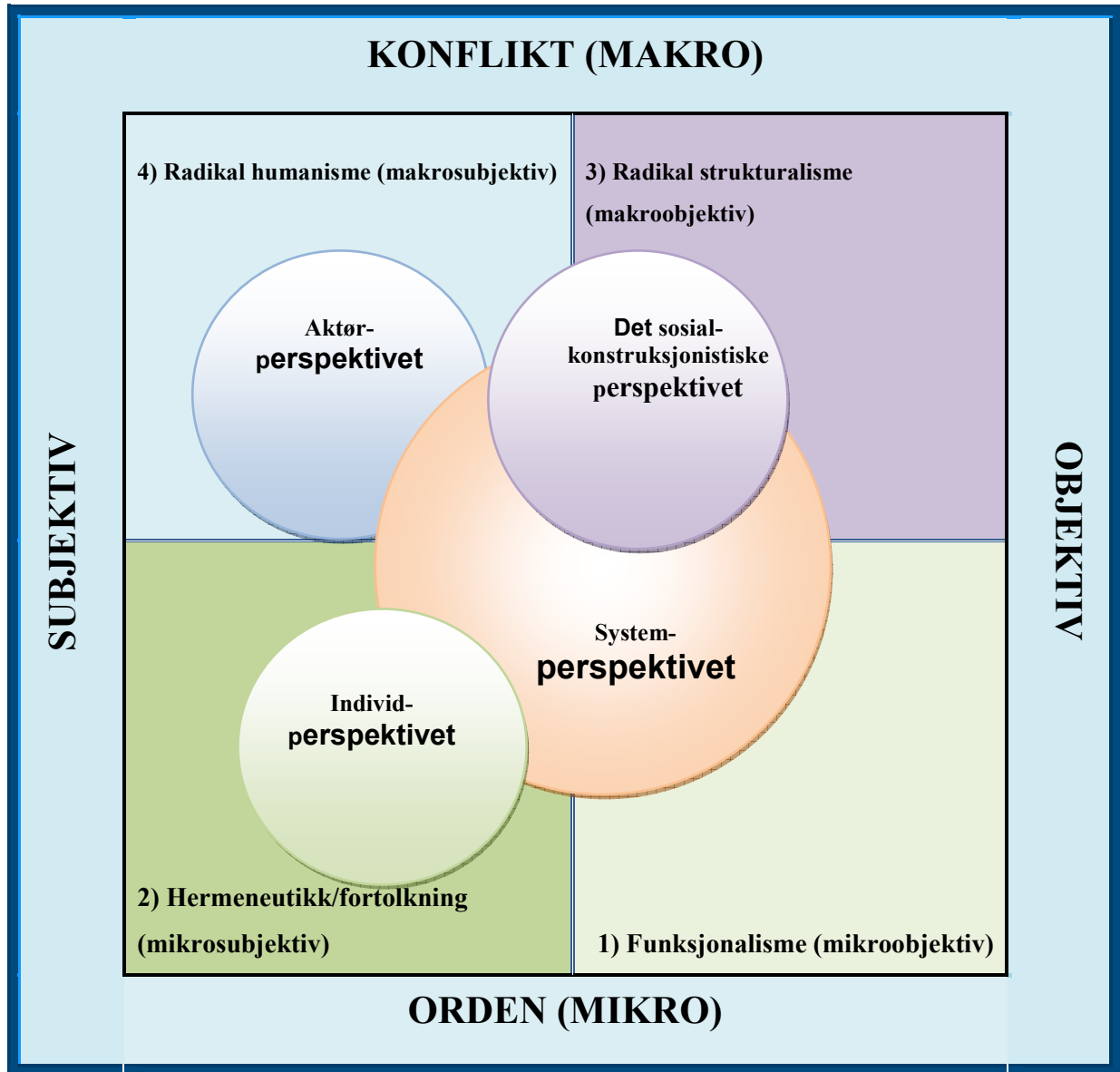
Problematferd og organisering i skolen

plassere sosial konstruksjon innenfor et hermeneutiske eller fortolkende paradigme, men samfunnselementene og de strukturelle elementene er likevel såpass framtrædende hos Berger og Luckmann at jeg finner det forsvarlig å benytte meg av disse betraktningene som forklaringsbidrag også innenfor strukturalismen. Ved å føre veien videre til Foucault og Bakhtin, vil jeg i manges øyne bevege meg inn på postmodernismens territorium, og også disse teoriene vil være å betrakte som ytterliggående innenfor et strukturalistisk perspektiv. Jeg velger likevel å ta med disse betraktningene da de i høyeste grad både innlemmer systemfokuserende og kritiske betraktninger. Jeg vil ta for meg psykodynamikk og psykopedagogikk innenfor et radikalt humanistisk perspektiv fordi teoriene favner en forståelse av indre konflikter og behov hos atferdseleven. Man kan stille spørsmålstegn ved hvorfor psykodynamikken og psykopedagogikken plasseres innenfor rammene av et humanistisk perspektiv. Plasseringen og bruken av teoriene baserer seg på en forståelse av teoriene som sterkt individorienterte og samtidig konfliktorientert. Psykodynamikken hører strengt tatt egentlig ikke til innenfor det radikalt humanistiske paradigmet, men også Burrell og Morgan (1979:292) diskuterer humanistiske ideer opp mot Freud sine tanker. Plasseringen jeg har valgt har sammenheng med at jeg ønsker å diskutere psykoanalysen opp mot humanismen innenfor rammen av psykopedagogikk, og psykopedagogikken innehar elementer fra begge retningene (jf. Ogden 2001:77-79).

Plasseringene av teorier innenfor paradigmene er gjort med et analytisk utgangspunkt, men med hovedvekt på det pragmatiske; **hva jeg har behov for å forklare i hvilken sammenheng**. Jeg har tatt utgangspunkt i teorier jeg mener har forklaringsbidrag for egen problemstilling og innenfor den vinklingen som i egne øyne er mest relevant for problemstillingen. Teorienes plassering må derfor ikke betraktes som noe statisk. Jeg deler Priestleys dynamiske paradigmeforståelse, og tar meg følgelig en frihet til å velge teoretiske forklaringsbidrag ut fra egne forklaringsbehov. Plasseringene må slik ikke forveksles med en kategorisering av teorier etter hovedtrekk. Målsetningen er å betrakte ulike sider ved egen problemstilling, og perspektivene og teoriene er å betrakte som hjelpemidler i denne prosessen. Det er forklaringsbidragene som teoriene og perspektivene gir som er det overordnede. Utgangspunktet for egen modell er en helhetlig betraktning der jeg ønsker å ta for meg selve problematferden, mennesket bak problematferden og omgivelsene rundt problematferden. Jeg mener disse elementene er uløselig sammenbundet og at teoriene både utfordrer og utfyller hverandre innenfor et systemteoretisk hovedperspektiv. I de følgende avsnittene vil jeg fordype meg i paradigmene og perspektivene skissert ovenfor. Målet er å dykke dypt nok i de teoretiske bidragene til at problematferd som begrep blir belyst,

Problematferd og organisering i skolen

diskutert og problematisert. Bevegelsen vil gå fra paradigme via perspektiv og ned til teories bidrag.



Figur 9: Forholdet mellom systemperspektivet, aktørperspektivet, individperspektivet og sosial konstruksjon som perspektiv

3.7. Funksjonalisme

Funksjonalisme kan karakteriseres ut fra kjennetegn som fokus på system, funksjon og lov.

For det første har funksjonalisme samfunnssystemet eller hvordan samfunnet fungerer og er og strukturert som utgangspunkt. Helheten og avhengighetsforholdene mellom delene i et system vektlegges. Enkeltindividet er underordnet samfunnet og målet er sosialisering til deltakelse og bidrag. Samfunnet kan innenfor dette perspektivet sammenlignes med en levende

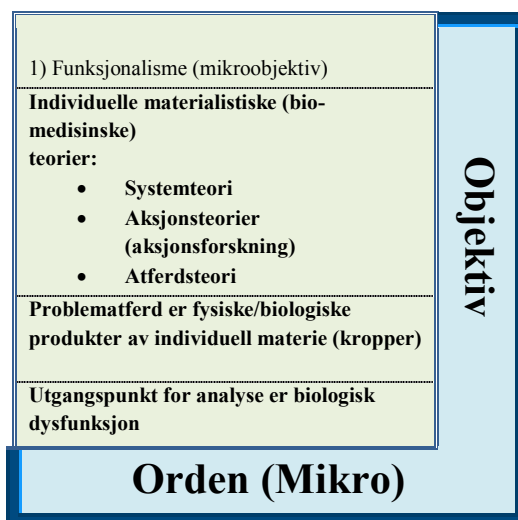
organisme der de enkelte organene (delene i samfunnet) er gjensidig avhengig av hverandre for at organismen som helhet (samfunnet som helhet) skal kunne fungere. Analogien legger vekt på at elementer i samfunnet som skole, familie, religion, politikk, lov og rett osv. må dra i samme retning ved sammen å forme, opprettholde og utvikle samfunnet som helhet.

For det andre legger funksjonalister rasjonelle forklaringer til grunn og forsøker å avdekke lovmessigheter i hendelser. Disse lovmessighetene har ikke bare funksjon som analyseverktøy, men representerer retningslinjer for forventet atferd, gjennom normer og regler. Perspektivet ser ingen motsetning mellom naturvitenskapene og sosialvitenskapene når det gjelder metodene og modellene som benyttes. Sosiale fakta kan studeres på samme måte som materielle/fysiske forhold.

For det tredje vektlegges vitenskapens objektivitet og lovmessighet. Paradigmet er opptatt av sosiale makrostrukturer og vier individene en underordnet rolle. Fokus rettes mot de "lover" som styrer individene. Paradigmet har sin opprinnelse i Frankrike tidlig på 1800-tallet. Emile Durkheim regnes som en av de viktigste bidragsyterne, men paradigmet ble ført videre med Mauss, Piaget og Annsles-skolen. I den senere tiden forbindes funksjonalisme med navn som Talcott Parson (jf. Burrell og Morgan 1979:41-57).

3.7.1. Problematferd innenfor systemperspektivet

Systemteori i det sosiale feltet er et samlebegrep av tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Begrepet er i dag å finne innenfor psykologi, sosiologi, pedagogikk og sosialt arbeid, og vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer (Nordahl 2005:16). Generell systemteori kan føres



Problematferd og organisering i skolen

tilbake til biologen Ludwig von Bertalanffy på 40- og 50-tallet og kjennetegnes av å være en allmenn teori som postulerer at helheten er mer enn summen av delene. Teorien regnes i mange sammenhenger som utgangspunktet for en ny og annerledes måte å forholde seg til sosialvitenskapene på, og betraktes som noe mer enn et nytt perspektiv gjennom å erstatte grunnleggende prinsipper som naturvitenskapens reduksjonisme med holisme og det mekaniske med det organiske. Bertalanffy argumenterte for at alle typer systemer, både naturvitenskaplige og sosialvitenskaplige, kan analyseres og forstås gjennom et sett generelle og universelle regler. Han argumenterte også for en åpenhet både innad og mellom systemene, noe som innebærer en utveksling av impulser (Bertalanffy 1968:155-156 og Burrell og Morgan 1979:58-59).

Sosioteknisk systemteori (jf. Emery, 1969) er mer konkret når det gjelder organisasjonsteori. Her er organisasjoner fundamentert på et samspill mellom tekniske og sosiale elementer i organisasjonen. Det legges vekt på hvordan forandringer innefor et delsystem (for eksempel ny teknologi) påvirker andre delsystemer (for eksempel relasjonelle forhold). Innenfor samfunnsvitenskapene regnes sosialantropologen Gregory Bateson (1972) som en pioner med hans utvikling av en systemrettet psykoterapeutisk tilnærming. Denne fokuserte mer på samspillet i familien enn på sykdomsforløpet til det enkelte familiemedlem.

I løpet av de siste tiårene har systemteori fått et oppsving, og blir brukt for å forklare kompleksitet blant annet i organisasjoner. Innenfor et systemperspektiv er organisasjoner åpne systemer bestående av en rekke elementer i gjensidig påvirkning. Systemene skaper og gjenskaper seg selv gjennom læring (Busch og Vanebo 2000: 61, Nordahl 2005:56). Et system er ikke absolutt, men kan deles opp i mange elementer eller delsystemer av både sosial, formell og teknologisk art. Summen av disse elementene eller delsystemene kalles systemets struktur (Busch og Vanebo 2000:62, Burrell og Morgan 1979:63). Elementer som problematferd, foreldrestøtte, lærerstøtte og organisering kan betraktes som delsystemer som påvirker og påvirkes av klassens eller skolens sosiale system. Endringsarbeid innenfor et systemisk perspektiv forutsetter at disse elementene ses i sammenheng samtidig som fokus rettes spesielt mot enkelte elementer, faktorer eller delsystemer innenfor skolen eller klassen. Perspektivet innebærer videre et fokus på systemer i nær relasjon til skolen, som nærmiljøet eller elevenes familier. Arbeider man med samme problematikk samtidig innenfor forskjellige delsystem og/eller med interaksjonen mellom dem, er effekten av arbeidet langt større og mer varig (Nordahl og Sørli 1998:202 og Sørli 2000:86-87).

Problematferd og organisering i skolen

Systemrettet arbeid i skolesammenheng retter seg mot skolen som hel organisasjon eller mot klassen eller gruppa som helhet. Den enkelte aktør, være seg lærer, elev, rektor eller forelder, påvirker helheten og blir selv påvirket av helheten. Det er kommunikasjonen og samhandlingen mellom aktørene i et sosialt system som skaper systemet samtidig som senere samhandling påvirkes av systemet. Problematferd betraktes som atferd som påvirkes av mønstre og strukturer der eleven oppholder seg (Nordahl 2005:18 og Heggeler et. al 2000:30). Fokus flyttes fra enkelteleven alene og rettes mot faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden (Nordahl 2005:19).

3.7.2. Sosialøkologisk teori

Sosialøkologi eller utviklingsøkologi tar utgangspunkt i en gjensidig tilpasning mellom individ og miljø, eller i skolesammenheng mellom en elev i utvikling og et foranderlig læringsmiljø. Teorien er en metateori ved at den på samme måte som systemteori kan favne andre teorier. Teorien kom som en reaksjon på datidens individorienterte utviklingspsykologi og ble introdusert av Urie Bronfenbrenner (1977 og 1979). Påvirkningsforholdet mellom individet og miljøet (mikro- og mesosystemet) står i et gjensidighetsforhold med en større kontekst eller med utenforliggende systemer (ekso- eller makrosystemer). Modellen viser til en helhet og en sammenheng i oppvekstmiljøet. Dette innebærer at når en skal forstå problematferd i skolen, er både eleven, læringsmiljøet, familien, lokalsamfunnet og storsamfunnet samlet gjenstand for oppmerksomhet. Den sosiale og kulturelle dimensjonen er av avgjørende betydning. Problematferd kan være avhengig av forhold i flere systemer eller **mellom** flere systemer. Dette kan dreie seg om relasjoner eller strukturen i læringsmiljøet, om kontakten mellom skole og hjem eller om mer fjerntliggende forhold som gjeldende verdiforankringer i samfunnet og medieinntrykk. Forhold som indirekte påvirker barnet gjennom å påvirke jevnaldrende eller foreldre kan også spille inn. Dette ser vi tydelig når det gjelder film. Et barn som ikke har sett eller lest ”Ringenes herre” kan tenke seg å vite mer om handlingen og hovedpersonene enn voksne som har sett filmene/lest boka. Dette har sammenheng med medieinntrykk, reklamegjenstander og fortellinger fra jevnaldrende og eldre.

Bronfenbrenner vier i sine senere arbeider (Bronfenbrenner 2000) biologiske faktorer hos individet større oppmerksomhet ved å understreke gjensidighetsforholdet mellom biologisk utrustning og miljøfaktorer. Også barn med diagnoser som ADHD eller Asbergers syndrom vil utvikle seg forskjellig i ulike miljøer, og det er avgjørende på tiltakssiden at det

fokuseres på de sidene ved barnets økologi som det er råd å gjøre noe med (Nordahl m. fl. 2005:72).

3.7.3. Atferdsteori

Atferdsteori, også kjent som atferdsanalytisk teori eller atferdsmodifikasjon, tar utgangspunkt i at all atferd er tillært og at all atferd kan korrigeres gjennom straff eller belønning eller ved å endre betingelsene eller forutsetningene for straff og belønning. Viktige pionerer er Ivan Pavlov (klassisk betinging), Edward Lee Thorndike (effektloven) Burrhus Frederic Skinner (inkluderte bevissthet/ikke-observerbare forhold i vitenskapelig analyse og utviklet radikalbehaviorisme) og John Broadus Watson (avviste introspektive metoder og argumenterte for å begrense psykologi til eksperimentelle metoder). Teorien er positivistisk med sin grunntanke om at all læring kan avlæres og erstattes med ny læring, og finnes i sin mest rendyrkede form innenfor behaviorismen. Skinner så på mennesket som en komplisert maskin eller urverk. Oppdragerens ansvar er innenfor et dette perspektivet av rent teknisk karakter. Elevenes autonomi, ansvar og verdi er ikke relevant. Mennesket er ikke fritt, men et resultat av omgivelsenes påvirkning. Alt er tillært, også sosiale og kulturelle livsfaktorer som behovet for tilhørighet. Ansvar er alene hos omgivelsene, inkludert oppdrageren. I hans bok ”Walden Two” (1945) viser Skinner hvordan ”det gode liv” avhenger av at verden styres av vitenskapelige spesialister på menneskelig atferd. Teorien innehar en uforbeholden tillit til ekspertise.

Problematferd ses innenfor atferdsteorien som et uttrykk for manglende eller feil læring. Atferden opprettholdes gjennom diskriminante stimuli (umiddelbart før atferden) og forsterkende stimuli/belønning (umiddelbart etter handlingen). Atferden kan korrigeres gjennom å endre betingelsene. I praksis dreier dette seg om et systematisk og målrettet arbeid gjennom forsterkning eller belønning av ønsket atferd og gjennom korrigerende, straff, fjerning av goder eller ignorering av uønsket atferd. Forsterkninger har to aspekter; enten positive som ved ros, ervervelser eller tilgang på privilegier (som datatilgang eller mulighet til å forlate skoleområdet i spisefri) eller negative ved å unngå noe ubehagelig (som å unngå kontroll eller anstand). Straff har også to aspekter; enten påført ubehag (verbalt eller fysisk) eller bortfall av noe positivt som privilegier eller rettigheter. Det er av vesentlig betydning at korrigeringen er umiddelbar og konsekvent. Endring av forsterkningsbetingelsene eller forsterkningsfrekvensene vil være et virkemiddel i atferdskorrigeringen. Slik kan man øke kravet før en forsterkning/belønning gis helt til det endelige målet er nådd; eleven er

Problematferd og organisering i skolen

selvmotivert i forhold til handlingssekvensen/atferden. Atferdskorrigerer vil kunne være selvforsterkende dersom mestringen av ønsket atferd har en motiverende effekt til gjentakelse. Hyppig mestringsfrekvens er slik en suksessfaktor. Det er derfor en fordel å begynne med en atferd som er lett å endre for at mestring skal kunne motiverer til gjentakelse. Motsatt kan mislykket atferdskorrigerer kunne forverre situasjonen ved at eleven føler seg manipulert og tingliggjort.

3.8. Hermeneutikk

SUBJEKTIV	2) Hermeneutikk/fortolkning (mikrosubjektiv)
	Individuelle, idealistiske og interaksjonistiske teorier: <ul style="list-style-type: none">• Symbolsk interaksjonisme• Etnografi• Fenomenologi Problematferd er produkt av voluntaristiske individer (enten "problembarn" eller ikke) involvert i skapelsen av identiteter og forhandling av sosiale roller Utgangspunkt for analyse er identitet og oppfatninger
	ORDEN (MIKRO)

Hermeneutikk kan karakteriseres ut fra kjennetegn som nominalisme, idealisme og antistrukturalisme (Burrell og Morgan 1979:227-228). Når det gjelder nominalisme, referer dette til paradigmet ontologiske posisjon der bare ting (fysiske gjenstander) er reelle mens allmennbegreper (forestillinger, begreper og intensjoner) eksisterer i form av menneskeskapte tankekonstruksjoner. Idealisme innebærer at verden eksisterer slik bevisstheten skaper den. Den

er materialismens motstykke og innehar en optimisme i forhold til at verden kan omformes i henhold til egne idealer. Idealismens relativisme innebærer at forskeren, for å få kjennskap til virkeligheten, må sette seg inn i tankemåter og levestil i det samfunnet forskeren ønsker å undersøke. Etnografer, som Margaret Mead (undersøkte bl.a. aldersritualer i Samoa), bor og lever sammen med de menneskene de studerer. De blir på den måten kjent med levemåter og kultur fra samfunnets innside. Innenfor det hermeneutiske paradigmet er den subjektive kunnskapen den egentlige kunnskapen, og komplekse fenomener forklares ved analytisk reduksjon; ved å redusere fenomenene til dets enkleste bestanddeler. Individets forestillinger, tenkemåter og intensjoner blir både det vesentlige og det virkelige.

Hermeneutikkens antistrukturalisme dreier seg om den opposisjonen paradigmet innehar til strukturalismens materielle verdensanskuelse og til strukturalismens eksperimentelle og kvantitative forskningsmetoder. Innenfor paradigmet er kvalitative og "dypdykkende" metoder som deltakende observasjon, tekstanalyse og innholdsanalyse anvendte metoder.

Problematferd og organisering i skolen

Mens strukturalistene kritiserer disse metodene som lite sikre, valide og egnede til generalisering, kritiserer antistrukturalistene strukturalistene for å være bundne av statistikk og overfladisk tallbasert kunnskap. Paradigmet har røtter i tysk idealisme (Immanuel Kant) og romantikken. Max Weber, Clifford Geertz, Erving Goffman og George Herbert Mead regnes som noen av de viktigste bidragsyterne (Ibid:227-238).

3.8.1. Problematferd innenfor individperspektivet

Det individfokuserende perspektivet har i forhold til avvik (som problematferd) hatt en dominerende posisjon i samfunnet generelt og i skolen spesielt (Sørli 2000:265, Sørli og Nordahl 1998:37). Ved å fokusere ensidig på individet og dermed på individuelle mangler og svakheter, blir det avgjørende å diagnostisere eleven for så enten å kompensere for eller reparere en eventuell ”skade”. Individperspektivet blir av enkelte kritisert for å være for snevert og for ikke å ta hensyn til faktorer i elevens læringsmiljø. Det rettes også et kritisk blick mot skolens og hjelpeapparatets individfokuserende tradisjoner når det gjelder arbeidet med å forbygge og redusere forekomsten av problematferd. Nordahl (2005:23) karakteriserer skolens fokusering på individet som en patologisering av elever. Ogden (2004:192) karakteriserer individentsentrerte tiltak som ”økologiske feller”; tiltak som foregår på mikronivå uten at det får konsekvenser for resten av skolen. Det er viktig å legge til grunn at denne kritikken retter seg mot en ensidighet perspektivmessig, og ikke mot individperspektivet som bidragsyter i et større bilde. Individperspektivet er av betydning når det gjelder faktorer innenfor rammene av personlige egenskaper, behov eller følelser. Sosiale ferdigheter, temperament, holdninger, medisinske forhold og fysiske dysfunksjoner har slik forklaringsverdi og funksjon. Forhold knyttet til individperspektivet betraktes gjerne som individuelle risikofaktorer i en systemisk sammenheng og er et uunnværlig bidrag for å forstå helheten.

3.8.2. Interaksjonslæringsteori

Interaksjonisme regnes å ha sitt utspring i ideer og tanker som vokste fram ved det sosiologiske institutt ved Chicago-skolen mot slutten av det nittende århundret. En felles grunntanke baserer seg på et dialogisk menneskesyn. Generell interaksjonisme kjennetegnes likevel mer av pluralitet enn av en fast teoretisk kjerne. Felles fokus på metoder som kunne fange opp nyanser i de sosiale aktørenes egen definisjon av egne situasjoner kan se ut som det mest samlende for den tidlige interaksjonismen. Det er heller ikke generell

Problematferd og organisering i skolen

interaksjonisme, men symbolsk, ved Georg Herbert Mead, som har fått status som en distinkt skole og som blir trukket fram som opposisjon til strukturfunksjonalisme og behaviorisme. Dette har sammenheng med at denne tradisjonslinjen har en mye tydeligere teoretisk profil enn den generelle (Guneriusen 1999:143). Symbolsk interaksjonisme er en sosialbehavioristisk teori som samler elementer fra behaviorismens individualistiske tendenser og pragmatismens dynamiske tendenser (prosess, forandring og aktivitet). Mead forklarer individets bevissthet og identitet som sosiale fenomener. Det tas utgangspunkt i at atferd er innlært gjennom samhandling. Barnet er født inn i en sosial sammenheng og de første inntrykkene på egen atferd er gjennom andres reaksjoner. Dette danner grunnlaget for barnets selvforståelse, og det blir i stand til å "ta den andres perspektiv". Språket og symbolenes betydning får helt ny vektlegging for individets utvikling både gjennom symbolenes ekspressive funksjon (den enkelte kan kommunisere sine intensjoner), refererende funksjon (den enkelte kan omtale og henviser til ting og hendelser i en ytre verden) (Mead 1976:74-76) og gjennom symbolenes konstituerende funksjoner (aktørene får status som subjekter og rollebærere) (Ibid:110 og 117).

Sameroff og Chandler (1975) tilføyde en dynamisk komponent til interaksjonsmodellen (Smith og Ulvund 1999:12). Denne transaksjonsbaserte utviklingsmodellen legger vekt på en toveis, innbyrdes interaksjon mellom barnet og dets omgivelser. Barnets utvikling anses som et resultat av et kontinuerlig, dynamisk samspill mellom barnets atferd, omsorgspersonenes respons på atferden og miljømessige variabler som kan påvirke både barnet og omsorgspersonene. Slik kan elementer i læringsmiljøet være av avgjørende betydning for barnets utvikling. En usikker eller sliten lærer som ikke er i stand til å gi barnet optimal stimulering, kan føre til at barnet reagerer og handler uhensiktsmessig. Denne atferden kan igjen bli tolket av læreren som tegn på et vanskelig temperament. Transaksjonsmodellen vil ikke henge seg opp i ensidige vinklinger på eleven som utfører en problematisk atferd, men legger vekt på både elevens atferd, omsorgspersonenes respons og miljømessige forhold.

Sosial interaksjonslæringsteori (Patterson, 1982/2002) forklarer hvordan atferdsproblemer hos barn læres og utvikler seg i gjensidig negativ samhandling med viktige personer i barnets omgivelser som foreldre, søsken, venner, lærere og medelever. Barnet er med andre ord med på å forme sin egen oppdragelse. Problematisk atferd er i denne sammenhengen tillært gjennom erfaring. Barnet erfarer at problematisk atferd etterfølges av ettergivenhet. Dersom læreren gir etter når barnet får raserianfall har raserianfallet en hensikt. Patterson tar for seg utviklingen av antisosial atferd fra "problematisk barn" i

Problematferd og organisering i skolen

familien til ”problematisk voksen” i fengsel. Det legges vekt på hvordan atferden i hovedsak læres i familien men overføres til andre situasjoner som skolen. Likeledes kan tillært uhensiktsmessig atferd overføres fra skolen til andre arenaer som familien. Patterson (1982:144) bruker begrepet ”forsterkningsfelle” (reinforcement trap) for å beskrive det typiske i en samhandling som har låst seg. Den problematiske atferden forsterkes når den voksne gir etter i problematiske situasjoner. Selv om barnet roer seg ned og både den voksne og barnet på kort sikt ”vinner” på løsningen, vil ettergivenheten på lengre sikt føre til en opptrapping av konflikten. I tillegg vil det være vanskelig for de involverte å forstå hva som egentlig har skjedd i situasjonen (Ibid:145, Nordahl et. al 2005:73 og Ogden 2001:43).

3.9. Radikal strukturalisme

Radikal strukturalisme karakteriseres ut fra kjennetegn som kreativisme, objektivisme og realisme (jf. Burrell og Morgan 1979:326-327).

Kreativisme dreier seg om drivet etter forandring og opposisjonen til det regjerende. Paradigmet postulerer at frigjøring, forandring og utvikling skjer gjennom politiske og økonomiske kriser. Konflikter representerer en substansiell side ved samfunnet. Relasjoner, klasser, nettverk, makt og strukturer er

gjenstand for oppmerksomhet. Språk, handling og motiver er viktige studieobjekter. Når det gjelder objektivisme, tar paradigmet på lik linje med funksjonalisme utgangspunkt i samfunnet og samfunnssystemet heller enn individet og individuelle handlinger. Det er samfunnsstrukturene som må forandres. Innenfor paradigmet er det likevel ulike overbevisninger om hva som er det essensielle i samfunnsstrukturene. Noen retninger legger vekt på sosiale eller relasjonelle aspekter mens andre legger vekt på mer tekniske sider som økonomi, materielle goder og makt. Konfliktelementet er imidlertid felles. Når det gjelder realisme, deler strukturalistene funksjonalistenes ontologi og legger til grunn en objektiv håndgripelig virkelighet. Likevel fokuserer strukturalistene på begrepet mening og hvordan mening kan produseres og reproduseres innenfor en kultur gjennom fokus, praksis og handling. Forskjellen fra handlingsorienterte retninger er likevel meningsbegrepets rolle. Meningsbærende handlinger er her kun symptomer på tildekkede strukturelle forhold i

KONFLIKT (MAKRO)

3) Radikal strukturalisme (makroobjektiv)

Sosialkreativistiske teorier:

- Erkjennelsesteoretisk konstruktivisme
- Frankfurterskolen
- Konfliktteori
- Kreativistisk teori
- Sosioøkonomisk teori

Problematferd er et materialistisk produkt av sosioøkonomiske relasjoner som er utviklet i en spesifikk historisk kontekst

Utgangspunkt for analyse er problematferdens prosesser og barrierer og materielle maktrelasjoner

OBJEKTIV

Problematferd og organisering i skolen

samfunnet, og undersøkelser av handling har til formål å avdekke disse skjulte eller delvis skjulte strukturene. Strukturalismen motsetter seg humanismens fokus på det frie og fornuftige mennesket og legger til grunn en deterministisk, strukturbetinget forklaringsmodell. Paradigmet har røtter i Victoriatidens industrielle revolusjon og i Karl Marx' teorier om samfunn, klasse og frigjøring (Ibid:327-333). Medlemmer av Frankfurtherskolen, som Jurgen Habermas og Max Horkheimer, kan plasseres innenfor paradigmet. Disse videreførte de marxistiske røttene, men med et større fokus på diskurs, fornuft og det moderne. Man kan se varianter av den radikale strukturalismen i hybride retninger som poststrukturalismens Jacques Lacan (strukturalisme og psykoanalyse) og i arbeidene til Roland Barthes og Jacques Derrida (strukturalisme og litteratur). I den senere tid forbindes retningen med navn som Foucault og Bakhtin. Berger og Luckman sin teori om sosial konstruksjon kan ut fra det samfunnsfokuserende aspektet betraktes som en syntese av strukturalisme og konstruktivisme. Teorien har forklaringsbidrag når det kommer til hvordan maktforhold etableres og opprettholdes i samfunnet som system.

3.9.1. Problematferd som sosial konstruksjon

Betraktes spesialundervisningens virkefelt som en sosial konstruksjon (Lillejord 2000:74 og Berger og Luckman 1966/2006), vil studier ikke bare kunne belyse forhold mellom skole og samfunn generelt, men også kunne si oss noe om hva slags samfunn vi lever i. Fokus flyttes fra en forståelse av en objektiv virkelighet mot at det vi opplever som "virkelig" er sosialt og politisk konstruert. Det mennesket vet om virkeligheten vil bli bedømt som sant eller adekvat ut fra mer eller mindre eksplisitte kriterier hos involverte personer, men ikke ut fra at sannheten fins et sted i verden utenfor oss - klar til å avdekkes.

Berger og Luckman peker på tre kriterier med et dialektisk forhold mellom seg som til sammen utgjør den sosialt konstruerte virkeligheten: "... *samfunnet oppfattes som en fortløpende dialektisk prosess som er sammensatt av tre momenter: eksternalisering, objektivisering og internalisering*" (Berger og Luckmann 2006:135).

Utgangspunktet er at samfunnets virkelighet er en sosial konstruksjon hvor medlemmer ikke bare skaper selv, men også blir påvirket av. Mennesket skaper sosiale relasjoner gjennom eksternalisering. Institusjoner, som skolen, er eksempler på denne eksternaliseringen. Berger og Luckmann (2006:72-76) eksemplifiserer dette ved å ta for seg familien som institusjon. En mann og kvinne kan møtes uten å ha noen forkunnskaper om

Problematferd og organisering i skolen

fenomenet familie. De er tiltrukket av hverandre og får barn sammen. De er likevel, etter egne begreper, ingen familie. De kjenner ikke begrepet familie.

Mens kvinnen passer barn og hjem, er mannen ute i skogen og jakter. Dette er et handlingsmønster underlagt vane. Etter samme systemet får familien flere barn. Lærer foreldrene barna denne måten å leve sammen på og kaller denne levemåten ”familie”, kan dette familielivet bli en objektiv sannhet for barna. For foreldrene er handlingsmønsteret knyttet til personlige erfaringer, men for barna blir det noe annet. Det blir en objektiv sannhet om hvordan man skal leve sammen med andre mennesker. Foreldrene har her eksternalisert og objektivisert familien som institusjon. Dersom barna går ut i verden og danner familier etter samme mønster, har de internalisert institusjonen familie. Når institusjoner, som familien, først er blitt objektivisert er det et en annen svært sentral prosess som ifølge Berger og Luckmann kan starte, nemlig reifiseringsprosessen.¹⁵

Samfunnet oppfattes som et resultat av en dialektisk prosess sammensatt av disse tre elementene, og som er bevegelig i motsetning til statisk gjennom denne dialektikken. Samfunnet virker inn på individene og individene virker inn på samfunnet. Skolen som institusjon vil hente sin legitimitet og form gjennom samfunnet rundt seg. Tar man utgangspunkt i at skolen er sosialt (og politisk) konstruert, vil bakenforliggende samfunnsforhold bidra til å skape skolen på samme måte som skolen er bidragsgiver til konstruksjonen av samfunnet. Lillejord (2000:74) poengterer at dersom det er et strukturelt trekk ved skolen å skape avvikere, er dette trolig også et trekk ved det samfunnet skolen er en del av.

Foucault viser hvordan fornuft avhenger av historiske forutsetninger (Foucault 1961/1991:18-19) og hvordan all mening og meningsfull praksis er sosialt konstruert gjennom diskurs (Foucault 1971/1999:25). Foucault knytter sammen begrepene diskurs og agens, språk og makt, gjennom sine studier og ser etter kjennetegn epokevis. Han viser til at visse mønstre, tegnregimer, gjentar seg og dominerer epokenes vitenskaplige diskurser. Dette dreier seg for eksempel om hvem som får innta agens (synsvinkel) i tekster. Diskurs er i denne sammenhengen alle former for kommunikasjon, og ikke bare talt og skrevet kommunikasjon. Slik kan ting, som for eksempel bilder, og tilstander som hvordan huset ditt er innredet, være former for diskurs. Det samme kan kulturen i et klasserom. Det som er felles er den sosiale konstruksjonen i bunn. Konstruksjonen er også premissgiver for

¹⁵ ”Reifisering er å oppfatte menneskelige fenomener som om de var ting, det vil si som uttrykk for noe ikke-menneskelig eller muligens overmenneskelig” (Berger og Luckmann 2006:100).

Problematferd og organisering i skolen

hvordan et fenomen kan forstås. Sosial praksis, som kulturen i et klasserom, eller læringsmiljøet på en skole, må, ifølge Foucault, forstås gjennom deres diskursive konstruksjoner. Disse er ikke tilfeldige, men gjenspeiler samfunnsforhold og forandringer i samfunnsforhold¹⁶. Foucaults tegnregimer kjenner vi igjen i Mikhail Bakhtins diskursbegrep, men i motsetning til Foucault, framhevet han diskursens flerdimensjonalitet (heteroglossi). I tillegg til ordets og språkbrukens mest opplagte betydning, peker Bakhtin også på underliggende betydninger (Bakhtin 1998:5). Disse betydningene er gjenkallelige spor av annen språkbruk og ligger bakenfor den opplagte kommunikasjonen¹⁷. I skolesammenheng vil forholdet mellom språk og makt billedliggjøre en maktutøvelse i forhold til hva skolen og samfunnet oppfatter som avvik. Når er en atferd problematisk? For hvem er atferden problematisk? Diskursen skapes i skjæringspunktet mellom det singulære og det gjentakbare, og det gir slik mening å undersøke skolediskursen ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

3.10. Radikale humanisme

KONFLIKT (MAKRO)	
SUBJEKTIV	4) Radikal humanisme (makrosubjektiv)
	Sosialkonstruktivistiske teorier:
	<ul style="list-style-type: none">• Erkjennelsesmessig og ontologisk konstruktivisme• Kritisk teori• Feministisk teori• Sosiokulturell teori
	Problematferd er et idealistisk(kulturskapt) produkt av samfunnsutvikling og innenfor en spesifikk kulturell kontekst Utgangspunkt for analyse er kulturelle verdier og representasjoner

Paradigmet kjennetegnes ifølge Burrell og Morgan (1979:32) ved en intensjon om radiakal forandring ut fra et subjektivt standpunkt.

Paradigmet deler hermeneutikkens nominalistiske, ideografiske og anti-positivistiske karakteregenskaper, men skiller seg fra hermeneutikken i og med et større kritisk fokus. Radikale humanister ønsker å forstå verden slik den er, for så å forandre den.

Forandringen skjer gjennom å gjøre de undertrykte i stand til å frigjøre seg (Ibid:379). Det kritiske fokuset dreier seg om hvordan individer kan bli oppmerksomme på - for så å frigjøre seg fra - sosialt konstruerte hindringer og hemninger. Det er de dyptliggende strukturene i

¹⁶ "... hva er vel et undervisningssystem, om ikke en ritualisering av ordet, om ikke en kvalifisering og fastsettelse av roller for de talende subjekter, om ikke etableringen av en i det minste uklar doktrinal gruppe, om ikke en fordeling og tilegnelse av diskursen med dens maktforhold og vitensformer?" (Foucault 1971/1999:26)

¹⁷ "Ytringa reflekterer andre ytringar innanfor en gjeven sfære, innanfor den genren ytringa tilhøyrrer og mellom genrar." (Bakhtin 1998:66)

Problematferd og organisering i skolen

samfunnet som er gjenstand for oppmerksomhet, og da særlig de strukturene som hemmer individets frihet og utfoldelsesmuligheter. Paradigmet favner tradisjonell kritisk teori som Paulo Freires frigjørende pedagogikk og Frankfurtherskolen. Frankfurtherskolen, med karakterer som Theodor W. Adorno, Leo Löwentahl, Walter Benjamin, Jürgen Habermas og Max Horkheimer, forener marxismen og psykoanalysen - samfunn og individ - i en ny teoretisk retning kalt nymarxisme eller også kritisk teori (jf Burrell og Morgan 1979:284). Skolen kritiserer både marxismen for å neglisjere det subjektive og individuelle og psykoanalysen for å være for subjektorientert. Det vesentlige innenfor Frankfurtherskolen er **både** samfunn og individ, men ved å rette fokus mot hvordan samfunnet former den subjektive bevisstheten. Skolen befinner seg slik i grenseland mellom radikal strukturalisme og radikal humanisme innenfor Burrell og Morgan sine rammer og definisjoner. Paradigmet skiller seg fra generell humanisme gjennom et ønske om radikal forandring. Det bygger på Marx tidlige arbeider og hvordan menneskene bærer med seg ideologiske superstrukturer som hemmer bevisstheten og skaper falske forestillinger. Forestillinger som hindrer frigjøring. Paradigmet har ambisjoner om en individuell ontologisk rekonstruksjon og en tro på at en slik rekonstruksjon vil endre menneskenes praksis. Paradigmet innehar en kombinasjon av en sterk tro på individets fornuft kombinert med en stor mistillit til rådende samfunnsstrukturer. I tillegg til kritisk teori og frigjørende teori, favner paradigmet teorier som feministisk teori, nymarxisme, poststrukturalisme og kritisk etnografi. Det radikale humanistiske paradigmet har på lik linje med humanismen røtter i tysk idealisme eksemplifisert ved Immanuel Kant, men også i arbeidene til Karl Marx. Retningen har bidratt til å sette spørsmålsteget ved de verdssystemer en legger til grunn for å forstå menneskenaturen og har supplert psykoanalysens metoder i studier av menneskelig atferd.

3.10.1. Problematferd innenfor aktørperspektivet

Pedagogikken har tradisjonelt forklart problematferd som årsaksbestemte handlinger. Begrepsbruk og kunnskap om området er i hovedsak å finne i spesialpedagogikken da det er dette fagområdet som tradisjonelt har forholdt seg til problematikken både teoretisk og praktisk (Nordahl 2000:23, Sørli 2000:120, Sørli og Nordahl 1998:252). En årsaksfokuserende forklaringsform på problematferd henger sammen med en individrettet forståelse av atferden, og henter sine forklaringer fra egenskaper ved individet som psykiske eller medisinske forhold. Slik kan en diagnose tegne som årsaksforklaring (Nordahl

Problematferd og organisering i skolen

1997:152). Men problematferd kan også betraktes som rasjonelle handlinger ved at det ut fra enkeltelevens situasjon er hensiktsmessige og målrettede handlinger (Nordahl 1997:158, Dishion og Patterson 1997:206). Det legges til grunn at en rasjonell handling skal være målrettet og inneha en konsistens mellom virkelighetsoppfatning og handling.

Virkelighetsoppfatningen som legges til grunn for handlingen trenger ikke være objektiv sann, men subjektiv reell. Virkelighetsoppfatningen må vurderes ut fra personens bakgrunn, erfaringer, tilbøyeligheter og handlinger. Det betyr at når en person har en bevisst hensikt med en handling og samtidig tror denne handlingen er den beste, må handlingen betraktes som rasjonell (Nordahl 1997:160). I dette ligger det en forståelse av at handling har utgangspunkt i individet og at sosiale fenomener må forklares som resultater av individuelle handlinger. Det ligger også en målrettethet og en framtidsretting i utsagnene.

Aktørperspektivet har en funksjon når man ønsker å forstå enkeltaktørens intensjoner, oppfatninger og handlinger og er slik viktig for å forstå problematferd.

3.10.2. Psykodynamisk teori

Psykodynamisk teori og psykoanalyse er begge betegnelser som benyttes for å referere til en personlighetsteori, men betegnelsene brukes også om en modell for studier av menneskesinnet og som en behandlingsmetode av psykiske lidelser. Teorien er grunnlagt av nevrologen og psykologen Sigmund Schlomo Freud og vektlegger betydningen av underbevisstheten og erfaringer i barndommen for utviklingen og funksjonen av menneskets psykiske liv. Teorien skiller mellom bevisste og ubevisste aspekter ved menneskets psyke, og ser psyken bestående av tre deler; id, superego og ego. Utgangspunktet for den menneskelige psyke er id; kilden til lyst, behag og begjær. Id er medfødt og består av impulser, særlig av seksuell og aggressiv art. Id er den største delen av psyken og har ingen kontakt med bevisstheten eller den virkelige verden. Superego er id's motsetning; det bevisste, tillærte aspektet ved psyken. Superego utvikles gjennom oppdragelse og sosialisering og representerer psykens moralske side. Behov, impulser og lyster siles og kontrolleres opp mot det sosialt aksepterte. Ego styres av realitetsprinsippet, er bindeleddet eller mellomstasjonen mellom de to ytterpunktene id og superego, og har som oppgave å skape en ballanse mellom de to polene (Freud 1999). Mens Freud i stor grad var individorientert, var senere ego-psykologer mer miljøorienterte. Erik H. Erikson la for eksempel mer vekt på den psykososiale utviklingen og ga ego en mer sentral plass i personlighetsutviklingen. Den psykososiale tilnærmingen har bidratt til å kaste lys over flere

Problematferd og organisering i skolen

spenningsforhold i pedagogikken. Det dreier seg om spenningsforholdet mellom behandling og undervisning, mellom frihet og kontroll og mellom ytre atferd og indre psykodynamikk. Psykodynamikken markerer i disse spenningsforholdene et skille både til atferdsteori og humanistisk psykologi (Ogden 2001:77-79). Psykodynamikken bygger på et deterministisk menneskesyn styrt av indre krefter og konflikter. Dette står i sterk kontrast både til humanistisk psykologi med vekt på individets rasjonalitet og ansvarlighet og til atferdsteoriens "tabula rasa". Mens atferdsteori fokuserer på den observerbare atferden og søker å korrigere denne, vil psykodynamikken fokusere på underliggende psykiske konflikter. Atferdkorrigerende vil kun representere en overflatisk symptombehandling. I sin mest rendyrkede form resulterer psykodynamikken i en oppdragelsesform preget av total frihet (barnet skal kunne leve ut sine følelser og impulser både for å unngå etablering av indre konflikter og for å reagere ut eksisterende indre konflikter - katharsis-hypotesen) og i en pedagogisk praksis der undervisning må vike for behandling (barnet er ikke i stand til å lære før det er "friskt" nok).

Problematferd er innenfor psykodynamisk teori utslag av indre ubehag eller nærmere bestemt svak egofunksjon. Atferden blir forklart med lav impuls kontroll eller med egosvakhhet. Ego har som oppgave å sørge for selvrealisering og selvutfoldelse, noe som innebærer at realitetskontakt, identitetsopplevelse, impuls kontroll, selvforståelse og det å mestre ytre påkjenninger blir sentralt (Ogden 2001:82) Problematferd kan ikke direkte knyttes til en observerbar situasjon, og eleven vil kunne ha et helt annet bilde av handlingsforløpet enn omgivelsene. Dette har sammenheng med at forsvarsmekanismer hos atferdseleven legger beslag på uforholdsmessig mye av elevens overskudd. Dette kan resultere i nevrotisk og problematisk atferd og til at realitetsoppfatningen forskyves. Ego-støttende pedagogikk er et praktisk resultat av psykodynamisk teori. Forståelse, aksept og bygging av et sterkere ego er sentrale elementer. Utviklingen av ego er en forutsetning for selvinnsikt og selvkontroll, og for å gjøre eleven i stand til å tolke og vurdere sine sosiale omgivelser.

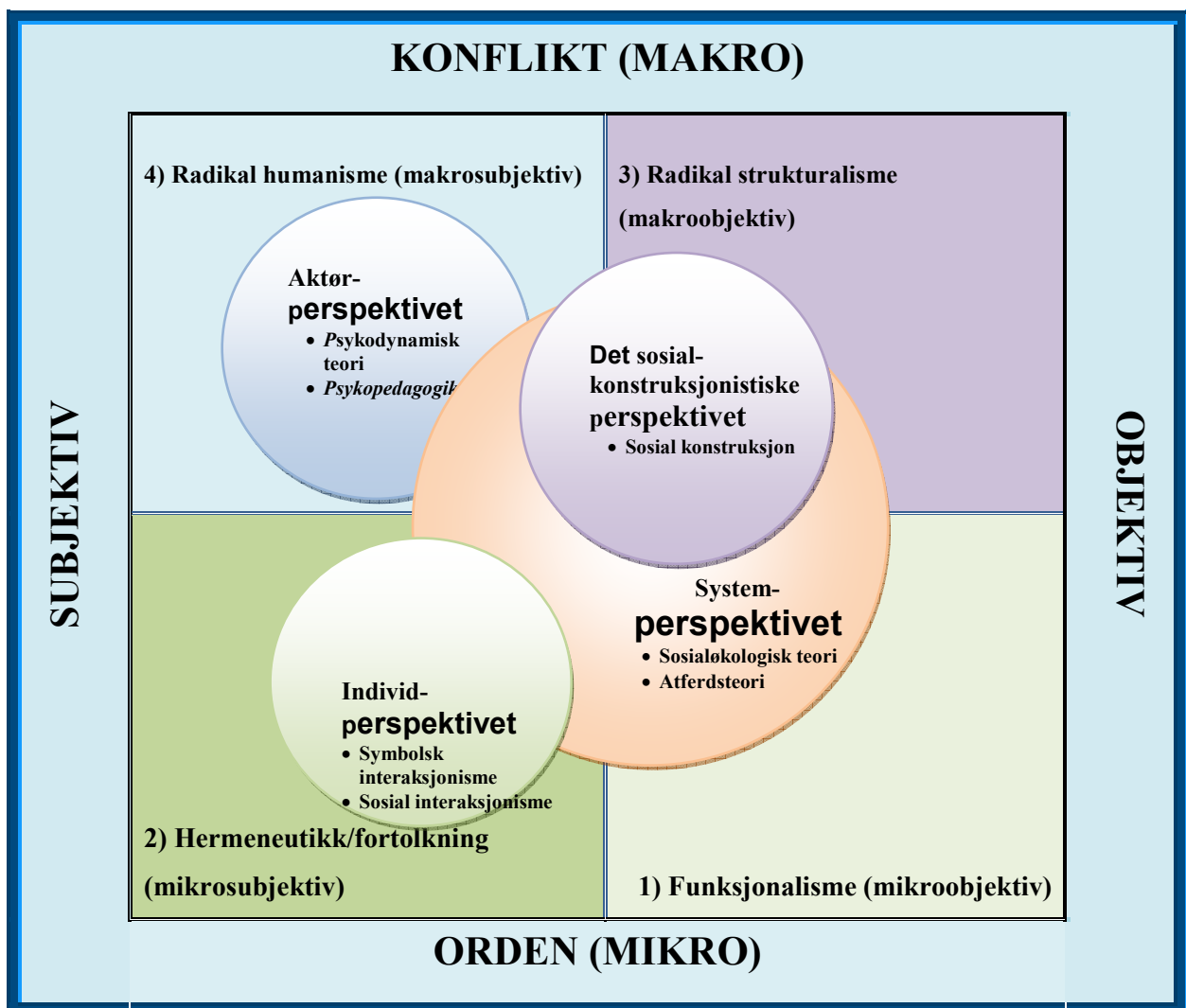
Psykopedagogikk beveger seg i en mer pragmatisk og eklektisk retning enn psykodynamikken og innlemmer ytre faktorer i tillegg til de rent psykologiske. Teorien fokuserer på både kognitive, atferdsmessige og affektive aspekter, en symbiose av både psykodynamiske, humanistiske og atferdsteoretiske elementer. Det sosiale læringsmiljøet, indre motivasjon og mestringsopplevelser blir sentralt. Det samme blir aksept og et helhetsbilde av eleven og elevens atferd. Pedagogens oppgave dreier seg om en ballanse mellom å tillate, tolerere, intervenere og forebygge (Ogden 2001:93). Perspektivet

Problematferd og organisering i skolen

kjennetegnes ved fokus på prosess heller enn produkt, på interaksjon heller enn ensidig individ, på både kognitive og affektive læringsprosesser og på krisen som pedagogisk ressurs. Teorien har bidratt til å sette søkelys på relasjoner i pedagogisk sammenheng; jevnalderrelasjoner, lærer-elev-relasjoner og elev-læreplan-relasjoner. Selv om psykodynamikken blir kritisert for å innta et pessimistisk menneskesyn, har psykodynamikken og psykopedagogikken også fremmet forståelse og toleranse for eleven bak den problematiske atferden gjennom sitt fokus på elevens indre prosesser.

3.11. Oppsummering

Jeg har nå presentert og drøftet et utvalg teorier plassert innenfor rammene av fire perspektiver (system, individ, sosial konstruksjon og aktør) og innenfor rammene av Burrell og Morgans paradigmemodell. Teorikapittelet kan oppsummeres i en modell:



Figur 10: Forholdet mellom individperspektivet, aktørperspektivet og sosial konstruksjon inkludert teorier innenfor perspektivene

Problematferd og organisering i skolen

Teoriene er valgt ut fra relevans og nytteverdi både når det gjelder etterfølgende empirisk studium og når det gjelder analyse og drøftelse av empirien. Samtidig representerer teorifordypningen et eget studium; et forstudium til empiristudiet. Teorigrunnlaget vil på denne måten danne både et bakteppe for empirien samtidig som teorien vil stå for bidrag direkte når jeg kommer til diskusjonsdelen. Modellen tar sikte på å vise en helhetlig tilnærming til prosjektets problemstilling der systemperspektivet (rosa og stort) trekkes fram som et overordnet perspektiv. Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er forankret i strukturalismen, men er plassert slik at det tydelig kommer fram at det innehar elementer også fra hermeneutikken. Aktørperspektivet, med blant annet psykopedagogikk som teoretisk bidrag, er blitt plassert på grensen til det hermeneutiske paradigmet på grunn av valget om å diskutere humanisme opp mot psykodynamikk. Individperspektivet er tydelig plassert innenfor hermeneutikken, men sosial interaksjonisme nærmer seg sosial konstruksjonisme.

4. EMPIRISK TILNÆRMING

Den empiriske tilnærmingen forsøker å kartlegge en eventuell sammenheng mellom kriterievariabelen problematferd og prediktorene lærerstøtte (relasjonelt aspekt) og organisering (teknisk aspekt). Jeg vil presisere at en eventuell sammenheng ikke sier noe om årsak-virkning når det kommer til forholdet mellom variablene. Forhold som korrelerer positivt med problematferd kan dreie seg om årsaker til problematferd, men også at problematferd kan resultere i tiltak i læringsmiljøet. Jeg legger derfor til grunn en tosidighet i påvirkningen mellom variablene. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen gjennom vitenskapsteoretiske og forskningsmetodiske valg mens jeg i kapittel 5 vil gjøre rede for funnene. Innledningsvis vil jeg begrunne de metodiske valgene jeg har gjort.

4.1. Metode

Ethvert forskningsstudium innebærer en avveining mellom ideell metode og praktisk gjennomførbarhet. Det er lett å ville mer enn det som er praktisk mulig og/eller forsvarlig i henhold til prosjektets rammer. En helhetlig vurdering av metoder tilgjengelig, prosjektets intensjon og prosjektets begrensninger (penger, tid, kapasitet, erfaring etc.) er nødvendig. Det dreier seg om å finne den best mulige *gjennomførbare* metoden. utfordringer av metodisk karakter vil med dette utgangspunktet kunne dreie seg om å få en god oversikt over relevant litteratur om emnet, om operasjonalisering av hypotesen og variablene, om å skaffe gode måleinstrumenter og statistiske metoder, samt å få valide og reliable resultater egnet for generalisering. utfordringer vil også dreie seg om aspekter ved tolkningene av resultatene. Når jeg i det følgende skal begrunne egne metodiske valg samt gjøre rede for gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen, vil jeg støtte meg på J. Amos Hatch sin paradigmemodell over ulike forskningsparadigmer.

Hatch (2002:13) skiller mellom fem forskningsparadigmer kategorisert etter ontologi, epistemologi, metodeforankring og hva slags form eller produkt kunnskapen som erverves opptrer i. Modellen skiller seg fra paradigmemodellene presentert i kapittel 3 gjennom et større fokus på kunnskap (syn, produkt og ervervesform) og et mindre fokus på erkjennelsesmessige spenningsforhold (som Burrell og Morgans individ-systemdyade og konflikt-ordendyade). Man kan likevel tenke seg flere underliggende spenningsforhold i modellen, men at disse kommer til uttrykk mer indirekte. Underliggende spenningsforhold kan dreie seg om spenningen mellom idealisme og empirisme, spenningen mellom

Problematferd og organisering i skolen

eksistensialisme og rasjonalisme og spenningen mellom konformitet og opprør (jf Hatch 2002: 20-34).

	Ontologi (Virkelighetssyn)	Epistemologi (Kunnskapssyn)	Metode (Hvordan kunnskap kan skaffes)	Produkter (Kunnskap i produktform)
Positivism	Virkeligheten eksisterer som objektiv størrelse som kan undersøkes, beskrive og forstå.	Den som vet er skilt fra kunnskapen (subjekt-objekt).	Eksperimenter, kvasieksperimenter, survey-undersøkelser	Fakta, teorier, lovmessigheter og prediksjoner
Postpositivism	Virkeligheten eksisterer som objektiv størrelse som kan oppfattes, men vi kan ikke fullt ut undersøke, beskrive og forstå den.	Tilnærming til virkeligheten; Forskeren er instrument i datainnsamlingen.	Rigid definerte kvalitative metoder, frekvenstillinger, enkel statistikk	Generaliseringer, mønstre og virkelighetsbeskrivelser
Konstruktivism	Flere virkeligheter kan konstrueres.	Kunnskap er en menneskeskapt konstruksjon; forskeren og informanten skaper forståelser i fellesskap.	Kvalitative metoder	Case studier, narrativer, fortolkninger og rekonstruksjoner
Kritisk/ Feministisk	Den virkeligheten vi oppfatter skaper forskjeller mellom rase, kjønn og klasse.	Kunnskap er subjektiv og politisk. Forskerens verdier danner rammene for og styrer prosjektet.	Transformative undersøkelser (aksjonsforskning, observasjon, intervju, dokumentanalyse)	Kritisk analyse som utfordrer og yter motstand til eksisterende maksstrukturer.
Post-strukturalisme	Individet forsøker å skape orden og mening i et meningsløst univers	En objektiv sannhet eksisterer ikke; Forskerengransker verden gjennom tekstlige representasjoner.	Dekonstruksjoner; Genalogi; databasert diskursanalyse	Rekonstruksjoner ; diskurser, flerstemmige tekster.

Figur 11: Egen oversettelse av J. Amos Hatch's "Research Paradigms"

For å kunne plassere eget prosjekt, må jeg ta stilling til problemstillingens karakter. Problemstillingen og/eller forskningsspørsmålene kan klargjøre formene for kunnskap en er ute etter og dermed hvilket virkelighets- og kunnskapssyn prosjektet fordrer at en beveger seg innenfor. Min problemstilling søker å undersøke og kartlegge en eventuell sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og forekomsten av problematferd. Man kan si at den har et sterkt fokus på empiri, et relativt stort fokus på rasjonalisme i forhold til eksistensialisme og bærer preg av kritisk analyse og opprør mer enn konformitet. Når det gjelder spenningsforholdet mellom kritisk analyse og konformitet, henger jeg dette på temaets avgrensning og teoretiske forankring vel så mye som selve problemstillingen. Hovedundersøkelsen er en empirisk surveyundersøkelse, og jeg søker å finne fakta, lovmessigheter og prediksjoner. Likevel åpner jeg for at kunnskapen er farget av egne verdier og jeg sikter mot en kritisk analyse av både egne empiriske funn, teori og tidligere

empiri. Prosjektets metodemessige forankring kan ut fra dette karakteriseres positivistisk men med elementer fra det kritiske paradigmet innenfor Hatchs paradigmemodell.

4.2. Forskningsdesign

Forskningsdesign dreier seg om typen forskning prosjektet skal bedrive, altså om forskningstilnærming, kildegrunnlag, tidsfaktor og innfallsvinkel (induktiv eller deduktiv). Jeg vil i de følgende avsnittene kort greie ut om den empiriske undersøkelsens design.

4.2.1. Forskningstilnærming

Det finnes flere overordnede forskningstilnærminger. Metodiske dimensjoner kan benyttes til å karakterisere prosjektet. Det er vanlig å skille mellom eksperimentelle studier og feltstudier, eller mellom eksplorerende og dokumenterende forskning. Eksperimentelle studier har en arrangert situasjon som utgangspunkt for undersøkelsen og er preget av høy grad av kontroll, mens et feltstudium søker å dokumentere egenskaper eller hendelser i et naturlig miljø, noe som gir forskeren mindre kontroll over situasjonen. Eget prosjekt må karakteriseres som dokumenterende forskning. Det er også vanlig å skille mellom introspeksjon versus observasjon, der introspeksjon retter seg mot å kartlegge, beskrive og fortolke tanke- og følelseslivet mens ekstern observasjon dreier seg om å kartlegge, beskrive og fortolke atferd. Eget prosjekt er rettet mot ekstern kartlegging. Videre er det vanlig å skille mellom intensive og ekstensive studier der intensive studier representerer dybdestudier av en eller noen få enheter, såkalte case-studier, mens ekstensive studier er mer breddeorienterte og retter seg mot grupper av enheter. Intensive studier tillater et helhetsperspektiv rundt en enhet og en mer personlig relasjon mellom forsker og informant, noe som muliggjør en detaljkunnskap. Ekstensive studier gir mulighet for generaliserbarhet og er best egnet for å kartlegge et overordnet landskap/terreng. Eget prosjekt må karakteriseres som et ekstensivt studium (jf. Aarø 2005:2-8).

4.2.2. Kildegrunnlag

Prosjektet benytter både primærdata og sekundærdata. Med utgangspunkt i LP-prosjektet¹⁸ utviklet av Lillegården kompetansesenter og evaluert av NOVA, har jeg sett nærmere på sammenhengen mellom forekomsten av problematferd og grad av lærerstøtte. Denne

¹⁸ LP står for Læringsmiljø og pedagogisk analyse

evalueringen inneholder data for variablene problematferd og lærerstøtte. Videre har jeg gjennomført en egen survey blant lærere og rektorer på fire skoler. Datamaterialet fra LP danner altså et bakgrunnsteppe for egen survey, og er prosjektets sekundærdata. Prosjektet baserer seg også på kunnskap fra andre forskningsprosjekter (jf punkt 1.1.), men disse spiller en underliggende rolle i forhold til LP. Målet med egen survey er å kartlegge en hypotetisk sammenheng mellom problematferd og den tredje variabelen; organisering. Spørsmålene i surveyen er hentet fra LP, men supplert ved også å inkludere spørsmål om hvordan undervisningen forgår på et organisatorisk nivå. Noen av spørsmålene når det gjelder organisering har jeg fått tilgang til av Thomas Nordahl, og disse dreier seg om strukturen i undervisningen. Håpet er at det samlede datamaterialet gjør meg i stand til å kunne antyde en sammenheng mellom forekomsten av problematferd og organiseringen av undervisningen. Oppgavens hovedfokus er på eget innsamlet primærdata. Det er dette som i hovedsak legges til grunn for analyse, diskusjon og konklusjon.

4.2.3. Tidsfaktor

Prosjektet baserer seg hovedsakelig på egen empirisk undersøkelse. Denne har klare tids- og ressursbegrensninger. Jeg så det derfor nødvendig å begrense undersøkelsen til et statisk studium. Et statisk studium vil gi et øyeblikksbilde eller en tilstandsbeskrivelse. Alternativet er et dynamisk studium som strekker seg over flere tidspunktet og er velegnet for å kartlegge endringsprosesser og årsakssammenhenger (jf. Aarø 2005:2-8). LP-undersøkelsen er et eksempel på en dynamisk undersøkelse ved at den måler gitte variabler før og etter et implementeringsprosjekt.

4.2.4. Innfallsvinkel

Eget prosjekt er basert på eksisterende forskning og søker å utfylle dette forskningsbildet. Prosjektet tar sikte på å kartlegge om det er en sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og forekomsten av problematferd - og er dermed i hovedsak i overensstemmelse med en deduktiv innfallsvinkel. Deduktive tilnæringsmåter tar sikte på å teste holdbarheten av ulike teorier gjennom hypotesetesting. Alternativt representerer en induktiv metode et forsøk på å nærme seg en virkelighet man ikke kjenner. Forskning av induktiv karakter preges av vage antagelser heller enn fastlagte hypoteser.

Problematferd og organisering i skolen

Problemstillingen ble omformet til en hypotese egnet for empirisk testing:

HO: Det er ingen sammenheng mellom forekomst av alvorlig problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet som lærerstøtte og organisering av undervisning.

Og en alternativ hypotese:

H1: Det er en sammenheng mellom forekomst av alvorlig problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet som lærerstøtte og organisering av undervisning.

4.2.5. Kvalitativ eller kvantitativ metode

Kvantitative metoder er metoder beregnet på empirisk forskning der målet er å beskrive, kartlegge, analysere eller forklare forskningsområdet i variabler og kvantitative størrelser. Metodene er sterkt metodisk formalisert for eksempel gjennom formaliserte tester og instrumenter. Kvalitative metoder fokuserer på mening og helhetsinntrykk gjennom deltakende observasjon og verbale uttrykk, og forskeren bruker den framgangsmåten som er best egnet i situasjonen. Metoden er mer intuitiv og dynamisk og er vanskeligere å etterprøve.¹⁹ Jeg har valgt en kvantitativ tilnærming. Dette innebærer at jeg vil begrense meg til en kartlegging, og at jeg velger bort en mer forståelsesorientert tilnærming. Valget har bakgrunn i problemstillingens natur og fordringer (jf. 4.1) og altså i hva jeg i bunn og grunn ønsket å undersøke. De opprinnelige spørsmålene mine er beskrevet i hypotesene ovenfor, og er spørsmål av en slik karakter at de fordrer en kvantitativ metode. Dette betyr ikke at det ikke kunne vært interessant å sette spørsmålene mine inn i en mer forståelsesorientert ramme. Jeg har også åpnet for en triangulering av hovedundersøkelsens funn gjennom kvalitativ metode (intervju) dersom jeg etter kartleggingsundersøkelsen skulle sitte med ubesvarte spørsmål. Hensikten med undersøkelsen er å teste hypotesene og å kunne antyde en eventuell sammenheng mellom problematferd og faktorer i læringsmiljøet;

¹⁹ Avsnittet bygger på Befring (2002:68)

lærer støtte og organisering. Målet er å kunne antyde allmenne og generelle konklusjoner om en sammenheng mellom variablene. Ytterligere argumenter for valgt tilnærming, er at problemstillingen bærer preg av å søke *forklaring*. Den søker å finne ut om en hypotetisk forklaring av atferdsproblematikken kan understøttes. Til slutt fordrer problemstillingen en deduktiv tilnærming²⁰. Problemstillingen er et forskningsspørsmål med en kriterievariabel (problematferd) og to prediktorer (lærer støtte og organisering av undervisning).

4.3. Datainnsamling

Kvantitativ datainnsamling kan skje ved hjelp av ulike metoder. I mitt tilfelle fant jeg en surveyundersøkelse godt egnet.

4.3.1. Surveys

Surveys (enquete) forstås ofte som en strukturert spørreundersøkelse av ikke-eksperimentell karakter (Aarø, 2005:2). Undersøkelsen har til hensikt å studere verden slik den er, og ikke gripe inn for å skape bestemte effekter (slik som en eksperimentell undersøkelse). Surveys kan også være strukturerte intervjuer i ulike former (personlig intervju, telefonintervju etc.). En survey er egnet til å kartlegge sammenhenger og årsaker, og er forhåpentligvis et godt redskap for å kartlegge sammenhengen mellom mine variabler. Av praktiske og tidsbesparende hensyn har jeg valgt å benytte et nettbasert program for surveyen (Mamut survey). Dette sparte meg for mye arbeid når materialet skulle føres videre inn i et statistikkprogram for analyse. Når det gjelder spørsmålene i surveyen, benyttet jeg meg i den grad det var mulig av eksisterende måleinstrumenter. Å lage måleinstrumenter er en krevende jobb som antakeligvis er lettere å gjennomføre med forskererfaring. Jeg tok derfor mål av meg til å benytte eksisterende måleinstrumenter i den grad det var mulig, men måtte supplere disse da jeg ikke greide å finne egnede måleinstrumenter til organiseringsvariabelen (se 4.3.3). Som supplement til surveyundersøkelsen åpnet jeg for å foreta et sett med kvalitative intervjuer²¹.

²⁰ Teorien er presentert på forhånd, om enn her implisitt, gjennom en tenkt hypotese.

²¹ Dette var aktuelt dersom jeg etter analysen av surveyen skulle sitte igjen med spørsmål jeg fant det vanskelig å besvare ved hjelp av datamaterialet alene. Intervjurunden ville slik vært en triangulering av de funnene jeg har fått fram gjennom surveyundersøkelsen, og ville tatt utgangspunkt i usikkerhetsmomenter eller spørsmålsstillinger knyttet til resultatene her. Jeg fant ikke dette nødvendig.

4.3.2. Forberedelsesfasen

Før undersøkelsen ble satt i gang, kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og fikk tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen (vedlegg 1). I forkant av selve undersøkelsen valgte jeg å gjennomføre en pilotundersøkelse. Denne ble foretatt på Brevik skole i Porsgrunn kommune og med et utvalg på 17 informanter. Undersøkelsen ble gjennomført i plenum, etterfulgt av en diskusjon i samlet gruppe der jeg fikk mange konstruktive og gode innspill. Spørreskjemaet ble justert i henhold til disse tilbakemeldingene som både gikk på ordlyd og komposisjon. I hovedundersøkelsen ønsket jeg å sikre at både typiske landkommuner og typiske bykommuner ble representert. Det ble derfor trukket ut en bykommune (Kristiansand) og en landskommune (Flå). Meningen var å trekke to skoler i hver kommune, men da det viste seg at Flå skole var den eneste grunnskolen i kommunen, måtte jeg trekke en landskommune til. Det ble Rennesøy kommune i Rogaland. Jeg satt slik igjen med tre kommuner hvor jeg trakk ut en skole i hver landskommune og to skoler i bykommunen. Invitasjoner ble sendt på mail, men måtte suppleres med en telefonsamtale. Samtlige fire skoler takket ja til å delta i spørreundersøkelsen. Vi ble enige om at skolene selv skulle finne en dato for gjennomføring i oktober 2008. Jeg ga uttrykk for at jeg helst ville at undersøkelsen ble gjennomført i plenum (for eksempel i forbindelse med et personalmøte) da sjansen for høy svarprosent er betydelig større enn om det skulle være opp til den enkelte når og hvor undersøkelsen ble gjennomført. Dette gikk skolene med på, og vi fikk satt datoene i god tid før gjennomføring.

4.3.3. Måleinstrumentene

Prosjektets hovedmålsetning er å utforske de materielle eller tekniske sidene ved læringsmiljøet og å se disse i sammenheng med forekomst av alvorlig problematferd. Det er også interessant å se på sammenhengen mellom læringsmiljøets tekniske og sosiale sider, og hvordan disse variablene sammen korrelerer med forekomsten av problematferd. Man kan kategorisere prediktorene, lærerstøtte og organisering som kontekstuelle variabler ved at disse sier noe om forhold i læringsmiljøet og kriterievariabelen, problematferd, som en individuell variabel ved at den er relatert til individet. Når det gjelder de kontekstuelle variablene, antas disse å være viktige forutsetninger for elevenes handling, deltakelse og til syvende og sist læring i skolen.

Problematferd er en vanskelig variabel å kartlegge. Dette fordi den som vurderer atferden vil være i besittelse av normer og personlige overbevisninger om forventet atferd.

Det er lett å ende opp med å kartlegge disse normene og forventningene heller enn den faktiske atferden. Særlig vanskelig blir det dersom spørsmålene går i retning relativ forekomst. Skalaene som måler problematferd kommer fra LP-prosjektet. Skalaen er tidligere brukt i flere undersøkelser i tillegg til i LP. Det er slik grunn til å føle større trygghet til disse enn om jeg hadde laget spørsmålene selv. Det samme gjelder skalaen som måler lærerstøtte. Begge skalaene er likevel noe justert fordi spørsmålene i LP er rettet mot elevene og lærerne mens de i min undersøkelse er rettet mot lærere og skoleledere. Denne justeringen og det at ikke elevene selv informerer om egen atferd er en ulempe. I en optimal situasjon hadde det vært langt flere informanter og elevgruppen hadde vært inkludering som informanter. Når jeg likevel føler meg trygg på designet, har dette sammenheng med at jeg også kan lene meg på tidligere forskning når jeg skal drøfte egne funn og funnenes implikasjoner.

Når det gjelder organiseringsvariabelen, har jeg fått tilgang på noen av spørsmålene av Thomas Nordahl - de som går på strukturen i undervisningen. De øvrige spørsmålene har jeg forfattet selv. Jeg har valgt å se på tre sider ved organisering; gruppetørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver. Fordelen med organiseringsvariabelen er at den dreier seg om tekniske forhold og er slik lettere å måle statistisk enn relasjonelle forhold. Dette gjør at det også er lettere å forfatte spørsmål. Spørsmålene forsøker å gi et oversiktsbilde over størrelsene på gruppene det ble undervist i, fleksibiliteten i gruppenes størrelse, kriteriene for sammensetningene av gruppene, fleksibiliteten i sammensetningene av gruppene, variasjonen i sammensetningen av gruppene, variasjonen i arbeidsoppgaver og fokuset på tilpassede arbeidsoppgaver (se vedlegg 2).

4.3.4. Gjennomføringsfasen

Undersøkelsen ble gjennomført digitalt ved hjelp av programmet ”Mamut survey”. Prosjektet fikk også en egen blogg(www.problematferdogorganiseringiskolen.blogspot.com) der deltakerne kunne lese om bakgrunnen for prosjektet, intensjonene til prosjektet og egne tanker rundt prosjektet. Her lå linkene til lærerundersøkelsen og skolelederundersøkelsen ute. Begge undersøkelsene var passordbeskyttet. Passordet og praktisk informasjon rundt gjennomføringen av undersøkelsen ble sendt på e-post. Jeg var tilgjengelig på telefon og e-post under tidsperiodene undersøkelsene ble gjennomført, men gjennomføringen gikk smertefritt. Svarene kom som avtalt. En skole brukte noen ekstra dager på å få inn svarene, men det var eneste hump i veien. 71 av potensielt 101 informanter svarte på undersøkelsen

(jf. punkt 4.4). Dette gir en svarprosent på 70,3 %, noe som må regnes som en relativt høy svarprosent. Svarprosenten er beregnet ut fra hvor mange lærere og skoleledere som er tilknyttet skolene, og har ikke tatt hensyn til deltidsstillinger, sykefravær etc.

Svarene ble manuelt ført inn i statistikkprogrammet SPSS og sjekket to ganger for å unngå feil. Jeg kunne valgt å kjøpe tilgang til å eksportere svarene direkte inn i SPSS, men måtte da gått veien om Excel og omformatering. Det var ikke verdt pengene med et såpass lite materiale, så svarene ble ført manuelt.

4.3.5. Bearbeidingsfasen

Med svarene vel inne i SPSS ble disse konstruert til skalavariabler. Forutsetningene for en slik konstruksjon er at variablene måler noe av det samme og har like mange verdier (Clausen og Eikemo 2007:38). Jeg satt etterpå tilbake med skalavariablene *sumproblematferd*, *lærer støtte*, *undervisningsatferd*, *problematferd*, *gruppestørrelse*, *gruppetype* og *arbeidsoppgaver*. Undervisningsatferd og problematferd dannet til sammen variabelen *sumproblematferd* og variablene *gruppestørrelse*, *gruppetype* og *arbeidsoppgaver* dannet til sammen variabelen *organisering*. Jeg valgte å konstruere ulike skalavariabler for å få til en hensiktsmessig analyse.

For å kunne avgjøre hva slags statistikk jeg burde og kunne benytte i den videre analysen, foretok jeg en analyse av de skalerte variablene (se vedlegg 3 og 4). Jeg ønsket å finne ut om det var forsvarlig å benytte parametrisk statistikk i den videre analysen. Parametrisk statistikk bygger på tre forutsetninger: At variablene er **målt på intervallnivå**, er **normalfordelte**, og er **homogene på tvers av subgrupper**. Det blir også nevnt som kriterium at det er uavhengighet mellom observasjonene på tvers av enheter (Aarø 2005:46). Variablene er målt på intervallnivå, og jeg må forutsette homogenitet på tvers av subgrupper. Jeg har sammenlignet grupper etter kategoriene kjønn og alder uten å finne brudd på prinsippet om homogenitet på tvers av subgrupper (se vedlegg 4). Korrelasjonen mellom variablene overstiger heller ikke den kritiske verdien 0,7²² (se vedlegg 5). Når det gjelder normalfordeling, kan det være vanskelig å bedømme rent visuelt om variablene har en fordeling innenfor normalfordelingskurven eller ikke. Jeg valgte derfor å benytte meg av Kolmogorov-Smirnov-testen (vedlegg 3). Denne viser at alle skalavariablene er normalfordelte (se de gule feltene). Samtlige p-verdier er lavere enn 0,05, som oppgis som

²² Pallant 2005:150

grenseverdi for normalfordeling (Aarø 2005: 73). Jeg valgte på bakgrunn av disse testene og observasjonene å benytte parametrisk statistikk.

4.4. Informanter

Det er to grupper informanter i undersøkelsen. Gjennom å låne data fra LP, har jeg også ”lånt” prosjektets 9429 informanter. Disse informantene er lærere, foreldre og elever. I tillegg kommer egen survey som er av betydelig mindre karakter. Selv om hovedfokus er på eget innsamlet data, bygger hele min problemstilling på funn i LP. Egen undersøkelse er slik ment å supplere de opplysningene allerede gitt i evalueringen av LP, samt å antyde en eventuell sammenheng mellom forekomsten av problematferd og organiseringen av undervisningen. Ut fra masteroppgavens tema og problemstilling, er de mest aktuelle informantene i en undersøkelse skoleledere og lærere, elever og foreldre. Egen survey har av størrelsesmessige hensyn fokusert på skoleledere og lærere. Jeg mente videre at et rent tilfeldig utvalg eller et flertrinnsutvalg var best egnet. Et rent tilfeldig utvalg har den fordel at man trenger færre informanter for å kunne forsvare representativiteten, men er tungvint med hensyn til å be om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Jeg valgte derfor et flertrinnsutvalg med utgangspunkt i en tilfeldig trukket typisk bykommune og to typiske landskommuner. Fire tilfeldige skoler ble trukket, to skoler fra landskommunene og to fra bykommunen. Jeg hadde ventet meg en samlet informantgruppe bestående av lærere og skoleledere samlet i størrelsesorden 50-100 informanter. Jeg sitter etter undersøkelsen med et datamateriale basert på informasjon fra sju skoleledere og sekstifire lærere.

4.4.1. Læreren som informant

Det å spørre lærere om deres støtte til elevene, forekomsten av problematferd og om hvordan undervisningen er organisert, kan lett oppfattes som en test eller et mål på lærerens dyktighet eller yrkesmessige suksess. Man kan slik tenke seg at noen lærere vil ønske å pynte på egen situasjon eller egen praksis. Informasjon i forkant av undersøkelsen og full anonymitet er derfor vesentlig både for prosjektets validitet og reliabilitet. Lærerne må føle seg trygge nok til å beskrive egen situasjon på en mest mulig autentisk måte; til både å kunne vise styrker og svakheter. Lærerne må også oppleve en hensikt med undersøkelsen. Dette kan dreie seg om at den kunnskapen som eventuelt kommer fram er attraktiv for den enkelte skole eller lærer. Kanskje kan også det å delta i undersøkelsen i seg selv sette i gang undring og/eller arbeid med nye problemstillinger? I det minste må lærerne føle

Problematferd og organisering i skolen

spørsmålsstillingene relevante i forhold til egen praksis. Lærere som informanter har egenskaper som andre relevante informantgrupper ikke er i besittelse av; de er involvert i livet i klasserommet og har førstehånds kunnskap om det som foregår på skolen. Lærere har videre relevant utdanningsbakgrunn og praksis som gjør dem i stand til å kunne reflektere over problemstillinger andre informantgrupper, som for eksempel foreldrene eller elevene, ikke nødvendigvis er i stand til på samme måte.

4.4.2. Skoleleder som informant

Skoleledere har mange av de samme styrkene og svakhetene som lærerne. Også skolelederne har praksis og utdanning som legger et godt grunnlag for pedagogisk refleksjon, og man kan også tenke seg at skolelederne er fristet til å pynte på egen situasjon. Det er derfor like viktig å få skolelederne til å spille på lag og til å svare sannferdig på spørsmålene i undersøkelsen. På samme måte er det viktig at skolelederne ser en hensikt og føler at de får et utbytte av å delta. Tross likhetene, er det også noen forskjeller mellom skolelederne og lærerne som gjør at de nødvendigvis ikke ser det samme i en gitt situasjon. Mens læreren befinner seg i klasserommet og ute i skolegården, befinner skoleleder seg på kontorer eller i møter. Skoleleder har mindre direkte kontakt med elevene enn det læreren har. Derimot har skolelederen en annen type oversikt over skolen som organisasjon. Skolelederen vet hvor mange elever det er i de enkelte klassene, hvilke elever som mottar spesialundervisning og hvilke klasser eller grupper som styrkes gjennom eksterne og interne midler. Skoleleder ser i større grad enn lærerne de store linjene i organisasjonen.

4.5. Databehandling/analyse

For å finne en eventuell sammenheng mellom problematferd og prediktorene lærerstøtte og organisering (gruppestørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver), har jeg valgt å ta utgangspunkt i to typer tester; Pearsons product-moment correlation coefficient (r) og Multiple regression. I analysen er jeg ute etter å finne samlet varians mellom prediktorene og kriterievariabelen, og mellom hver av prediktorene og kriterievariabelen Pearsons product-moment correlation coefficient vil kunne gi meg svar på korrelasjonen mellom prediktoren og hver enkel kriterievariabel. En multippel regresjonsanalyse kan kartlegge variansen mellom en kriterievariabel og to eller flere prediktorer, eller som i mitt tilfelle mellom problematferd og kriterievariablene lærerstøtte og organiseringen av undervisningen (gruppestørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver). Forutsetning for å kunne benytte

Problematferd og organisering i skolen

multippel regresjonsanalyse og parametrisk statistikk er nærmere beskrevet og argumentert for i punkt 4.3.5. Siden variablene problematferd, lærerstøtte og organiseringsvariablene gruppestørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver er skalerte variabler, vil jeg foreta følgende testkombinasjoner:

- **Pearsons product-moment correlation coefficient (tohalet test) mellom skalavariablene og mellom skalavariablen problematferd og undervariablene til lærerstøtte, gruppestørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver (vedlegg 5)**
- **Multiple regression mellom skalavariablene problematferd, lærerstøtte, gruppetype, gruppestørrelse og arbeidsoppgaver (vedlegg 7)**
- **Multiple regression mellom undervariablene innenfor lærerstøtte (ikke skalerte variabler) og problematferd (vedlegg 10)**
- **Multiple regression mellom undervariablene innenfor gruppetype (ikke skalerte variabler) og problematferd (vedlegg 8)**
- **Multiple regression mellom undervariablene innenfor gruppestørrelse (ikke skalerte variabler) og problematferd (vedlegg 11)**
- **Multiple regression mellom undervariablene innenfor arbeidsoppgaver (ikke skalerte variabler) og problematferd (vedlegg 12)**
- **Multiple regression mellom de variablene som korrelerer på et signifikant nivå med problematferd og problematferd (vedlegg 14)**

Figur 12: Tabell 1: Testkombinasjoner

Signifikantnivået er satt til $p < 0,05$. Funnene presenteres i kapittel 5.

4.5.1. Generalisering

Hovedfunksjonen til statistisk analyse er å gi en kritisk vurdering av datamaterialet vi får gjennom en studie av et utvalg fra en populasjon. I hvor stor grad de statistiske størrelsene også er gyldige for populasjonen gir grunnlaget for å generalisere (Befring, 2001:216). Generalisering har sammenheng med hypotesetesting og signifikanstesting. I mitt tilfelle dreier dette seg om å kunne si noe om sammenhengen mellom organiseringen av undervisningen og forekomsten av problematferd og mellom lærerstøtten og forekomsten av problematferd. Det er ikke et mål for prosjektet å kunne generalisere på grunnlag av undersøkelsen, eller å kunne si noe om sammenhengen generelt. Til det er undersøkelsens omfang for lite. Målet er å antyde en eventuell sammenheng, men uten å verifisere eller falsifisere nullhypotesen på et gitt statistisk signifikansnivå.

4.5.2. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet oversettes gjerne med ordet **pålitelighet** og handler i kvalitativ sammenheng om hvor nøyaktig vi måler. Høy reliabilitet regnes ofte som en forutsetning for å kunne oppnå høy validitet. Reliabiliteten karakteriseres gjerne ved tre kategorier; konsistensreliabilitet, stabilitetsreliabilitet og ekvivalensreliabilitet (Aarø, 2005, s. 162 - 168).

Når det gjelder eget prosjekt, har jeg videreutviklet måleinstrumenter fra eksisterende forskningsprosjekter på problematferd og læringsmiljø. Jeg har sammenlignet deler av egne målinger med disse studiene. Dette dreier seg om sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte. Her kan man undersøke konsistens mellom undersøkelsene generelt og mellom utslagene i de enkelte spørsmålsformuleringene spesielt. Jeg har spørsmål som sjekker graden av indre konsistens ved at jeg stiller spørsmål om omtrent samme forhold flere steder i skjemaene. For å teste ut spørreskjemaenes egnethet, har jeg også foretatt en pilotundersøkelse med etterfulgt samtale.

Validitet oversettes gjerne med ordet **gyldighet** og handler i kvalitativ sammenheng om forholdet mellom begrepet og måleinstrumentet. Måler vi det vi skal/ ønsker? Kerlinger & Lee (2000) deler validitet inn i tre typer; innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet (Aarø, 2005, s. 20 og 21).

Eget prosjekt innehar variabler av abstrakt karakter. Ved måling av abstrakte variabler, må man ta i betraktning at den reelle eksistensen av disse egenskapene ikke kan observeres direkte, men gjennom definerte atferdsindikasjoner. Validitet forteller noe om hvorvidt vi virkelig måler atferd som utgjør indikasjoner på egenskapen vi ønsker å måle. Reliabilitet knyttet til abstrakte variabler må ses i sammenheng med variabelenes tvetydige og labile egenskaper. Variablene kan variere fra situasjon til situasjon, og lar seg påvirke av faktorer som feiltolkninger og utrygghet i undersøkelsessituasjonen. Det er derfor av vesentlig betydning at spørreskjemaene blir fylt ut i trygge omgivelser, og at den informasjonen som blir gitt informantene i størst mulig grad bidrar til forståelse av spørsmålene. En pilotundersøkelse med etterfulgt samtale om spørsmålene har forhåpentligvis bidratt til å luke bort dårlig spørsmål og formuleringer. Målet var å redusere forekomsten av målefeil til et minimum, og å oppnå mest mulig stabile og presise måleresultater. Dette var særlig viktig da jeg videreutviklet og supplerte måleinstrumentene til undersøkelsen selv²³.

²³ Framstillingen i dette avsnittet bygger på Befring 2002

4.6. Forskningsetiske vurderinger

Før informasjonsinnhenting var det riktig å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), se vedlegg 1. Det var også viktig å få til en god dialog med de kommuner og skoler som sa seg villige til å delta i prosjektet. Jeg måtte slik tenke igjennom og ta stilling til egne og informantenes forventninger til prosjektet, og få til et klart og mest mulig realistisk bilde for alle. Prosjektets verdi for informantene er i første rekke å få et klarere bilde av sammenhengen mellom faktorer i læringsmiljøet ved egen skole/egen kommune og forekomsten av problematferd. Skolene som deltok i prosjektet ble fristet med mulighet for refleksjon over en for mange aktuell problemstilling og med en kopi av den ferdige masteroppgaven. Av ryddighetshensyn, og for å sikre informantenes rettigheter, fikk informantene et skriv (vedlegg 6) der jeg informerer om hva prosjektet går ut på, hva det innebærer å være informant, hensikten med prosjektet og fordelene med å delta i prosjektet samt litt informasjon om spørreundersøkelsens design og tidsfrister. Dette ble sendt til skolelederne på e-post. I tillegg opprettet jeg en blogg der deltakerne i prosjektet kunne finne fram til spørreundersøkelsen samt finne relevant informasjon om prosjektet. Alle informantene måtte innom denne bloggen for å kunne svare på undersøkelsen. For å sikre anonymiteten til informantene, var undersøkelsen anonymisert og passordbeskyttet.

5. RESULTATER

Her presenteres egne funn (empiri). Jeg har valgt å se på korrelasjonen og den prosentvise sammenhengen mellom de ulike prediktorene (lærer støtte, gruppetype, gruppestørrelse og arbeidsoppgaver) og kriterievariabelen (problematferd) både samlet og enkeltvis. Jeg har valgt først å se på sammenhengen mellom kriterievariabelen og de skalerte prediktorene for så å se på sammenhengen mellom kriterievariabelen og prediktorene når prediktorene er delt opp i sine undervariabler. Det er vesentlig å ta med seg at sammenhengene som diskuteres ikke sier noe om retningen når det kommer til årsak-virkning. Man kan tenke seg at faktorer som korrelerer med forekomsten av problematferd er bakenforliggende eller årsaksbetingede faktorer, men man kan også tenke seg motsatt; at det dreier seg om situasjoner der problematferd har ført til endringer i undervisningen, men at sammenhengene likevel er signifikante. Et statistisk studium sier ingenting om forandring eller årsaksforhold, men tegner et øyeblikksbilde. Jeg forutsetter derfor en påvirkning i begge retninger i diskusjonen, og kommer til å snakke om **oppretholdende** eller **hemmende** faktorer istedenfor årsaksbetingede faktorer. Jeg mener disse begrepene tar for seg en sammenheng uten å bestemme en bestemt retning når det kommer årsak - virkning.

5.1. Sammenhengen mellom variablene

Korrelasjon er en deskriptiv term som uttrykker graden av samvarians mellom variablene (Befring 2002:190). r viser styrken og retningen i samvariasjonen. R^2 viser hvor mye i de avhengige variablene (prediktorene) som kan forklares med modellen (jf. Pallant, 2001: 152). Hierarkisk multippel regresjon er en eksplorerende tilnærming for å finne prediktorenes unike (nye) bidrag til fellesvariansen (Befring 2002:212-213).

Ser vi på korrelasjonen mellom problematferd og de skalerte variablene samlet, får vi en korrelasjon på 0,794 eller en prosentvis sammenheng på 63,1 %. Ser vi på korrelasjonen mellom problematferd og den skalerte variabelen lærer støtte, får vi en korrelasjon på 0,136 eller en prosentvis sammenheng på 1,8 % (vedlegg 5). Ser vi derimot på korrelasjonen mellom problematferd og lærer støtte når lærer støttevariabelen er delt opp i undervariabler (se vedlegg 10), får vi en korrelasjon på 0,688, noe som gir en prosentvis sammenheng på 47,3 %. Årsaken til at sammenhengen er så mye større når vi deler opp variablene, er at de skalerte variablene virker mot hverandre samlet. Korrelasjonen mellom problematferd og gruppestørrelse er på 0,134. Noe som gir en prosentvis sammenheng på 1,8 % (vedlegg 5). Når gruppestørrelsevariabelen er delt opp i undervariabler får vi en korrelasjon på 0,526

Problematferd og organisering i skolen

eller en prosentvis sammenheng på 27,7 % (vedlegg 11). Korrelasjonen mellom problematferd og arbeidsoppgaver er på 0,018. Dette gir en varians på 0,003 eller en prosentvis sammenheng på 0,3 % (vedlegg 5). Når arbeidsoppgavevariabelen er delt opp i undervariabler, får vi en korrelasjon på 0,668 eller en prosentvis sammenheng på 44,7 % (vedlegg 12). Korrelasjonen mellom problematferd og gruppetype er på 0,393. Dette gir en varians på 0,154, eller en prosentvis sammenheng på 15,4 % (vedlegg 5). Når gruppetypevariabelen er delt opp i undervariabler er korrelasjonen 0,825 og den prosentvise sammenhengen på 68,0 % (vedlegg 8).

5.2. Signifikans

Det er vanlig å operere med tre ulike nivåer for signifikans: 0,05-nivået, 0,01-nivået og 0,001-nivået. Nivåene gir uttrykk for hvor stor sjansen er for at målingene kan skje på tilfeldig grunnlag. En signifikans på 0,05-nivået betyr at det er mindre enn 5 % sjanse for at målingen har skjedd på tilfeldig grunnlag, signifikans på 0,01-nivået innebære at det er mindre enn 1% sjanse for at målingene har skjedd på tilfeldig grunnlag og signifikans på 0,001-nivået innebære mindre enn 1% sjanse for at målingene har skjedd på tilfeldig grunnlag. Når det gjelder variablene i min analyse, har en av de skalerte variablene gitt et signifikant unikt bidrag. Dette dreier seg om sammenhengen mellom gruppetype og problematferd, og er signifikant på 0,01-nivået med en signifikansverdi på 0,008. Sammenhengene mellom kriterievariabelen og de øvrige skalerte prediktorvariablene er ikke signifikante.

Deler vi derimot opp de skalerte variablene, får vi et mer nyansert bilde av hvor sammenhengen er størst og hvor den er signifikant. Undervariablene til gruppetype utmerker seg når det kommer til sammenheng og signifikans (se vedlegg 5 og 8). Alle de signifikante sammenhengene korrelerer positivt med forekomsten av problematferd og dreier seg om forhold av segregerende og fleksibel art som å måtte sitte på gangen (alene eller med voksen utenfor klasserommet), egne grupper for atferdselever, at eleven kan få velge om de vil jobbe i mindre grupper og åpen løsning mellom rommene på skolen. Ser vi på sammenhengen mellom problematferd og arbeidsoppgaver (vedlegg 12), er det to signifikante sammenhenger: Tavleundervisning og prosjektarbeid. Disse arbeidsformene korrelerer positivt med forekomsten av problematferd. Når det gjelder sammenhengen mellom problematferd og gruppestørrelse (se vedlegg 11), er det en signifikant positiv korrelasjon mellom små grupper (under 10 elever) og forekomsten av problematferd. Når

Problematferd og organisering i skolen

det gjelder sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd (vedlegg 10), er det ingen signifikant sammenheng. Alle de signifikante sammenhengene er signifikante på $p < 0,01$ -nivå bortsett fra variablene som omhandler tavleundervisning, prosjektarbeid og det å bli tatt med ut av klasserommet med en voksen. Disse er signifikante på $p < 0,05$ -nivå.

5.3. En sammenligning av variablenes effekt på kriterievariabelen

Betaverdien er et standardisert uttrykk for sammenhengen mellom variabler. Den uttrykker en nettosammenheng mellom prediktoren og den avhengige variabelen justert for effekten av de andre variablene, altså den sammenhengen som er unik for den aktuelle prediktoren i modellen og kriterievariabelen. Det at betaverdien er standardisert gir oss muligheten til å sammenligne ulike variablers effekt på kriterievariabelen (Aarø, 2005:194).

Modellen viser en sterkere sammenheng mellom gruppetype og problematferd (se vedlegg 7). Dette kan vi se av at betaverdien har en større absoluttverdi (uten fortegn). Betaverdien for sammenhengen mellom gruppetype og problematferd er på 0,420, mens den for sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd er på -0,227. Betaverdien for sammenhengen mellom gruppestørrelse og problematferd er på 0,084, og på sammenhengen mellom arbeidsoppgaver og problematferd er på -0,048. Dette betyr at variabelen gruppetype gir det største unike bidraget til problematferd mens lærerstøtte ga det nest største bidraget etterfulgt av henholdsvis gruppestørrelse og arbeidsoppgaver.

Ser vi på de signifikante sammenhengene (se vedlegg 14), viser modellen en sterkere sammenheng mellom små undervisningsgrupper (færre enn 10 elever) og problematferd med en betaverdi på 0,330. Betaverdien for sammenhengen mellom ”Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned” og problematferd er på 0,298, Betaverdien for sammenhengen mellom ”Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette” og problematferd er på 0,197. Betaverdien for sammenhengen mellom prosjektarbeid og problematferd er på 0,183. Betaverdien for sammenhengen mellom åpen løsning mellom rommene og problematferd er på 0,169. Betaverdien for sammenhengen mellom tavleundervisning og problematferd er på 0,157. Betaverdien for sammenhengen mellom egne undervisningsgrupper for de som forstyrrer og problematferd er på 0,087, og betaverdien for sammenhengen mellom ”Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen” og problematferd er på 0,055. Dette betyr at små undervisningsgrupper gir det største unike bidraget til problematferd etterfulgt av å måtte sitte på gangen, elevvalgt gruppedeltakelse,

Problematferd og organisering i skolen

prosjektarbeid, åpen løsning mellom rommene, tavleundervisning, segregerte undervisningsgrupper og å bli tatt med ut av klasserommet av en voksen.

5.4. Oppsummering

Faktorer som korrelerer positivt på et signifikant nivå med forekomsten av problematferd er segregerende eller fleksible forhold innenfor grupperingen av elevene og arbeidsformer som prosjektarbeid, tavleundervisning og undervisning i små grupper (færre enn 10 elever).

Samlet forklart varians er på 63 %, noe som må regnes som et godt resultat når det kommer til et såpass komplekst fenomen som problematferd. En skjematisk oversikt over signifikante lærervurderte forklaringsbidrag i læringsmiljøet når det kommer til forekomsten av problematferd kan følgelig se slik ut:

Variabler med signifikante forklaringsbidrag	N	r	Multiple R	Adj. R square	Beta	Sig. T	Unikt bidrag
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	64	0,434	0,188	0,170	0,330	P<0,01	18,8 %
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	64	0,551	0,304	0,288	0,298	P<0,01	22,6 %
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	64	0,418	0,175	0,156	0,197	P<0,01	8,6 %
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	64	0,336	0,113	0,093	0,183	P<0,05	6,8 %
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen	64	0,456	0,208	0,190	0,169	P<0,01	3,7 %
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	64	0,297	0,088	0,068	0,157	P<0,05	2,0 %
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	63	0,449	0,202	0,184	0,087	P<0,01	0,4 %
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	64	0,314	0,099	0,079	0,055	P<0,05	0,2 %
Sum forklart varians							63,1 %

Figur 13: Tabell 2: Multipl regressjonsanalyse av lærervurdert sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og forekomsten av problematferd²⁴(se vedlegg 5 og 14)

²⁴ N er antall informanter, r er korrelasjonen mellom gitt prediktor og kriterievariabelen "problematferd", Multiple R (R²) er den deskriptive eller predikerende korrelasjonen mellom gitt prediktor og kriterievariabelen "problematferd", Beta er et standardisert uttrykk for sammenhengen mellom gitt prediktor og kriterievariabelen "problematferd". Sig. T gir uttrykk for hvor stor sjansen er for at målingene kan skje på tilfeldig grunnlag og Unikt bidrag uttrykker nytt bidrag til fellesvariansen

6. DISKUSJON

Her knyttes trådene mellom egne funn (empiri), tidligere empiri og teori sammen. Siden jeg har valgt å belyse problemstillingen fra forholdsvis mange vinkler, er diskusjonsdelen nok så omfattende, men jeg håper at dette vil bidra til en nyansert diskusjon/drøfting. Jeg har valgt å presentere konklusjonen utenfor diskusjonen, men sammen med mulige implikasjoner for endret praksis. I dette kapitlet vil jeg ta stilling til hovedtrekk og nyanser i undersøkelsens funn, og se disse i sammenheng med tidligere ervervet kunnskap på området og relevant teori. Når det gjelder tekstens disposisjon, vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingens og hypotesenes todelte fokus. Jeg vil først se på sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte for så å se på sammenhengen mellom problematferd og organisering. I begge tilfellene vil teksten ta utgangspunkt i de fire perspektivene skissert i den teoretiske tilnærmingen; systemperspektivet, individperspektivet, aktørperspektivet og det sosialkonstruktivistiske perspektivet.

6.1. Sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte

Egen undersøkelse støtter ikke tidligere forskning (jf. 1.4) med signifikante resultater. Selv om forekomsten av problematferd synker når graden av lærerstøtte øker, er sammenhengen liten og ikke signifikant. Dette kan ha sammenheng med prosjektets størrelse og omfang, men også med at det var lærere og skoleledere som vurderte elevenes atferd og ikke elevene selv. Man kan tenke seg at det forekommer problematferd i skolen som lærerne og skolelederne ikke er klar over. På tross av manglende signifikant sammenheng, velger jeg å ta utgangspunkt i tidligere forsknings negative sammenheng supplert med egne indikasjoner når jeg diskuterer begrepene. Jeg legger videre til grunn en forståelse av lærerstøtte som et ladet begrep som kvalitativt kan dreie seg om lærerens evne til å skape tillit og respekt hos elevene, og som gjerne kan sammenfattes gjennom begrepene varme og kontroll (jf. 2.2, 2.2.1 og 2.2.2) og gjennom regulering av sosial og/eller faglig art (jf. 2.2.3), og problematferd som klart norm og regelbrytende atferd, her i skolesammenheng (jf. 2.1). I diskusjonen vil jeg forsøke å se sammenhengen fra ulike perspektiver. Teorier kan befinne seg i overgangen mellom flere perspektiver, og det kan, som jeg har vært inne på, stilles spørsmålstegn ved om tyngden befinner seg akkurat der jeg bruker teoriene. Jeg tar meg likevel den frihet å bruke teoriene som forklaringsbidrag der jeg ser det riktig med en utdyping, og henviser til argumentasjonen for utvalget i punkt 3.6. Systemperspektivet er vektlagt som overordnet perspektiv. Jeg vil først diskutere sammenhengen mellom

lærer støtte og problematferd innenfor dette perspektivet. Deretter vil jeg se på sammenhengen mellom variablene innenfor et individperspektiv, et sosialkonstruktivistisk perspektiv og et aktørperspektiv. Jeg har tidligere argumentert for disse perspektivenes forklaringsbidrag og rolle som underliggende perspektiver (jf. kapittel 3). Jeg ønsker å ta for meg forholdet mellom lærer støtte og problematferd, menneskene bak denne sammenhengen og omgivelsene rundt disse menneskene. I mine øyne er elementene uløselig sammenbundet og teoriene både utfordrer og utfyller hverandre innenfor et systemteoretisk hovedperspektiv.

6.1.1. Problematferd og lærer støtte i et systemteoretisk perspektiv

Systemperspektivet har samfunnssystemet eller samfunnets fungering og struktur som utgangspunkt. Helheten og avhengighetsforholdene mellom delene i et system vektlegges (Nordahl 2005:16, Burrell og Morgan 1979:58-59). Forholdet mellom lærer støtte og problematferd vil her dreie seg om forholdet mellom to faktorer i læringsmiljøet som system, faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre for at læringsmiljøet som helhet skal kunne fungere. Perspektivet har røtter i funksjonalismen, og innehar elementer fra blant annet sosialøkologisk teori og atferdsteori. Jeg vil derfor drøfte forholdet mellom lærer støtte og problematferd innenfor disse teoriene.

Innenfor funksjonalismen legges rasjonelle forklaringer til grunn og fokus er rettet mot å avdekke lovmessigheter i hendelser. Forholdet mellom lærer støtte og problematferd representerer innenfor perspektivet en slik lovmessighet. Denne lovmessigheten fungerer både som forklaringsbidrag og som retningslinjer for forventet atferd (gjennom normer og regler). Funksjonalismens fokus på sosiale makrostrukturer vier individene en underordnet rolle. Det er **lovene som styrer individet** og ikke individet selv som er av betydning (jf. Burrell og Morgan 1979:41-57). Høy grad av varme og kontroll, eller autoritative egenskaper hos en lærer, vil representere faktorer i et lovmessig forhold til forekomsten av problematferd. Korrelasjon mellom lærer støtte og problematferd vil innenfor perspektivet tolkes i den retning at disse faktorene har en styrende funksjon når det kommer til elevenes atferd. Man kan endre elevens atferd ved å endre graden av lærer støtte eller kvaliteter i lærer støtten. Perspektivet skiller i liten grad mellom tekniske og sosiale sider i et læringsmiljø. Sosiale forhold er underlagt den samme lovmessighet som tekniske forhold. Sosiale endringsprosesser, arbeid med å inkludere elever i et fellesskap eller arbeidet med å tilpasse opplæringen kan man både betrakte og forholde seg til på samme måte som mer

Problematferd og organisering i skolen

tekniske endringsprosesser. Endringsarbeid vil dreie seg om å kartlegge lovmessigheter mellom faktorer i et læringsmiljø for så å endre betingelsene. I vårt tilfelle foreligger det en kartlagt sammenheng mellom lærerstøtte og problematferd (jf. 1.4). Endringsarbeid i læringsmiljøet vil som en konsekvens av denne kartleggingen handle om å styrke de kartlagte faktorene i lærerstøtten som korrelerer negativt med forekomsten av problematferd, nemlig varme og kontroll.

Atferdsteori eller atferdsmodifikasjon tar utgangspunkt i at all atferd er tillært og at all atferd kan korrigeres gjennom straff eller belønning eller ved å endre betingelsene eller forutsetningene for straff og belønning. Lærerstøtte eller mangel på lærerstøtte vil slik fungere som straff og/eller belønning for å styre elevenes atferd. Problematferden opprettholdes gjennom diskriminante stimuli (umiddelbart før atferden) og forsterkende stimuli/belønning (umiddelbart etter atferden/handlingen), men kan korrigeres gjennom å endre betingelsene. I praksis dreier dette seg om et systematisk og målrettet arbeid gjennom forsterkning eller belønning av ønsket atferd og gjennom korrigerende, straff, fjerning av goder eller ignorering av uønsket atferd. Kvaliteter i lærerstøtten som varme og kontroll eller forekomsten av sosiale og faglige regulativer fungerer her på samme måte som tekniske føringer, og gjennomsyrrer atferdskorrigeringen; forsterkning eller belønning av ønsket atferd. Motsatt vil fravær av disse kvalitetene kunne fungere som forsterkning på problematferd. Endring av forsterkningsbetingelsene (lærerstøttekvalitetene) eller forsterkningsfrekvensene vil være et virkemiddel i atferdskorrigeringen. Atferdskorrigerende vil kunne være selvforsterkende dersom mestringen av ønsket atferd har en motiverende effekt til gjentakelse, men også selvforsterkende i negativ retning dersom atferdskorrigeringen blir oppfattet som manipulasjon. Kommunikasjon rundt atferdskorrigeringen er smed andre ord av vesentlig betydning.

I en sosialteoretisk og/eller sosialøkologisk sammenheng vil både lærerstøtte og problematferd betraktes som atferd som påvirkes av mønstre og strukturer der eleven oppholder seg. Lærerstøtte er ikke en isolert faktor med innvirkning på elevenes atferd, men en av flere faktorer i et større sosialt system. Lærerstøtten vil påvirke både enkelte faktorer (som forekomsten av problematferd), men også læringsmiljøet som helhet. I tillegg vil graden av lærerstøtte bli påvirket av denne helheten. Det er snakk om et gjensidig avhengighetsforhold mellom de ulike faktorene i systemet. Også utenforliggende faktorer og systemer vektlegges. Perspektiver i nær relasjon til skolen, som nærmiljø eller elevenes familier, vil også virke inn på faktorer i læringsmiljøet. Fokus på samme problematikk (her problematferd) samtidig innenfor forskjellige delsystemer og/eller på interaksjonen mellom

disse delsystemene gir endringsarbeidet en større og mer varig effekt (Nordahl og Sørli 1998:202 og Sørli 2000:86-87).

6.1.2. Problematferd og lærerstøtte i et individperspektiv

Individperspektivet har individet eller individets fungering som utgangspunkt, og representerer et subjektivistisk ståsted. Individets forestillinger, tenkemåter og intensjoner er både det vesentlige og det virkelige. Forholdet mellom lærerstøtte og problematferd vil dreie seg om fokus på og involvering i disse individuelle egenskapene. Perspektivet har røtter i hermeneutikken og innehar elementer fra blant annet symbolsk og sosial interaksjonisme. Jeg vil derfor kort drøfte forholdet mellom lærerstøtte og problematferd innenfor disse teoriene.

Hermeneutikk kan karakteriseres ut fra kjennetegn som nominalisme (bare ting er reelle mens allmennbegreper er menneskeskaptet tankekonstruksjoner), idealisme (verden eksisterer slik bevisstheten skaper den) og antistrukturalisme (jf. Burrell og Morgan 1979:227-234). Innenfor det hermeneutiske paradigmet er den subjektive kunnskapen den egentlige kunnskapen, og komplekse fenomener forklares ved analytisk reduksjon; ved å redusere fenomenene til dets enkleste bestanddeler. Anerkjennelse av individet og individets suverenitet må ses som en forutsetning. Anne-Lise Løvlie Schibbye (1984:40) setter ord på denne anerkjennelsen:

”Jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem som riktige; jeg er simpelthen villig til å la deg ha rett i ditt syn”

Denne anerkjennelsen medfører ikke en passiv godkjenning. Perspektivet innehar en optimisme i forhold til at verden, herunder individet, kan omformes i henhold til egne idealer. Problematferd er et individuelt problem og omgivelsene og oppdragerens oppgave vil dreie seg om å endre individuelle egenskaper og/eller svakheter. Dette kan bare gjøres ved å sette seg inn i og forstå elevens situasjon og opplevelse av situasjonen. Lærerstøtte er lærerens bidrag i denne prosessen, og en endringsprosess vil dreie seg om å kartlegge, sette seg inn i og ikke minst forstå de utfordringene elevene står overfor når det gjelder personlige egenskaper, behov og følelser. Endringsprosessen er personlig for atferdseleven og tar utgangspunkt i elevens egen forståelse og forpliktelse til endring. Pedagogens oppgave er å

Problematferd og organisering i skolen

skape en felles forståelsesplattform sammen med eleven for så å finne måter å få eleven til å forplikte seg til innsats for endring. Lærer støtte vil på denne måten dreie seg om involverende innsats - sammen med enkeltelever. Innsats preget av kvalitative egenskaper som varme og kontroll (jf. 1.4 og 2.2.1). Man kan likevel sette spørsmålstegn ved graden av kontroll det er mulig å ha for læreren når premissene for endringsarbeidet hele tiden ligger hos eleven.

Interaksjonisme har en sentral posisjon innenfor individperspektivet. Symbolsk interaksjonisme er en sosialbehavioristisk teori som samler elementer fra behaviorismens individualistiske tendenser og pragmatismens dynamiske tendenser (prosess, forandring og aktivitet) (jf. Burrell og Morgan 1979:78-80 og 251). Individets samhandling er det sentrale, og fungerer som forklaringsbidrag for det som skjer mellom lærer og elev i læringsmiljøet. Problematferd, som annen atferd, er innlært gjennom samhandling. Eleven eksisterer i en sosial sammenheng og inntrykkene av egen atferd oppleves gjennom andres reaksjoner. Lærer støtte vil fungere som speiling av elevens atferd, og kvalitative egenskaper i lærerstøtten vil handle om hva slags reaksjoner eleven møter og hvordan reaksjonene formidles. Varme og kontroll fra lærerens side vil kunne være kvalitative elementer som gjennomsyrrer lærerens respons på elevens atferd. En kontinuitet i formidlingen av disse elementene i lærerstøtten vil være av avgjørende betydning for at eleven skal føle seg verdsatt og ivaretatt og for at eleven skal finne egen rolle og posisjon i klassefelleskapet. I tillegg vil elementene i lærerstøtten ha betydning for elevens identitetsutvikling. Læreren vil gjennom lærerstøtten både speile elevens egen atferd og fungere som modell for ønsket atferd. Rollemodeller har innenfor et interaksjonistisk perspektiv en sentral rolle i oppdragelsesprosessen, og da særlig rollemodeller elevene kan identifisere seg med. Det samme har språk og symboler. Elevens atferd er avhengig av egen identitetsopplevelse. Elevens opplevelse av egen identitet er avhengig av omgivelsenes reaksjon. Læreren er gjennom sin støttefunksjon på denne måten en viktig bidragsyter for elevens identitetsutvikling (jf. 3.8.2), og det er derfor vesentlig at varme og kontroll ikke bare eksisterer, men også kommuniseres i lærerstøtten.

Individperspektivet inkluderer også teorier med vekt på hvordan elevenes atferd former og påvirker sine omgivelser og dermed indirekte sin egen oppdragelse, opplæring eller i dette tilfellet sin lærer støtte (jf. Sameroff og Chandlers transaksjonsbaserte utviklingsmodell i Smith og Ulvund 1999:12 og Pattersons (1982 og 2002) sosiale interaksjonslæringsteori). En sliten lærer kan slite med å yte kvaliteter som varme og kontroll i lærerstøtten, og samhandlingen kan komme inn i en negativ spiral der manglende

lærer støtte eller manglende kvalitet i lærer støtten og problematferd gjensidig forsterker hverandre. Dette er hva Patterson (1982:144) kaller en forsterkningsfelle. I tillegg kan aktørene ta med seg disse samhandlingsproblemer inn på andre arenaer eller inn fra andre arenaer. Samarbeid mellom hjem og skole blir derfor vesentlig, for å sikre en sammenheng i de tilbakemeldingene barnet får på sin atferd.

6.1.3. Problematferd og lærer støtte i et sosial-konstruksjonistisk perspektiv

Et sosial-konstruksjonistisk perspektiv har både individet (subjektivisme) og samfunnssystemet og samfunnets fungering (objektivisme) som utgangspunkt. I tillegg legges en konstruktivistisk virkelighetsoppfattelse og til grunn. Perspektivet har røtter i både hermeneutikken og strukturalismen, og innehar elementer fra erkjennelsesteoretisk konstruktivisme, Frankfurterskolen, konfliktteori, kreativistisk teori og sosioøkonomisk teori. Jeg vil kort drøfte forholdet mellom lærer støtte og problematferd innenfor radikal strukturalisme, innenfor Berger og Luckman sine teorier om sosial konstruksjon og gjennom to etterkommere av Frankfurterskolen sine teorier; Foucault og Bakhtin (jf. pkt 3.9).

Radikal strukturalisme karakteriseres ut fra kjennetegn som kreativisme (drivet etter forandring), objektivisme (utgangspunkt i samfunnet og samfunnssystemet heller enn individet) og realisme (en objektiv håndgripelig virkelighet) (jf. Burrell og Morgan 1979:326-327). Forholdet mellom lærer støtte og problematferd dreier seg, som innenfor systemperspektivet, om forholdet mellom to faktorer i læringsmiljøet, men perspektivet skiller seg fra systemperspektivet gjennom drivet etter forandring og gjennom synet på virkeligheten som sosiale konstruksjon. Frigjøring, forandring og utvikling skjer gjennom kriser. Problematferd kan her være uttrykk for kreativisme og et kaotisk læringsmiljø kan være en nødvendig krise på veien til noe bedre. Strukturalisme motsetter seg humanismens fokus på det frie og fornuftige menneske, og legger til grunn en deterministisk, strukturbetinget forklaringsmodell. Makt og kontroll er nøkkelbegreper. Men kontrollelementet i lærer støttebegrepet kan lett komme i konflikt med strukturalismeperspektivets frigjøringsideal. Dersom kriser og forandring er nødvendig for utvikling, vil lærer støtte handle om å legge til rette for opprør, maktovertakelse og realisering. Dette fører læreren inn i en dobbelt rolle. På den ene siden representerer hun makthaverne gjennom sin stilling og status. På den annen side skal hun legge til rette for konflikt og frigjøring fra dette regjerende. For mange lærere kan en slik overføring av makt

Problematferd og organisering i skolen

fortune seg som en umulig oppgave innenfor gitt arbeidsinstruks. Lærergjeringen er underlagt både lovverk og føringer av lokal og sentral karakter. Tradisjoner knyttet til læreryrket spiller også inn. Satt på spissen kan vi karakterisere den tradisjonelle lærergjeringen som en formgivende misjon der målet er å gi elevene den kunnskapen de trenger for å kunne passe inn i en eksisterende samfunnsstruktur. Formålsparagrafen til opplæringsloven, § 1-1, viser til at elevene skal *”... utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”* Spørsmålet er om lærertradisjonen er gudegitt eller om kreativisme kan ha sin misjon også når det gjelder kvaliteter i lærerstøtten. I praksis kan kreativisme bety å gi fra seg eller dele definisjonsmakten ved å gi elevene makt til reell innflytelse i eget liv og i egen læringsprosess. Har man kontroll når man frivillig gir fra seg kontrollen? Eller blir en kontrollert kontrolldeling bare ”på liksom”?

Innenfor strukturalismen vil det være den objektive, tekniske virkelighet som er avgjørende for om eleven vil lære. På samme måte vil det være omgivelsene, læringsmiljøet eller samfunnet som avgjør hvordan elevene vil oppføre seg. Radikal strukturalisme fremhever samfunnet i forholdet mellom samfunn, individ og kultur. Graden av tyngdeplassering varierer likevel noe. Berger og Luckman (1966/2006) legger til et dynamisk element i perspektivet. Med utgangspunkt i en forståelse av virkeligheten som sosial konstruksjon, vil fokus flyttes fra en forståelse av en ren objektiv virkelighet mot at det vi opplever som ”virkelig” er sosialt (og politisk) konstruert. Samfunn og individ står i et dynamisk gjensidighetsforhold til hverandre. Samfunnets virkelighet er en sosial konstruksjon hvor medlemmer ikke bare skaper selv, men også blir påvirket av, altså en dialektisk prosess der samfunnet virker inn på individene og individene virker inn på samfunnet. Perspektivet strekker seg slik i retning en sosial interaksjonslæringsteori (jf Sameroff og Chandlers transaksjonsbaserte utviklingsmodell i Smith og Ulvund 1999:12 og Pattersons (1982 og 2002) sosiale interaksjonslæringsteori), men utgangspunktene skiller seg fra hverandre: Innenfor sosial konstruktivisme vil samfunnet være utgangspunktet og ikke individet, som innenfor interaksjonistiske teorier. Dette legger også den største delen av ansvaret på samfunnet, omgivelsenes og læringsmiljøet. Forholdet mellom lærerstøtte og problematferd vil slik ta utgangspunkt i feil eller mangler i læringsmiljøet. Aktører med makt og agens i læringsmiljøet (lærerne) har slik et ansvar for å skape et miljø der lærerstøttens varme og kontroll også favner elevene med avvikende atferd.

Problematferd og organisering i skolen

Foucault og Bakhtin er to skikkelser det er vanskelig å komme utenom når det inntas et systemfokuserende og kritisk perspektiv. Teorienes forklaringsbidrag når det kommer til forholdet mellom makt og agens eller mellom samhandlingen i læringsmiljøet og strukturelle bakenforliggende føringer er vesentlige (jf. 3.6). Foucault (1961/1991:18-19) viser hvordan fornuft avhenger av historiske forutsetninger og hvordan all mening og meningsfull praksis er sosialt konstruert gjennom diskurs (Ibid 1971/1999:25). Diskurs er her alle former for kommunikasjon, også kvaliteter i læringsmiljøet som lærerstøtte. Kvalitetene i lærerstøtten vil gjenspeile forhold i samfunnet. Hva som er riktig er historisk betinget. Er det i tiden å tilby også elever med avvikende atferd en plass i læringsmiljøet, i fellesskapet, i skolen? Tilbys disse den samme lærerstøtten som de andre elevene? Dette er aktuelle spørsmål å stille seg. Hva er meningsfull praksis i skolen og hvordan gjenspeiler samfunnets historiske forutsetninger seg i denne praksisen?

Mikhail Bakhtin (1998:5) framhevet diskursens flerdimensjonalitet (heteroglossi) og tar for seg kommunikasjonen bakenfor den opplagte kommunikasjonen, forholdet mellom språk og makt. En diskusjon av forholdet mellom problematferd og lærerstøtte gir ikke mening dersom man ikke samtidig tar stilling til bakenforliggende maktforhold slik som samfunnets føringer og tradisjoner. Man må spørre seg hva som gjør atferden problematisk, og ikke minst for hvem atferden er problematisk. Har avvikerne egentlig en sjanse? Og når ble de avvikere? Hvor går grensen mellom normal og avvikende atferd? Ethvert menneske har sine ulike sider og preferanser. Når har samfunnet rett til å stemple noe som avvik? Hva skal tilpasses hva? Skal elevene med avvikende atferd nødvendigvis tilpasse seg normene i læringsmiljøet eller er det læringsmiljøet som skal tilpasses avviket? Innenfor strukturalismen er systemet utgangspunktet, og problematferd kun symptomer på at noe ikke stemmer eller er bra nok. Det er systemet som må fikses, frigjøres eller forbedres.

6.1.4. Problematferd og lærerstøtte i et aktørperspektiv

Aktørperspektivet er subjektivt forankret og har individets fungering som ansvarlig aktør som utgangspunkt. Forholdet mellom lærerstøtte og problematferd dreier seg om forholdet mellom atferdseleven som kapabel, ansvarlig aktør og læreren som oppdrager og kunnskapsformidler. Når det gjelder forholdet mellom lærerstøtte og problematferd, har perspektivet bidratt til å sette søkelys på relasjoner i pedagogisk sammenheng, på prosess heller enn produkt, på interaksjon heller enn ensidig individ, på både kognitive og affektive læringsprosesser og på krisen som pedagogisk ressurs. For lærerens del vil

Problematferd og organisering i skolen

oppdragelsesprosessen i praksis handle om forholdet mellom ansvarlighet, kreativisme, oppmuntring og motstand. Perspektivet har røtter i humanismen, og innehar elementer fra blant annet erkjennelsesmessig og ontologisk konstruktivisme, kritisk teori, feministisk teori og sosiokulturell teori. Perspektivet representerer gjennom sitt menneskesyn (kapabel, ansvarlig aktør) en motsetning til psykodynamikkens mer sykdomsorienterte forklaringsbidrag på problematferd. Jeg vil derfor drøfte forholdet mellom lærerstøtte og problematferd med hovedvekt på humanistisk teori, men ved også å innlemme elementer fra kritisk teori, og spenningsforholdet mellom humanisme og psykodynamikk.

Radikal humanisme kjennetegnes ved en intensjon om radiakal forandring ut fra et subjektivt standpunkt (Burrell og Morgan 1979:32). Intensjonen er å forstå verden slik den er, for så å forandre den gjennom frigjøring av individet. Strukturene i samfunnet er gjenstand for oppmerksomhet, og da særlig elementer som hemmer individets frihet og utfoldelsesmuligheter. Paradigmet deler strukturalismens store mistillit til rådende samfunnsstrukturer, men skiller seg fra strukturalisme ved en sterk tro på individets fornuft. Retningen har bidratt til å sette spørsmålstegn ved de verdisystemer en legger til grunn for å forstå menneskenaturen og har supplert psykoanalysens metoder i studier av menneskelig atferd. Forholdet mellom problematferd og lærerstøtte vil på samme måte som innenfor strukturalismen dreie seg om forholdet mellom kreativisme og motstand. Legger man til grunn en forståelse av at kriser og forandring er nødvendig for utvikling, vil lærerstøtte handle om å legge til rette for denne realiseringen gjennom opprør. Det som skiller perspektivet fra strukturalismen er likevel individfokuset. Der strukturalismen søker samfunnsforandring, søker humanismen individuell frigjøring. Strukturalismens deterministiske forklaringsmodell erstattes av rasjonalitet. I dette ligger det en forståelse av at handling har utgangspunkt i individet, og at sosiale fenomener må forklares som resultater av individuelle handlinger.

Problematferd kan innenfor humanismen være rasjonelle handlinger ved at det ut fra enkeltelebens situasjon er hensiktsmessige og målrettede handlinger (Nordahl 1997:158, Dishion og Patterson 1997:206). Lærerstøttens varme og kontroll inngår i et dynamisk samspill, og representerer ikke, som i strukturalismen, et ledd i en deterministisk rekke av lovmessigheter. Sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd i læringsmiljøet kan betraktes ut fra kommunikasjonsformer og interne relasjoner. Bernsteins kodeteori (1996 og 2000) kan brukes som forklaringsbidrag når det gjelder ulike former for kontroll i lærerstøtten. Her skilles det mellom sosiale eller kulturelle (regulerende) aspekter ved kommunikasjonskontrollen og faglige aspekter. Aspektene henger sammen, men det

Problematferd og organisering i skolen

regulerende er overordnet det faglige ved at det er mulig å ha svak kommunikasjonskontroll i den faglige diskursen og samtidig sterk kommunikasjonskontroll i den regulative diskursen, men ikke omvendt. Kommunikasjonskontrollen er sterk dersom læreren kontrollerer kommunikasjonen. Motsatt er kommunikasjonskontrollen svak dersom den er fordelt på flere parter, altså mellom læreren og elevene (Bernstein 1996:28). Innenfor et humanistisk perspektiv medfører disse betraktningene et fokus på relasjonen mellom lærer og elev når det kommer til forholdet mellom lærerstøtte og problematferd. Kvaliteter i lærerstøtten som varme og kontroll forutsetter at læreren er anerkjent som leder i undervisningssituasjonen, altså at rollefordelingen mellom lærer og elev er fordelt og akseptert. En anerkjennelse som faglig leder er ikke nok. Bakenfor den faglige kontrollen ligger den sosiale eller kulturelle kontrollen. Læreren må ha egenskaper som gir henne definisjonsmakt og gehør hos elevene for å kunne ha kontroll av både regulativ og faglig art. Første skritt i denne prosessen er å vedkjenne seg dette ansvaret som lærer. Det neste er å kommunisere det til elevene. Denne anerkjennelsen er avgjørende for lærerstøttens kvalitet. Det å støtte elevenes utvikling gjennom varme og kontroll er vanskelig uten at lærer-elevrelasjonen er avklart og uten at læreren innehar posisjon som klassens leder.

Særlig blir dette vesentlig når lærerrollen står i et spenningsforhold mellom konformitet og kreativisme. Humanismens frigjøringsideal plasserer, på samme måte som innenfor strukturalismen, læreren i et spenningsfelt mellom rollen som representant for det regjerende og rollen som aktiv støttespiller i elevenes frigjøringsprosess. Læreren har på denne måten en tosidig oppgave i elevenes sosialiseringssprosess. På den ene siden vil føringer og tradisjoner inneha en målsetning om å skulle sosialisere elevene gjennom tilpasning til samfunnet, og på den andre siden vil frigjøringsidealet innebære et ideal om sosialisering gjennom konfliktbasert dannelse (jf. Hellesnes 1975:17). Ivar Frønes (1998:20) sier det samme på en annen måte:

Med sosialisering menes den prosess som former barn til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og kultur. Sosialisering dreier seg om både samfunnsmessiggjøring og individuell dannelse.

Skal læreren lykkes som støttespiller i en såpass kompleks utviklingsprosess, er det avgjørende at læreren innehar en avklart og autoritativ posisjon i forhold til elevene.

Stieg Mellin-Olsen (1989:90) tar, med henvisning til Guy Brousseau, for seg nødvendigheten av å bryte den didaktiske kontrakten. Argumentasjonen fokuserer på

Problematferd og organisering i skolen

elevenes eiendomsforhold til kunnskap. Det postuleres at et ufritt forhold til kunnskap hindrer engasjement i læringssituasjonen, og det poengteres at det er eleven selv som avgjør hvorvidt noe skal læres. Dette medfører at det i kvalitetene varme og kontroll i læringsstøtten må ligge en ansvarliggjøring av individet. Omgivelsene er ikke det avgjørende for elevens atferd, men elevens egne rasjonelle valg. Dette betyr ikke at læringsstøtten er av mindre betydning, men av en annen betydning. Varme og kontroll vil handle om å gjøre eleven i stand til å reflektere over egne valg og handlinger og ikke minst konsekvensene av disse. Kontroll handler om å tydeliggjøre en sammenheng mellom postulering (hva læreren gir uttrykk for vil være konsekvens) og praktisk gjennomføring av konsekvenser, altså kontroll over egen rolle i samspillet, mer enn direkte å ha makt til å kunne styre elevens atferd. Varme dreier seg om medmenneskelig omsorg som går ut på å veilede mer enn å belære. En troverdig støtte fra lærerens side bunner ut et genuint ønske om å ville eleven vel. Altså om engasjement. Det er likevel ikke til å komme utenom at læreren og lærerstøtten representerer noe utvendig i forhold til eleven. Dette spenningsforholdet mellom ytre stimuli og indre motivasjon (eller mangel på sådan) representerer på mange måter humanismens kjerne. Frigjøringen dreier seg slik om fullstendig ansvarliggjøring, men med utgangspunkt i individets frie vilje.

Ansvarliggjøring er utenkelig uten å sette noen form for krav til eleven. Humanisme skiller seg slik fra en psykodynamisk tilnærming der barnet fritt skal kunne leve ut sine følelser og impulser for å unngå etablering av indre konflikter. Psykodynamikken bygger på et deterministisk menneskesyn styrt av indre krefter og konflikter. Problematferd er innenfor psykodynamisk teori utslag av indre ubehag eller nærmere bestemt svak egofunksjon. Atferden blir forklart med lav impuls kontroll eller med egosvakhet. I dette aktualiseres ulike spenningsforhold i undervisningssituasjonen, slik som spenningen mellom behandling og undervisning, mellom frihet og kontroll og mellom ytre atferd og indre psykodynamikk. Forholdet mellom humanisme og psykodynamikk er særlig relevant der elever mottar tjenester fra et behandlingsapparat utenfor skolen (for eksempel er pasient ved Barne- og ungdomspsykiatrisk seksjon ved et sykehus etc.). Her kan lærerstøtte, foreldrestøtte og støtte fra behandlingsspersonale kunne komme i konflikt med hverandre. Humanismens ansvarliggjøring kan komme i konflikt med en psykodynamisk behandlingsform der det settes spørsmålsteget ved om pasienten er frisk nok til å kunne lære. Det å innlemme psykodynamiske elementer i en ansvarliggjøring, kan likevel være av avgjørende betydning for å forstå elevenes handlinger. Psykodynamikken forklarer problematferd med lav impuls kontroll eller med egosvakhet. Problematferd kan ikke direkte knyttes til en isolert,

håndgripelig og observerbar situasjon. Atferden forekommer i et komplekst handlingsforløp og eleven vil kunne ha et helt annet bilde av handlingsforløpet enn omgivelsene. Dette skyldes at forsvarsmekanismer hos atferdseleven legger beslag på uforholdsmessig mye av elevens overskudd.

Ego-støttende pedagogikk eller psykopedagogikk kan sies å ha elementer fra både psykodynamikk, atferdsteori og humanisme (Ogden 2002e). Humanismens pragmatisme og atferdsteoriens eklektiske elementer kombineres med psykodynamisk fokus på forståelse, aksept og bygging av et sterkere ego. Det sosiale læringsmiljøet, indre motivasjon og mestringsopplevelser er sentrale elementer. Det samme blir aksept, anerkjennelse og et helhetsbilde av eleven og elevens atferd. Lærerstøtte handler om en ballanse mellom å tillate, tolerere, intervensere og forebygge, altså om å støtte eleven i en prosess rettet mot ansvarliggjøring gjennom relasjonelle kvaliteter (Ogden 2001:93).

6.2. Sammenhengen mellom problematferd og organisering

Når det gjelder sammenhengen mellom problematferd og organisering, viser egen survey og analyse en signifikant sammenheng når det kommer til én av de skalerte variablene; gruppetype. En analyse av sammenhengen mellom problematferd og de ulike gruppetypevariablene (undervariablene) viser at variabler som dreier seg om segregering, fleksibilitet og valgfrihet korrelerer positivt med problematferd mens variabler som dreier seg om lite variasjon i grupperingen av elevene og grupperingskriterier som læringsstiler, evnenivå og interesser har en negativ korrelasjon med forekomsten av problematferd (se vedlegg 8). Det er likevel bare variablene som korrelerer positivt som er signifikante.

Analysen viser videre at det er en signifikant positiv sammenheng mellom arbeidsformer som tavleundervisning og prosjektarbeid og forekomsten av problematferd. Det er interessant å merke seg at det er ytterpunktene når det kommer til lærerstyrt eller elevstyrt undervisning som korrelerer positivt. Videre viser undersøkelsen at det er en signifikant positiv sammenheng mellom undervisning i små grupper (under 10 elever) og forekomsten av problematferd. I de påfølgende avsnittene vil jeg diskutere disse funnene opp mot teorien presentert i kapittel 3 og opp mot tidligere forskning og sentrale føringer for organisering i skolen (se pkt 2.3).

6.2.1. Problematferd og organisering i et systemteoretisk perspektiv

Systemperspektivet har helhet, system og systemets fungering som utgangspunkt for både analyse, refleksjon og predikasjon. Det tas utgangspunkt i sosiale makrostrukturer og tekniske forhold. Individet og individets atferd spiller en underordnet rolle. Organisering og problematferd vil innenfor perspektivet betraktes som faktorer eller elementer i læringsmiljøet som system. Forholdet **mellom** faktorene domineres av en grunntanke om avhengighet. Helheten er mer enn summen av delene, noe som betyr at faktorene er gjensidig avhengig av hverandre for at helhet skal kunne fungere. Det forutsettes videre en lovmessighet mellom faktorene (Jf. Burrell og Morgan 1979, Bertalanffy 1968, Busch og Vanebo 2000 og Nordahl 2005). Lovmessigheten har konsekvenser for analyse og refleksjon, men også for hvordan det kan jobbes proaktivt i læringsmiljøet for å legge til rette for ønsket atferd. Perspektivet har røtter i funksjonalismen, og innehar elementer fra blant annet sosialøkologisk teori og atferdsteori. Jeg vil derfor kort drøfte forholdet mellom organisering og problematferd innenfor disse teoriene.

Problematferd er innenfor et funksjonalistisk perspektiv en systemisk utfordring. Problematferd er et symptom på at læringsmiljøet som system ikke fungerer optimalt. Det er kvaliteter i læringsmiljøet som må endres for at systemet skal kunne favne alle elevene og for at endring skal kunne skje på alle nivåer. Det vil slik være naturlig å se på de faktorene i læringsmiljøet som opprettholder den problematiske atferden for så å endre disse betingelsene. Betingelsene eller de opprettholdende faktorene kan være av både relasjonell og mer teknisk karakter, og kan konkret dreie seg om lærer-elev-relasjoner, jevnalder-relasjoner, arbeidsøktenes lengde, klasserommets organisering, gruppestørrelse, gruppetype, arbeidsoppgaver osv. Innenfor perspektivet eksisterer en lovmessighet mellom ulike faktorer i læringsmiljøet. Det vil si at man kan endre elevenes atferd ved å endre betingelsene for atferden. Utfordringen blir å skape et best mulig system, et system som i størst mulig grad er i stand til å favne alle elever og et system som fungerer slik at problematferd ikke opprettholdes som utfordring. Dette innebærer krav til kvalitet i hele læringsmiljøet, og krav til de som har formell myndighet i utformingen av læringsmiljøet; skoleleder og lærere.

Et krav til et kvalitativt og dynamisk læringsmiljø setter krav til skolen som lærende organisasjon. Skolen må rette oppmerksomheten mot personalets læring – ikke bare mot elevenes (jf. St.meld. nr. 30, 2003–2004). Skrtic legger til grunn at utvikling skjer innenfor fleksible, problemløsningsorienterte og fornyelsesorienterte organisasjoner (Skrtic 1991:48). Det er skolen som må utvikle kunnskapen og erfaringene som må ligge til grunn for et

Problematferd og organisering i skolen

kvalitativt godt læringsmiljø. Dette innebærer en kreativ og problemløsende arbeidskultur, en kultur som både er i stand til å løse eksisterende og framtidige utfordringer. Det å få en utfordrende elev inn i læringsmiljøet burde ikke komme som julekvelden på kjerringa. De fleste skoler har opplevd utfordrende elever eller avvikende atferd tidligere, og de vil oppleve det igjen. Spørsmålet er om læringsmiljøet som system er i stand til å håndtere utfordringene.

Med utgangspunkt i en systemisk forståelse av skolen som organisasjon, er begrepene **målrettethet, bevissthet, samarbeid og stabilitet** relevante (jf. Parson (1960) i Skrtic 1995:190). En målrettet skole er etablerte på grunnlag av et felles mål eller interesser. Når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring, dreier dette seg om konkrete mål med arbeidet for å innlemme alle i læringsmiljøet. Det vil slik være i strid med skolens målsetning å arbeide for at enkeltelever skal ”fjernes” fra skolens læringsmiljø eller ignoreres/plasseres ved siden av i skolens læringsmiljø. For å realisere skolens målsetninger, trengs bevissthet, fastsatte og definerte arbeidsoppgaver, retningslinjer og prosedyrer. Denne bevisstheten må være innarbeidet og kommunisert til alle involverte parter. Skolens ledelse og personalet må ha en felles forståelse, men også elevene, foreldre, nærmiljø og andre involverte bør være inneforstått med denne bevisstheten. Dette forutsetter evne og vilje til samarbeid. De målsetninger, arbeidsoppgaver, retningslinjer og prosedyrer som skolen har forpliktet seg til å arbeide etter, er det umulige å nå for enkeltpersoner alene.

Dette gjelder også arbeidet med problematferd. Det er vanskelig å lykkes med inkludering og tilpasset opplæring (TPO) dersom skolen velger ut én eller noen få personer i skolens personale som skal ha med atferdselever å gjøre. Vaktmestergrupper eller uteundervisning i lavvo er ikke tilstrekkelige elementer i et læringsmiljø når det er snakk om inkludering. Ikke at det ikke kan være gode elementer, men alene, ved siden av resten av skolen, kan alternative undervisningsformer lett tilby noe annet og ikke representer en del av selve det samarbeidende læringsmiljøet. Man kan spørre seg om tilbudet fungerer som avlastning for resten av skolen eller som en del av skolens tilbud. Hvem er den alternative undervisningen åpen for? Består den av en segregert gruppe elever med samme problematikk, eller er det en reell alternativ arbeidsmetode åpen for alle? Er alle elevene sikret reelle muligheter til sosial tilhørighet og etablering av vennskap i skolesammenheng, eller er dette forbeholdt noen? Og hva med rollemodeller? Har alle elevene positive jevnaldrende og voksenpersoner å se opp til? Planer, arbeidsmetoder og målsetninger må innenfor en samarbeidende organisasjon være helhetlige. Samarbeid refererer til målsetningenes karakterer.

Problematferd og organisering i skolen

Stabiliteten i en organisasjon handler om struktur og forutsigbarhet. Den eksisterer i et spenningsforhold til organisasjonens mer dynamiske og aktive side; målrettetheten (jf. Etzioni (1982) i Jacobsen & Thorsvik 1997:11 og punkt 3.2). Det er verdt å merke seg at stabilitet henger sammen med et grunnleggende behov for oversikt, med styrke, med motstandskraft, med vane og med rytme. Dette er alle behov som er med på å gi både voksne og barn i et læringsmiljø trygghet og forutsigbarhet. Forandring for forandringens skyld, eller for å tilfredsstille utenforliggende mantraer, er ikke tegn på kvalitativ evne til fornyelse eller kreativitet, men heller tegn på substansløse og vinglete utviklingsstrategier i organisasjonen. Helhetstanken og tyngden mangler. I skolesammenheng kan det være en utfordring å opprettholde stabilitet, struktur og forutsigbarhet samtidig som organisasjonen skal utvikles og fornyes. I særlig grad har skolens evne til forandring og målrettet fornyelse vært gjenstand for kritikk. En relativt aksepterende stillstand innen de moderne vitenskapene tegner som forklaringsbidrag (jf. Skrtic 1991/1995 og punkt 3.5). Det er ikke ett, men flere parallelle virkelighetssyn og kunnskapssyn som dominerer pedagogikken. Ikke minst kommer dette klart til syne når det gjelder den stadig hyppigere reformeringen av skolen gjennom mønsterplaner, læreplaner og kunnskapsløft og læringsplakater.

Et helhetlig læringsmiljø tar stilling til hele læringsmiljøet når det skal planlegges, driftes og evalueres. Opplever alle elevene utfordringer når det kommer til både det skolefaglige og det sosiale? Opplever alle elevene mestring? Oppgaveorientering? Vennskap? Framgang? Når det gjelder problematferd, kan det være lett å fokusere på elevenes avvik og ikke på en helhetlig utvikling. Atferden kan lett ta hele oppmerksomheten. Fokus flyttes fra eleven til uromomentet. Skolen kan lett legge lista for lavt og sikte mot å overleve med elevene innefor husets fire vegger heller enn å sette de samme standarder når det gjelder behov for faglig utvikling, for mestring og for fellesskap. Man kommer bakpå og mister helhetsperspektivet. Motsatt vil samarbeid i organisasjonen og etablering av en kreativ og problemløsende kultur representere offensive aktiviteter som bidrar til et inkluderende og TPO-vennlig læringsmiljø. Et læringsmiljø må ta utgangspunkt i den realiteten man har å forholde seg til. Har skolen elever som er avhengige av å få bevege seg mye i opplærings situasjonen? Har skolen elever med behov for praktiske arbeidsoppgaver? Har skolen enkelte elever med behov for å jobbe i mindre grupper enn vanlige klassestørrelser? Det store organisatoriske spørsmålet blir: Hvordan løser skolen som organisasjon disse utfordringene? Hvordan sikrer skolen at alle elevenes behov for både faglig og sosial framgang, mestring, vennskap og oppgaveorientering/målrettethet blir ivaretatt?

Problematferd og organisering i skolen

Det er vanlig å operere med fem hovedområder for differensiering i skolen; innhold/fagstoff, undervisningsmateriell, arbeidsmåter, tid og organisering (jf. Punkt 2.3.3). I Norge dominerer differensieringen av lærestoff (innholdet det undervises i), undervisningsmateriell (hjelpemidler, alternative arbeidsbøker, konkretiseringsmateriell etc.) og arbeidsmåter (selvstendig arbeid, gruppearbeid, prosjektarbeid, praktisk arbeid etc). Det legges mindre vekt på tidsdimensjonen (sekvensenes lengde, skoledagens lengde, tilgjengelig tid til undervisning etc.) og organiseringsdimensjonen (gruppetyper, gruppestørrelser, fokus, rekkefølge, rytme etc.). ”Alvorlige atferdsvansker - Effektiv forebygging og mestring i skolen - Veileder for skoleeiere og skoleledere” (UDI 2003:28) etterlyser mer fokus på organisatoriske og tidsmessige forhold i tilretteleggingen av undervisningen. Det poengteres at endringene i opplæringsloven når det gjelder organisering av undervisningen, gir store muligheter for nye og alternative modeller. Skoleeiere og skoleledere blir, slik jeg tolker det, oppfordret til å bli mer kreative i sine løsninger når det gjelder å organisere undervisningen.

Dette er helt i tråd med Skrtic (1991/1995) sine visjoner. Man kan tenke seg skoler som tar utgangspunkt i både store og små grupper, både teoretisk og praktisk arbeid, både lange og korte arbeidsdager, ulike former for temaorganisering osv. Mulighetene er mange og jeg har ikke intensjoner om å tegne bilder av ulike scenarier her. Poenget er utgangspunktet og mulighetene. Utgangspunktet bør være et læringsmiljø som har kvalitet nok til å gi alle elever et knippe utviklingsmuligheter og grunnleggende læringsbetingelser. Mulighetene er uendelige, men henger sammen med skolens kompetanse til å etablere, drifte, forbedre og fornye et kvalitativt sterkt læringsmiljø.

En kobling eller komplementaritet mellom ordinær og tilpasset opplæring, et kvalitativt sterkt og helhetlig læringsmiljø, kan bidra til å redusere behovet for ytterligere tilpasning av undervisningen for enkeltelever og til å redusere behovet for spesialundervisning (jf Bachman og Haug UDI 2007; Einar Skaalvik 1996 og 1999) og Nordahl 2005). Det samme kan en kreativ og problemløsende arbeidskultur (jf. Skrtic 1991 og 1995).

Med utgangspunkt i egen undersøkelse, kommer det fram at gruppetyper basert på problematisk atferd eller sosiale forhold kan ha opprettholdende effekt på forekomsten av problematferd. Det samme kan for stor grad av fleksibilitet eller stigmatiserende elementer som ”å måtte sitte på gangen”. Det er interessant å legge merke til at elevenes egne valg av gruppetilhørighet kan se ut til å øke forekomsten av problematferd, mens mer lærerstyrt organisering kan redusere forekomsten. Det kan se ut som en sterk klassebinding har en

Problematferd og organisering i skolen

reduserende effekt på forekomsten av problematferd sammen med elevgrupperinger ut fra læringsstiler og evnenivå. Sterk grad av stabilitet i opplærings situasjonen kombinert med fokus på elevenes preferanser når det gjelder måter å lære på og tilpassede arbeidsoppgaver kan med andre ord se ut til å være de mest forebyggende organiserings elementene. Dette samsvarer godt med tidligere undersøkelsers funn der et kvalitativt godt læringsmiljø med tydelig klasseledelse reduserer forekomsten av problematferd (jf Nordahl 2005). Det samsvarer også med Bachman og Haug (UDI 2007) og Skaalvik (1996 og 1999) sine antagelser om komplementaritet mellom ordinær og tilpasset opplæring. Et helhetlig og kvalitativt sterkt læringsmiljø favner flere - også atferdselevne.

Egen undersøkelse peker i retning av at en sterk klassestruktur og et faglig nivåfokuserende og metodefokuserende organiseringsaspekt representerer faktorer som kan redusere forekomsten av problematferd, mens fleksible, uoversiktlige, segregerende og stigmatiserende læringsmiljøer kan øke forekomsten av problematferd. Egen undersøkelse viser også en positiv sammenheng mellom forekomsten av problematferd og små undervisningsgrupper (færre enn 10 elever). Det kan være flere forklaringer på en slik positiv korrelasjon. Små undervisningsgrupper kan gi elever med avvikende atferd større spillerom, men man kan også tenke seg motsatt, at det er spesielt mange elever med avvikende atferd i små undervisningsgrupper. Små undervisningsgrupper kan være et vanlig tiltak rettet mot elever som viser problematferd. Det kommer også fram av egen undersøkelse at sterkt læreraktive arbeidsmåter som tavleundervisning og sterkt elevstyrte arbeidsmåter som prosjektarbeid korrelerer positivt med problematferd. Det kan tenkes at kombinasjonen lærerstyrt og elevaktiv arbeidsform er å foretrekke, men dette kommer ikke fram av undersøkelsen. Sett i sammenheng med Busch og Vanbo (2000) sin organisasjonsteori, kan det se ut til at et læringsmiljø med sterk ledelse og stabil struktur både når det gjelder skolens atferdssystem (uformelle verdier, normer og væremåter), koalisjonssystem (formelle verdi- og målformuleringer) og transformasjonssystem (indre sammenheng mellom innsats og utbytte) er å foretrekke. Det er organisering etter faglige og/eller metodiske forhold som korrelerer negativt med forekomsten av problematferd mens organisering etter sosiale eller atferdsmessige forhold korrelerer positivt med forekomsten av problematferd. Det kan for mange elever oppleves som urettferdig at det er nettopp de elevene som ikke klarer å oppføre seg i skolesammenheng som får de mest spennende tilbudene i form av uteundervisning, undervisning i mindre grupper etc. Kanskje representerer dette en manglende sammenheng i skolens transformasjonssystem, mens en gruppering etter interesser, evnenivå eller læringsstiler representerer en, for mange, mer

naturlig sammenheng. Belønning i form av andre, og kanskje mer spennende arbeidsoppgaver, skjer etter forhold som er nærmere forbundet med faglig læring. Det kan jo være flere årsaker til en eventuell slik sammenheng. Man kan tenke seg at et fokus på læring, metoder og evnenivå er et **riktigere** fokus enn et fokus på sosial læring og atferdsmessig tilkortkomning. Men man kan også tenke seg at det på skolen eksisterer en større **tradisjon** for faglig enn sosial læring og at sammenhengene derfor ses på som mer riktige.

6.2.2. Problematferd og organisering i et individperspektiv

Ser man på sammenhengen mellom organisering og problematferd innenfor et individperspektiv, flyttes fokus fra læringsmiljøet til individet som det primære. Den subjektive kunnskapen blir den egentlige kunnskapen, og problematferd forklares gjennom individets forestillinger, tenkemåter og intensjoner. Perspektivets optimisme i forhold til at verden, herunder individet, kan omformes i henhold til egne idealer legger til rette for innsats med organisatoriske forhold i læringsmiljøet. Mens problematferd innenfor systemperspektivet er systemorienterte utfordringer, er problematferd innenfor individperspektivet et individuelt problem. Når det gjelder avvik, som problematferd, har det individfokuserende perspektivet hatt en dominerende posisjon i samfunnet og i skolen (Sørli 2000:265, Sørli og Nordahl 1998:37). Perspektivet har røtter i hermeneutikken, og innehar elementer fra blant annet symbolsk og sosial interaksjonisme. Jeg vil legge disse teoriene til grunn i individperspektivets diskusjon.

Et hermeneutisk perspektiv legger vekt på elevens autonomi (jf. Myhre 1996:226-227). Perspektivet tar utgangspunkt i en anerkjennelse av eleven som handlende subjekt og elevens utfordringer som personlige. I dette bildet forutsetter endring en forståelse og forpliktelse fra elevens side. Omgivelsene, herunder læringsmiljøets organisering, må legge til rette for dette arbeidet, men kan ikke gjennomføre selve prosessen på vegne av eleven. Det er bare individet, enkelteleven, som kan endre egne egenskaper og/eller svakheter, men endringen skjer i samspill med elevens omgivelser. Dette fordrer fra skolens side en involvering i elevens situasjon og en anerkjennelse av elevens egen opplevelse av situasjonen. Det er viktig med en organisering som gir eleven en voksenkontakt som gjør involvering og endringsarbeid gjennom involvering mulig. Skolen må legge til rette for å skape en felles forståelsesplattform der eleven forplikter seg til innsats for endring. På denne måten må eleven ansvarliggjøres og være delaktig i både utformingen av eget læringsmiljø

Problematferd og organisering i skolen

og i egen deltakelse i læringsmiljøet. Organisatorisk innebærer dette at skolen må sette av tid til å arbeide med sosial læring i tillegg til faglig læring. Skolen må også sette av både tid og ha voksentetthet nok til å gi lærerne reell mulighet til involvering i elevens livsverden.

Symbolsk interaksjonisme er en viktig bidragsyter innenfor individperspektivet. Teorien er en sosialbehavioristisk teori med fokus på individualitet, pragmatikk og dynamikk. All atferd er innlært og kan avlæres (Burrell og Morgan 250-253, Vaage i Thuen og Vaage 1989:79-91). I og med den sosiale sammenhengen vektlegges som viktig bidragsyter til elevens oppfattelse av seg selv og egen atferd, er sosiale forhold også inkludert i betraktningene. Omgivelsene speiler enkeltelevers atferd og er dermed med på å påvirke selve atferden. Rollemodeller, involvering og mestringsopplevelser er av vesentlig betydning for å lære hensiktsmessig atferd. Det samme blir språk og symboler. Læringsmiljøet må derfor organiseres på en slik måte at elever som viser problematferd har positive voksne og jevnaldrende å forholde seg til. Motsatt vil det være uheldig med segregerte grupper der elever med samme problematferd forsterker hverandres negative atferd.

Innenfor et sosialinteraksjonistisk eller transaksjonsbasert perspektiv trekkes også atferdselevens egen innvirkning på omgivelsene (primært) og på egen oppdragelse og jevnalderrelasjoner (sekundært) inn (jf. Sameroff og Chandlers transaksjonsbaserte utviklingsmodell og Pattersons sosiale interaksjonslæringsteori). En organisering som gir eleven en reell mulighet til å knytte vennskap, til å mestre og til å lære blir vesentlig. Dette dreier seg om gruppestørrelse, om interaksjon med de øvrige gruppemedlemmene, om hensyn til læringsstil, om mulighet til oversikt og kontroll, om mulighet til utfordring med mer. Omgivelser som stimulerer til overgivelse og til lite engasjement kan slik virke forsterkende på elevens problematferd mens et stimulerende miljø kan ha motsatt effekt. Patterson (1982) legger også vekt på transaksjonen mellom elevens ulike arenaer. Eleven tar med seg skolerelaterte problemer hjem, og familiære problemer på skolen. En organisering i skolen som favner et nært og godt samarbeid mellom hjem, skole og nærmiljø vil derfor være av betydning

6.2.3. Problematferd og organisering i et sosial- konstruksjonistisk perspektiv

Både individet (subjektivism) og samfunnet (objektivism) er utgangspunktet innenfor et sosial-konstruksjonistisk perspektiv. Det legges videre til grunn en konstruktivistisk virkelighetsoppfattelse (Berger og Luckmann 2006:135). Perspektivet har røtter i både

Problematferd og organisering i skolen

hermeneutikken og strukturalismen, og innehar elementer fra erkjennelsesteoretisk konstruktivisme, Frankfurterskolen, konfliktteori, kreativistisk teori og sosioøkonomisk teori realisme (jf. Burrell og Morgan 1979:326-327). Jeg vil drøfte forholdet mellom organisering og problematferd innenfor radikal strukturalisme, innenfor Berger og Luckman sine teorier om sosial konstruksjon og gjennom to etterkommere av Frankfurterskolens teorier; Foucault og Bakhtin.

Innenfor radikal strukturalisme kan problematferd være uttrykk for kreativisme heller enn individuell tilkortkomning (hermeneutikk) og heller enn systemisk tilkortkomning (funksjonalisme). Perspektivet deler funksjonalismens objektivisme og realisme, men skiller seg fra funksjonalismen gjennom drivet etter forandring. Utvikling er betinget av opprør, maktovertakelse og realisering. Perspektivets fordrer en kritisk, deterministisk og strukturbetinget forklaringsmodell. Samfunnsstrukturer, herunder strukturer i læringsmiljøet, må ta på seg og/eller dele ansvar for individers problematferd. Læringsmiljøets organisering er et direkte forklaringsbidrag til forekomsten av problematferd. Det er den objektive, tekniske virkeligheten som er avgjørende for elevens atferd, utvikling og læring. Det er likevel på det rene at det innenfor perspektivet heller tas utgangspunkt i samfunnets hemmende elementer enn samfunnets stimulerende elementer, og at det er disse hemmende elementene deltakerne må frigjøre seg fra for å kunne utvikle seg.

Berger og Luckman (1966/2006) legger til et dynamisk element i perspektivet ved å betrakte virkeligheten som sosial konstruksjon. Det vi opplever som ”virkelig” er sosialt (og politisk) konstruert, og samfunn og individ står i et dynamisk gjensidighetsforhold til hverandre. Dette innebærer at ikke bare kvaliteter i læringsmiljøets organisering er forklaringsbidrag for forekomsten av problematferd, men at også forekomsten av problematferd er forklaringsbidrag når det gjelder læringsmiljøets organisering. Samfunnsstrukturer, herunder strukturer i læringsmiljøet, må slik ta på seg deler av ansvaret for individers problematferd og visa versa. Kvaliteter i læringsmiljøet vil være bidrag i en felles sosial konstruksjon. Ikke ved at læringsmiljøet nødvendigvis framprovoserer konflikt og protest, men ved at samfunnets og skolens evne til inkludering ikke i tilstrekkelig grad favner alle. Er det rom for de rastløse, utfordrende og fysiske elevene eller de stille og sensible? Er det plass til alle i skolen? Eller er det slik at skolen skaper avvikere? Skolen som institusjon vil hente sin legitimitet og form gjennom samfunnet rundt seg. Fra og med 2003 fikk alle elever rett til et godt skolemiljø gjennom et nytt kapittel i opplæringsloven,

Problematferd og organisering i skolen

kapitel 9a, ”Elevane sitt skolemiljø”²⁵. Den enkelte skole skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhørighet. Opplæringsloven § 5-6, andre ledd, stiller som krav at den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) skal bistå skolen i utviklingsarbeid rettet mot å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov. Det står ingenting om at elever med avvikende atferd ikke er inkludert i dette lovverket. Skolen og samfunnet har altså et ansvar for å skape et læringsmiljø der også elever med avvikende atferd har reell mulighet til å oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Sagt på en annen måte, må også de rastløse og utfordrende, stille og sensible elevene ha agens.

Makt, språk og agens er viktige forhold i læringsmiljøet (jf. Foucault 1961/1991 og Bakhtin 1998). Alle former for meningsfull praksis, slik som undervisning, kan betraktes som sosialt konstruert gjennom ulike former for kommunikasjon (diskurs). Tradisjoner eller hva som til enhver tid betraktes som ”riktig” praksis er betinget denne kommunikasjonen. Slik er både undervisningens organisering og problematferd historisk betinget gjennom språk og andre kommunikative handlinger. Ser vi disse betraktningene i sammenheng med Skrtic sin forståelse av sosialvitenskapene, står vi overfor en multiparadigmebasert virkelighet (jf. Punkt 3.5). De historiske betingelsene som styrer makt, agens og praksis er ikke entydige men multiple og i stadig konflikt med hverandre. I en organisasjonsteoretisk sammenheng betyr dette at skolen er utsatt for ulike og til dels motstridende føringer. Dette gjelder ikke bare i den direkte kommunikasjonen, i stadig omskiftende læreplanverk eller i sentrale politiske føringer, men også i kommunikasjonen bak kommunikasjonen; i maktforholdene. Pluralisme har innvirkning på sider ved skolen som organisasjon, på organisasjonens **målrettethet, bevissthet, samarbeid og stabilitet**. En målrettethet er ikke forenlig med en vingling mellom ulike ”sannheter”, men fordrer en klart definert vei. Det samme gjør organisasjonens stabilitet. Pluralismen setter derfor større krav til en bevissthet rundt skolens målforankring enn mer ensrettede føringer. Og et samarbeid i en organisasjon utsatt for grunnleggende uavklarte spenningsforhold fordrer styrke. Mens det innenfor naturvitenskapene eksisterer ”rådende sannheter” om et emne, eksisterer det innenfor sosialvitenskapene flere alternative ”sannheter” med en innbyrdes konkurranse. Skolen kan derfor ikke bare begrunne sine organisatoriske valg gjennom forskning, men må i tillegg

²⁵ ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar [...] rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. [...]”

Problematferd og organisering i skolen

argumentere for **hvilke** ”sannheter” organisasjonen bygger på. Og selv gjennom slike valg er det vanskelig for skolen å etablere en rett vei mot målet.

I tillegg til å virke innenfor en pluralistisk vitenskap, står skolen overfor en stor og flertydig interessegruppe; ledelsen, lærerne, elevene, foreldrene, nærmiljøet osv. Disse har sine favoritter blant flere ”sannheter”, og vil argumentere for sine preferanser. I diskusjoner kan en alltid, med forankring i både lokale og sentrale føringer, finne motstridende sannheter som setter skolen som organisasjon i dilemmaer. Bare ta spenningsforholdene trukket fram i denne oppgaven; spenningen mellom system og individ, mellom konflikt og orden og spenningen mellom materialisme og idealisme. Konkret i skolens hverdag utløser disse spenningene diskusjoner av typen: Er det læringsmiljøet som skal favne alle deltakerne eller er det alle deltakerne som skal skape et godt læringsmiljø. Hva kommer først? Hva er viktigst? Hva er mest nyttig? Hva er mest sant? I samtale med problemelevens foreldre utløser det diskusjoner som: Er det læringsmiljøet som ikke er godt nok tilrettelagt, eller er det problemeleven som ikke vil innordne seg. Hva skal endres? På den ene siden skal læringsmiljøet favne alle, men på den annen side kan enkeltes agens strekkes for langt slik at den går på bekostning av andre. Når foreldre forsvarer egne barns atferd med et for dårlig tilpasset læringsmiljø, med en lite egnet lærer, med mobbing fra medelever, kan argumentasjonen gå i retning det totalt urealistiske. Strikken kan strekkes for langt hva gjelder å forklare uakseptabel atferd med miljøbetingete faktorer. Og noen elever blir etter hvert flinke til å plassere skyld i omkringliggende faktorer. Motstridende virkeligoppfattelser er en aktualitet i dagens skole. Og skolen må ta stilling til hvor inspirerende en lærer må være, hvor mye uro resten av klassen må tåle. Hva som betegnes som mobbing. Urealistiske forventninger til læringsmiljøet har sammenheng med urealistisk forventning til egen posisjon eller egne barns posisjon i verden. Hvor viktig er mitt barn sammenlignet med fellesskapet? Kvaliteter i læringsmiljøet vil slik ikke bare dreie seg om å legge til rette for enhver pris, men også om å kommunisere realiteter, avklare realistiske forventninger og ikke minst om å sette grenser for egen virksomhet. Når en så tar med i bildet at det ikke er alle foreldre som på en vellykket måte kommuniserer med skolen og/eller taler egne barns sak, kan en se for seg en innfløkt virkelighet i skolen satt sammen av makt, agens og pluralisme.

Det er også fleksibilitet og mangel på entydighet og forutsigbarhet som trekkes fram i egen undersøkelse som potensielle forklaringsbidrag til forekomsten av problematferd. Kan det være at denne pluralismen og manglende avklaringen forplanter seg nedover fra makro til mikronivå og at mangel på stabilitet, entydig målrettethet, bevissthet og reelt samarbeid

på mikronivå i skolen gjør situasjonen for kompleks og uforutsigbar for noen typer elever? Strukturalismens kritiske og samfunnsfokuserende fordringer kan bidra til forståelse rundt skolens maktfordelinger, språk og rundt deltakergruppenes agens i skolen.

6.2.4. Problematferd og organisering i et aktørperspektiv

Individet, individets fungering og individets ansvarlighet er utgangspunkt innenfor aktørperspektivet. Forholdet mellom organisering og problematferd dreier seg om forholdet mellom atferdseleven som kapabel, ansvarlig aktør og omgivelsene som hemmende eller stimulerende for individets utviklingsmuligheter. Perspektivet har røtter i humanismen, og innehar elementer fra blant annet erkjennelsesmessig og ontologisk konstruktivisme, kritisk teori, feministisk teori og sosiokulturell teori. Perspektivet representerer en motvekt til psykodynamikken gjennom sitt menneskesyn; kapabel, ansvarlig aktør. I drøftelsen vil jeg legge hovedvekt på humanistisk teori, men vil også innlemme elementer fra kritisk teori, og spenningsforholdet mellom humanisme og psykodynamikk.

Radikal humanisme skiller seg fra strukturalisme ved å innta et subjektivt standpunkt (Burrell og Morgan 1979:279-280). Det er individet som skal frigjøres fra et hemmende og undertrykkende samfunn og ikke samfunnet som skal frigjøre seg fra eksisterende maktstrukturer. Verden skal forstås slik den er, for så å forandres gjennom en frigjøring av individet. Paradigmet innehar en sterk tro på menneskets fornuft og en sterk skepsis til de verdisystemer tradisjonell psykoanalyse legger til grunn for å forstå menneskenaturen (patologisering). Når det gjelder forholdet mellom organiseringen av læringsmiljøet og forekomsten av problematferd, vil perspektivet ta utgangspunkt i atferdselevens behov og hvordan han eller hun skal frigjøre seg fra hemmende strukturer i læringsmiljøet. Frigjøringen dreier seg om å komme løs fra inadekvate handlingsmønstre for individets del. Perspektivet legger til grunn en ansvarliggjøring. Individet er ikke et offer for kulturen, omgivelsene eller læringsmiljøet (slik paradigmet kritiserer psykoanalysen for å betrakte individet som), men en ansvarlig aktør. Det kritiske elementet i paradigmet innebærer en ansvarlighet til å konstruere egen tilværelse.

Problematferd kan innenfor det humanistiske paradigmet være rasjonelle handlinger ved at handlingene innehar en målrettethet og en hensikt (Nordahl 1997:158, Dishion og Patterson 1997:206). Legger man til grunn en rasjonalitet, er det altså noe eleven ønsker å oppnå med handlingen. Handlingene kan dreie seg om mestringsstrategier eller motstandsstrategier. Når det gjelder organisatoriske faktorer i læringsmiljøet, kan

Problematferd og organisering i skolen

problematferd ved en slik tilnærming betraktes som rasjonelle handlinger som atferdseleven utfører for enten å markere motstand eller for å mestre en, for eleven, vanskelig situasjon. Dette kan dreie seg om gruppestørrelse. Noen elever er ikke komfortable med å være gjenstand for oppmerksomhet i en sårbar situasjon, og en læringsprosess kan for enkelte være en sårbar situasjon. Kanskje har vedkommende erfaring med å komme til kort. Kanskje har vedkommende erfaring med å bli latterliggjort eller kritisert. Kanskje føler eleven at små segregerte grupper for elever med atferdsproblematikk er fornedrende og stigmatiserende. Klovnier eller protester på instruksjoner i klasserommet kan være rasjonelle valg fremfor å skulle bli ydmyket (i alle fall i egne øyne). Dette kan også dreie seg om arbeidsoppgaver. Noen arbeidsoppgaver er noen elever ikke komfortable med og eleven(e) prioriterer konsekvensene ved å bryte forventningene til lærer og/eller foreldre heller enn opplevelsen av nederlag eller ukomfort. Det kan videre dreie seg om grupperingskriterier eller om didaktisk tilnærming. Egen undersøkelse indikerer at faktorer som gangsetting, valgfri deltakelse i små grupper og segregerte atferdsgrupper er organisatoriske forhold som korrelerer positivt med forekomsten av problematferd mens undervisning i samlet klasse eller i grupper satt sammen ut fra interesser eller læringsstiler korrelerer negativt. Disse forholdene er innenfor et humanistisk perspektiv forhold som støtter eller hemmer eleven i sine valg. Læringsmiljøets organisering må legge til rette for reelle muligheter for mestring. Konkret dreier dette seg om faktorer som gir elevene en trygghet i forhold til læringsprosessen. Innenfor et humanistisk paradigme retter fokus seg mot å ansvarliggjøre individet til å ta ansvar for egen tilværelse. Eleven må få en bevissthet i forhold til egne handlinger og reaksjonsmønstre. En kapabel aktør tar kun de rette valgene når han eller hun selv vil.

Innenfor psykoanalysen skal individet frigjøre seg fra kulturelt betingede hemninger. Psykopedagogikken tar utgangspunkt i både humanisme og psykoanalyse og forklarer problematferd med svak impuls kontroll eller egosvakhet. Å legge til rette for mestringsopplevelser, indre motivasjon, aksept og bygging av et sterkere ego blir sentrale elementer for oppdrageren. Dette fordrer et læringsmiljø som tar utgangspunkt i elevens sterke sider og det eleven takler samtidig som eleven får reelle forventninger og utviklingsmuligheter. Dette betyr at det kan være hensiktsmessig med en organisering av læringsmiljøet med utgangspunkt i flere former for differensiering, ikke bare innhold, materiell og arbeidsoppgaver. Når vi vet at det i norsk skole legges det liten vekt på tidsdimensjonen (sekvensenes lengde, skoledagens lengde, tilgjengelig tid til undervisning etc.) og organiseringsdimensjonen (gruppetyper, gruppestørrelser, fokus, rekkefølge, rytme

etc.) (Jf. 2.3.2 og 2.3.3), har vi her et stort potensial. Egne funn peker i den retning at organiseringsdimensjonen er viktig forklaringsbidrag når det kommer til forekomsten av problematferd, og støtter slik de føringene som gis i ”*Veileder for skoleeiere og skoleledere*”(UDI 2003:28) og Skrtic (1995:203) sine visjoner om organisatorisk kreativitet.

6.3. Metodekritikk

Etter at en undersøkelse er gjennomført, resultatene er analysert og funnene er diskutert, ser man ofte muligheter for forbedringer. I eget prosjekt ser jeg særlig et potensial for forbedring når det kommer til forhold som antall og type informanter og når det kommer til spørreskjemaets utforming. Antall og type informanter i eget prosjekt er et resultat av et behov for å begrense størrelsen på prosjektet. Jeg ser dette i ettertid som et riktig valg, men ser likevel at noen av de uklarhetene jeg sitter igjen med etter gjennomført prosjekt kunne vært unngått med et større utvalg og ved også å inkludere elevene som informanter. Jeg ser også at et større utvalg kunne gitt andre muligheter for analyse.

Uklarhetene dreier seg blant annet om manglende signifikante resultater når det kommer til sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd. Jeg sitter igjen med et åpent spørsmål angående sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte. Ville et større utvalg eller en annen informantgruppe (som også inkluderte elever som informanter) gitt andre resultater?

Mulighetene dreier seg særlig om skolelederne som informantgruppe. Når det gjelder antall skoleledere, var utvalget som deltok i undersøkelsen for lite til at gruppen kunne analyseres statistisk som egen gruppe. En større informantgruppe kunne gitt mulighet til interessante analyser og resultater som ikke var mulige å gjennomføre med bare sju skoleledere.

Når det gjelder potensial for forbedring av spørreskjemaet, har dette sammenheng med et behov for kvalitetssjekking. Spørreskjemaets utforming fungerte godt i en rent kvantitativ undersøkelse. Man må imidlertid holde muligheten åpen for at ikke alle informantene fikk uttrykt det som for dem var viktig å formidle når det kommer til de sammenhengene undersøkelsen søkte å kartlegge. I ettertid ser jeg at det kunne ha vært lurt med et åpent felt for ”andre opplysninger” eller ”kommentarer”, kanskje plassert helt til slutt i skjemaet. Dette feltet kunne fungert som kvalitetssikring, men også gitt meg en direkte pekepinn når det gjaldt behovet for en eventuell triangulering av undersøkelsen gjennom kvalitative intervjuer.

7. KONKLUSJONER OG MULIGE IMPLIKASJONER

Essensen i kunnskapen som kan trekkes ut av egne undersøkelser dreier seg om antakelser og ikke om generaliserbare sannheter. Jeg vil likevel forsøke å samle noen hovedantakelser for så å se på betydningen denne kunnskapen kan ha i skolesammenheng. Siden undersøkelsen er av kvantitativ og hypotesetestende karakter, bør den gi et svar på problemstillingen og resultatene av hypotesetestingen sammen med funnene. Disse svarene er ment å fungere som en slags konklusjon over undersøkelsenes funn, og vil forhåpentligvis gi leseren et bilde av resultatene av undersøkelsen. For å kunne si noe om egen undersøkelses relevans, vil jeg først kort se på konklusjonsvaliditeten. Deretter vil jeg ta stilling til oppgavens hypoteser og problemstilling før jeg til slutt tar for meg mulige implikasjoner når det kommer til endret praksis.

7.1. Konklusjonsvaliditet

Konklusjonsvaliditet dreier seg om validitet knyttet til de konklusjoner man trekker, men denne validiteten henger uløselig sammen med validitetsvurderingene gjennom hele forskningsprosessen igjennom (jf. Kvale 1997 og ”håndverksmessig kvalitet”). Det er likevel slik at noen spørsmål gjør seg gjeldende i den avsluttende delen av prosjektet. Dette er spørsmål som dreier seg om hvorvidt den ervervede kunnskapen har verdi utover selve studiet. På grunn av undersøkelsens størrelse og omfang, er en overføring av kunnskap på bakgrunn av statistisk generalisering ikke aktuelt. Jeg tror likevel at det er mulig for leseren selv å ta stilling til graden av overførbarhet og relevans. Det legges slik opp til en form for analytisk generalisering (Kvale 1997)²⁶

7.2. Konklusjoner

Hovedantakelsene eller konklusjonene er direkte svar på egne forskningsspørsmål. Jeg vil derfor forsøke å ta stilling til problemstillingen:

Er det en sammenheng mellom forekomst av problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet, som lærerstøtte og organisering av undervisning?

²⁶ Analytisk generalisering dreier seg om en ”begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon.” (Kvale 1997:161) Man forutsetter slik at en sammenligner egen situasjon med det som beskrives i studiet for så å analysere likheter og forskjeller. Altså en kombinasjon av en komparativ og lineær-analytisk struktur (Ibid: 138-139).

Problematferd og organisering i skolen

Og hypotesene:

HO: Det er ingen sammenheng mellom forekomst av alvorlig problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet som lærerstøtte og organisering av undervisning.

H1: Det er en sammenheng mellom forekomst av alvorlig problematferd i skolen og faktorer i læringsmiljøet som lærerstøtte og organisering av undervisning.

Problemstillingen og hypotesene kan sies å være tosidige spørsmålsstillinger. På den ene siden søkes det å kartlegge en eventuell sammenheng mellom problematferd og lærerstøtte. På den andre siden søkes det å kartlegge en eventuell sammenheng mellom problematferd og organisering.

7.3. Problematferd og lærerstøtte

Sammenhengen mellom problematferd og lærerstøtte bekreftes ikke gjennom signifikante resultater i egen undersøkelse. Tidligere undersøkelser (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2001, Nordahl 2005 og Ogden 1998) viser et markant sammenheng mellom graden av og formen for lærerstøtte og forekomsten av problematferd. Det er særlig proaktiv lærerstøtte og lærerens evne til å inneha elementer som varme og kontroll som framheves (jf. Baumrind 1971, Bear 1998, Bernstein 1996/2000 og Nordahl 2005). Egen undersøkelse indikerer mye av det samme som tidligere undersøkelser, men ikke gjennom signifikante resultater. Det er naturlig å reflektere over hva denne manglende bekreftelsen av tidligere undersøkelser kan bety eller skyldes. Egen undersøkelse er basert på samme måleinstrumenter som LP (Nordahl 2005) som viser en tydelig sammenheng mellom graden av lærerstøtte og forekomsten av problematferd. Det som skiller undersøkelsene er informantgruppene og undersøkelsenes størrelser. Egen undersøkelse utelater elevene som informanter. Det er lærere og skoleledere som vurderer elevenes atferd og ikke elevene selv. LP inkluderte elevene som informanter. Man kan tenke seg at det forekommer problematferd i skolen som lærerne og skolelederne ikke er klar over. Eller man kan tenke seg sammenhenger som ikke kommer fram i undersøkelsen på grunn av egen undersøkelses størrelse.

7.4. Problematferd og organisering

Sammenhengen mellom problematferd og organisering bekreftes gjennom signifikante resultater på $p < 0.05$ -nivå og $p < 0,01$ -nivå i egen undersøkelse. Organiseringsvariabelen er en

Problematferd og organisering i skolen

skalert variabel bestående av variablene gruppestørrelse, gruppetype og arbeidsoppgaver. Av disse variablene er det gruppetype som utmerker seg med signifikant sammenheng. Og det er faktorer som dreier seg om fleksibilitet, valgfrihet og segregering som viser en positiv sammenheng med forekomsten av problematferd mens faktorer som streng klassestruktur og gruppering ut fra læringsstiler og evnenivå korrelerer negativt med forekomsten av problematferd. Det er likevel bare segregerte grupper, åpen løsning mellom klasserommene, elevbestemmelse (når det kommer til å jobbe i små grupper) og det å måtte "sitte på gangen" som utmerker seg med signifikante sammenhenger (se pkt 5.4 **Feil! Fant ikke eferanseskilden.**). Når det kommer til sammenhengen mellom gruppestørrelse og kriterievariabelen, viser egen undersøkelse en signifikant positiv sammenheng mellom undervisning i små grupper (færre enn 10 elever) og forekomsten av problematferd. Egen undersøkelse viser også en positiv signifikant sammenheng mellom sterk lærerstyrt undervisning (tavleundervisning) og sterk elevstyrt undervisning (prosjektarbeid) og forekomsten av problematferd.

7.5. Komplementaritet

Konklusjonen i eget studium dreier seg om komplementaritet. Dette kan høres uavgrenset ut, men handler konkret om en nødvendig tosidighet og en avhengighet innbyrdes i de spenningsforholdene jeg har tatt utgangspunkt i. Det handler om hvordan kvalitet i den ene enden av dyadene støtter kvalitet i den andre enden (jf. Bachman og Haug UDI 2007 og Skaalvik 1996 og 1999). Dette gjelder både spenningsforholdet mellom individ og system, mellom konformitet og konflikt og mellom idealisme og materialisme.

Problematferd må møtes som en utfordring av både individuell og systemisk art. Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning foregår både ut fra individuelle erkjennelsesmessige behov og ut fra systemiske behov, og utfordringer i læringsmiljøet må løses ut fra både en individuell og systemisk tilnærming. En ensidig individfokusering har de senere årene vært gjenstand for kritikk (jf. Nordahl 2005 og Ogden 2004), men man kan også snu problemstillingen på hodet og tenke seg konsekvensene av et ensidig systemfokus. Spørsmålet er om det ikke kan føre til en patologisering av læringsmiljøet eller til økologiske feller også her. I noen tilfeller er det vanskelig for systemet å inkludere alle med all atferd. Og man kan spørre seg om en slik form for inkludering er riktig. For et standpunkt om å inkludere alle elever vil ikke nødvendigvis innebære å skulle inkludere all atferd. Individet må tilpasse seg systemet slik systemet må tilpasse seg individet. Dette betyr at det

Problematferd og organisering i skolen

fortsatt må settes krav til enkeltelevers atferd selv om de har med seg ADHD-diagnose, selv om skolen er klar over kaotiske hjemmeforhold og selv om eleven har et temperament som det må jobbes med. Egen undersøkelse antyder at elevgruppering ut fra atferd, altså segregerte grupper for atferdselevne fører til større og ikke mindre forekomst av problematferd. Man kan stille seg kritisk både til tiltak som utelukkende foregår på mikronivå (uten at det får konsekvenser for resten av skolen) og tiltak som forgår ensidig på makronivå (uten at det får innvirkning på individet). I skolen bør systemet likevel være utgangspunkt og det grunnleggende. Dette for å sikre en sammenheng mellom ulike faktorer i læringsmiljøet og en bevissthet og målrettethet i skolen som organisasjon. Det er også lettere å arbeide med systemiske enn individuelle faktorer i skolen som organisasjon (jf. LP-modellen), så et systemisk utgangspunkt er et pragmatisk utgangspunkt.

Når det kommer til spenningen mellom orden og konflikt, legger jeg også vekt på komplementariteten. For å bruke Jon Hellesnes (1975:17) sine begreper, **tilpasning** og **danning**, så er danning vanskelig uten noen form for tilpasning. Individet må inngå og finne en plass i et fellesskap, og i denne prosessen er det nødvendig ikke bare å utfordre og kreve, men også å gi og gi avkall på. Samtidig er en for sterk tilpasningsorientering ødeleggende for de kritiske spørsmålene, for initiativ og for elevenes dannelsingsprosess. Et for stort fokus på tilpasning vil skape avvikere i skolen det ikke er nødvendig å skape, og elevene vil reduseres fra subjekter til objekter som kun skal formes i en ferdigstøpt mal. Spenningen mellom orden og konflikt innebærer å ta stilling til menneskesyn og kunnskapssyn. Eleven som subjekt må ansvarliggjøres mens eleven som objekt må formes og forstås. Og vi skal ikke glemme kunnskapen i skolen. Denne kan skapes av subjektet og erverves av objektet (jf. Hellesnes), og jeg mener en god utdanning dreier seg om begge deler.

Komplementariteten er også vesentlig når det kommer til relasjonelle og tekniske sider ved læringsmiljøet. Lærer støtte eller lærer-elev-relasjonen blir i flere undersøkelser framhevet som særdeles viktige elementer i læringsmiljøet (Nordahl 2005, Nordahl 2000, Nordahl og Sørli 1998, Ogden 1998, Bear 1998). Det pekes på en sterk sammenheng mellom lærer støtte og elevenes atferd i skolen. Egen undersøkelse peker i retning av at også de mer tekniske og materielle sidene ved læringsmiljøet er forklaringsbidrag når det gjelder forekomsten av problematferd. Det er derfor viktig å inkludere også tekniske faktorer i arbeidet med å forebygge og redusere problematferd.

7.6. Mulige implikasjoner

Mulige implikasjoner er ment som en avsluttende refleksjon rundt hvilke konsekvenser resultatene i egen undersøkelse kan ha for praksis i skolen og for videre forskning. Implikasjonene skal derfor ses som antagelser heller enn postuleringer, og de dreier seg om ubesvarte spørsmål av interessant kvalitet som kan danne grunnlag for videre forskning eller perspektiver for ny praksis. Når det kommer til implikasjoner for endret praksis, vil jeg skille mellom implikasjoner som retter seg mot skolens struktur og implikasjoner som dreier seg om differensiering. Når det kommer til implikasjoner for videre forskning, vil jeg ta utgangspunkt i spørsmål som egen empirisk og teoretisk undersøkelse samt tidligere forskning ikke gir klare eller entydige svar på, og jeg vil se på spørsmål som presser seg fram etter gjennomføring av eget prosjekt.

7.6.1. Mulige implikasjoner for praksis

Skolen eksisterer i et komplekst bilde med ulike vitenskaplige anskuelser og en sammensatt interessegruppe. Dette setter store krav til skolen som organisasjon. En tydelig og definert struktur er vesentlig for at ikke skolen skal bli en arena der bare de mest frambuse får mele sin egen kake og der kruttet skal finnes opp hver gang man står overfor nye utfordringer. Jeg snakker her om en generell styrking av læringsmiljøet som system og skolen som organisasjon. Skolen bør ha en uttalt bevissthet knyttet til egen målsetning, samarbeid og stabilitet. Dette innebærer rammer for egen virksomhet og forventninger til skolens interessenter. En slik bevissthet er en forutsetning for den stabilitet egen undersøkelse antyder er av betydning når det kommer til læringsmiljøets tekniske sider. En slik bevissthet er også av betydning når det kommer til læringsmiljøets problemløsende og kreative egenskaper (jf. Skrtic 1991 og 1995). Og en slik bevissthet er av betydning når det skal tas stilling til lærerens rolle og støttefunksjon i forhold til enkeltelevers atferd.

Skolen bør ta i bruk flere former for differensiering i sitt arbeid med å skape et inkluderende læringsmiljø og i sitt arbeid med tilpasset undervisning. Dette innebærer også å inkludere tidsdimensjonen og organiseringsdimensjonen i differensieringen (jf. pkt 6.2.1). Konkret dreier dette seg om differensiering ut fra elementer som sekvensenes lengde, skoledagens lengde, tilgjengelig tid til undervisning, gruppetyper, gruppestørrelser, fokus, rekkefølge og rytme i tillegg til de mer tradisjonelle differensieringselementene (jf. pkt 6.2.4). Egen undersøkelse trekker fram gruppetype som forklaringsbidrag når det kommer til forekomst av problematferd. Gruppetype er et differensieringselement som kommer utenfor

de tradisjonelle differensieringselementene i norsk skole. En mulig implikasjon er derfor tydelig struktur og forutsigbarhet når det kommer til de gruppene elevene inngår i, men samtidig en større fleksibilitet når det gjelder å skape ulike typer undervisningsgrupper. Jeg tenker på grupper ut fra kriterier som læringsstil, interesser, gruppestørrelse, sekvenslengde etc. Med andre ord ønsker jeg en differensiering som både innehar forutsigbarhet og kreativitet som kvaliteter.

7.6.2. Mulige implikasjoner for videre forskning

Når det gjelder spørsmål som egen undersøkelse og tidligere forskning ikke kan gi klare eller entydige svar på, ser jeg muligheter for interessante vinklinger i kommende forskning hva gjelder sammenhengen mellom lærerstøtte og problematferd. Er det slik at det er en tilfeldighet at egen undersøkelse ikke støtter tidligere forskning? Eller er det forskjeller i informantgruppene som forårsaker ulike resultater i tidligere undersøkelser som LP-undersøkelsen og egen undersøkelse? Det kunne være interessant å gjenta egen undersøkelse, men med også elever som informanter. Og det kunne være interessant å triangulere egen undersøkelse ved også å intervjuere elevene.

Når det gjelder spørsmål knyttet til resultatene i egen undersøkelse, finner jeg særlig to spørsmålsstillinger interessante. Den ene dreier seg om den positive sammenhengen mellom segregerte grupper atferdselever og forekomsten av problematferd. Den andre dreier seg om gruppestørrelse. Jeg tenker her på ytterligere klargjøring når det kommer til hva slags gruppesammensetninger og grupperingskriterier som korrelerer med forekomsten av problematferd? Hva med mindre grupper der atferdseleven integreres blant elever med normale til sterke sosiale ferdigheter eller i grupper bestående av faglig sterke elever? Man kan tenke seg ulike former for grupperinger og ulike former for integrering, og dette hadde det vært interessant å undersøke nærmere på en systematisk måte og gjennom ulike typer undersøkelser av både kvantitativ og kvalitativ art. Særlig morsomt hadde det vært å foreta et implementeringsstudium der man sammenlignet forekomsten av problematferd før og etter implementering av definerte grupperingskriterier.

8. LITTERATUR

Aarø, L. E. (2005): *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i surveymetoden*. Hemil-rapport nr. 2 – 2005. Universitetet i Bergen og Studiesenter Sandane Høgskolen i Sogn og Fjordane

Bahktin, M. M. (1998). Spørsmålet om talegenrane. Oversatt og redigert av O.Slaatelid. Bergen: Adriane.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.

Baumrind, D. (1971): *Current patterns of parent authority. Developmental Psychology Monograph 4*, 1-103s

Bear, G.G. (1998): *School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development*. School Psychology review, 27, 14 - 32

Befring, E. (1998) (3.utg.): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Berger, P. og Luckman, T. (1966): *The social construction of reality*. London. Penguin Press

Berger, P. og Luckman, T. (2006): *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen. Fagbokforlaget

Bernstein, B. (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (revised ed.). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

Bertalanffy, L. von (1968). *General Systems Theory: Foundations, Development, Applications*. Rev. ed. New York: George Braziller.

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

Bronfenbrenner, U. (2000): Ecological system theory. I: A.E. Kazdin: *Encyclopedia of psychology*, 129–133. Washington, DC: American Psychological Association.

Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E. og Roland, E. (1997): *Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students*
Stavanger, Senter for atferdsforskning

Burrell, G. & Morgan, G. (1979): *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London. Gower

Busch, T. og Vanebo, J.O. (2000): *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo.
Universitetsforlaget

Bø, I. (1993) *Folks sosiale landskaper*. Oslo. Tano

Bø, I., Jahnsen, H., Nergaard, S. og Nordahl, T. (2002): *Læringsmiljø og problematferd - et forskningsbasert samarbeidsprosjekt..* Lillegården kompetansesenter.

Clausen, T. H. (red) & Eikemo, T. A. (2007): *Kvalitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim, Tapir

Danforth, S. & Taff, S. D. (2004): *Crucial Reading in Special Education..* University of Missouri, St. Louis

Davis, B., Phelps, R., & Wells, K. (2004): Complicity: An introduction and a welcome. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 1(1), 1–7.

Dishion, T.J. og Patterson, G.R. (1997) *The timing and Severity of Antisocial behaviour: Three hypothesis Within an Ecological Framework* i Stoff,

D.M, Maser, J. og Breiling, J. (red) *Handbook of antisocial behaviour*, New Yourk: John Wiley and sons inc.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I M.C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching* (3rd edn.). New York, MacMillan

Problematferd og organisering i skolen

Egelund, N. og Foss Hansen, K. (1997). *Elever der forstyrrer undervisningen for sig selv eller andre i folkeskolen. Redegjørelse til Folketinget*. København, Undervisningsministeriet

Emery, F. (Red.). (1969). *Systems thinking*. Harmondsworth: Penguin Books.

Emerson, E., Robertson, J., Fowler, S., Letchford, S., & Jones, M. (1996). The long-term effects of behavioural residential special education on children with severely challenging behaviours: changes in behaviour and skills. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 9, 240-255.

Engelsen, B. U. (2003) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan hvorfor?* Oslo. Gyldendal

Foucault, M. (1961/1992) *Galskapens historie*. Oslo. Gyldendal

Foucault, M. (1971/1999) *Diskursens orden*. Oslo. Spartakus

Freud, S. (1999). *Psykoanalyse*. Oslo. Gyldendal

Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. NY: Free Press.

Gottfredson, D. C. (1990) *Changing school structure to benefit High-risk Youths*. i Leone, P.E. (red) *Understanding troubled and troubling youth*, London: SAGE Publications, inc.

Guneriussen, W. (1999): *Aktør, handling og struktur*. TANO Aschehoug

Gilje, N. og Grimen, H. (2000): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget

Grey, J.. og Sime, N. (1989). Findings from the national survey of teachers in England and Wales. I: Elton. (1989) *Discipline in schools. Report of the committee of enquiry chaired by lord Elton*. Department of education and science and the Welsh office. London, Her Majesty's stationary office.

Hatch, J. A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press

Halvorsen, K. (1987): *Å forske på samfunnet* Oslo: Bedriftsøkonomens forlag

Hawkins, J.D. Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992): *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention*. Psychological Bulletin, 112, 64-105

Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Gyldendal, Oslo.

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.

Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Håstein, H. og Werner, S. (2004): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. Ed). Oslo: Abstrakt forlag

Jaeger, R. M., (red). (1997): *Methods for research in education*. American Educational Research Association

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

KUF (2003): *Alvorlige atferdsvansker Effektiv forebygging og mestring i skolen*
Veileder for skoleeiere og skoleledere Læringscenteret

Problematferd og organisering i skolen

Kuhn, T. S. (1970): *The structure of scientific revolution (2.nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.

Kvale, S. (1997/1999/2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Langfeldt, G. (2005): *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. Avhandling til dr.polit-graden Oslo; Det utdanningsvitenskapelige fakultet, pedagogisk forskningsinstitutt, UIO.

Leone, P.E. (red) (1990): *Understanding troubled and troubling youth*. London: SAGE Publications, inc.

Lillejord, S. (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning - en analyse av aktørperspektiver*. Bergen. Universitetet i Bergen

Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61, med endringer, sist ved lov av 17. juni 2005. nr, 106 Grøndahl, Oslo. 1991.

Markussen, E, Strømstad, M, Carlsten, T. C, Haustetter, R, Nordahl, T. (2007): *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo. NIFU STEP

Mead, G.H. (1976): *Medvetandet, Jaget och Samhället*. Argos Förlag, Kalmar

Mead, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago 1974

Mellin-Olsen, S. (1989): *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen Lærergøgskole

Problematferd og organisering i skolen

- Morrison, K. (2002): *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer
- Myhre, R. (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: Ad Notam Gyldendal. 2. utg
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A.(2008) : *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 2 – 2008
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T, Manger, T, Sørli, M-A. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Norges offentlige utredninger (NOU) (1995): *Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"/ fra Opplæringslovutvalget*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, Terje (2002a): *Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer*. I: A. Lippe og M.H. Rønnestad og A.Lippe (red.) *Det kliniske intervjuet*. Oslo, Gyldendal akademisk

Ogden, T. (2002b): *Multisystemisk behandling av atferdsproblemer - teori og forskningsgrunnlag*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2002, 2 (2):39–58

Ogden, T. (2002c): *Multisystemisk behandling av atferdsproblemer. Teori og forskningsgrunnlag*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 2, 39-58.

Ogden, Terje (2002d): *Klasse- og undervisningsledelse*. Bedre skole småskriftserien nr. 6.

Ogden, T. (2002e): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal

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

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

Pallant, J. (2001): *SPSS Survival Manual*. New York. Open University Press

Patterson, G. R. (1982): *A social learning approach, vol. 3. Coercive family processes*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.

Patterson, G. R., J. Reid og T. Dishion (1992): *Antisocial boys: A social interactional approach*, 4. Oregon: Castalia Publishing Company.

Patterson, G.R. (2002): The early development of the coercive family process. I: J.B. Reid, G.R. Patterson & J.J. Snyder (red.): *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and a model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.

Paulston, R. G. (1994): *Comparative Education: Paradigms and Theories*. The international Encyclopedia of Education, Ed. T. Husen and N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon

Paulston, R. G. & Liebman, M. (1994): *An invitation to postmodern social cartography*. *Comparative Education Review* 38(2): 215–232.

Paulston, R. G. (1999): Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review* 43(4): 438–463.

Priestley, M. (1998): *Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory*. *Disability & Society*, Vol 13, No. 1, 1998: 75-94

Riksaasen, R. (1994): *Kunnskapskoder og "Sosialisering til to lærerroller"* i Riksaasen, R. og Vigeland, B. (1994): *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Oslo. Tapir forlag.

Ruitenbergh, C. W. (2007): *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. Volume 4 (2007), Number 1: 7–24. www.complexityandeducation.ca

Sandhaug, J. (2005): *Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger – et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og pedagogisk psykologisk tjeneste i Sør-Trøndelag*. Evalueringsrapport. Trøndelag kompetansesenter.

Schibbye, A. L. L. (1988): *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*. Oslo. Universitetsforlaget

Skinner B.F. (1948): *Walden two*. New York: Macmillan.

Skrtic , T. M. (1991): *The special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence*. *Harvard Educational Review*, 61 (2) pp. 148 - 206.

Skrtic , T. M. (1995): *Special Education and Student Disability as Organizational Pathologies: Towards a Metatheory of School organization and Change*. In T. M. Skrtic (red.), *Disability and Democracy. Reconnecting (Special) Education for Postmodernity*. New York. Teachers College Press

Skaalvik, E. og Skaalvik S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. Tano

Problematferd og organisering i skolen

Smith, L. og Ulvund, E. (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo. Universitetsforlaget

Stortingsmelding nr. 23. (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*. Oslo; Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet .Skole og samspillvansker. NOVA Rapport 12a.

Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.

Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007): *Students' perceptions of learning environment factors and their reports of emotional and behavioural problems. To what degree do students' coping styles influence this relationship?*
Scandinavian Journal of Educational Research, Volume 51, Issue 4, 2007:347 – 368

Tuckman, B. W. (1994): *Conducting Educational Research*. Hartcourt Brace & Company (4th Edition)

Ulstein, K. (1998): *Organisasjon og ledelse i frivillig arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2003): *Alvorlige atferdsvansker Effektiv forebygging og mestring i skolen Veileder for skolen* Oslo

UFD (2004): *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og Forskningsdepartementet

UFD (2004): *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Veiledning i regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo; Utdannings- og forskningsdepartementet

Problematferd og organisering i skolen

UFD (2005-2008): *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen*. Oslo; Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2004): *Utvikling av sosial kompetanse Veileder for skolen* Oslo

Utdanningsdirektoratet (2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring - artikkelsamling*: Oslo

Thuen , H. og Vaage, S. (red) (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo:
Universitetsforlaget

9. VEDLEGG

9.1. Vedlegg 1- kvittering NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Egil Støfring
Avdeling for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
2626 LILLEHAMMER

Vår dato: 02.07.2008

Vår ref:19230 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.05.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19230	Problematferd og organisering i skolen
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Egil Støfring
Student	Kristin Støren

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

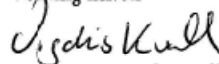
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Støren, Løvenskioldsgate 10, 3916 PORSGRUNN

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52-1-1. nsd@iuh.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 87. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 6037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmax@svf.uib.no

9.2. Vedlegg 2 - måleinstrumentene

9.2.1. Spørsmål stilt til lærerne som informanter

Generelle spørsmål

1. Er du mann eller kvinne?
2. Når ble du født?

Lærerstøtte

3. Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre
4. Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen
5. Jeg behandler noen elever bedre enn andre.
6. Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter
7. Jeg tåler en spøk
8. Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.
9. Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.
10. Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.
11. Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.
12. Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.
13. Jeg roser elevene når de jobber hardt.
14. Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.
15. Jeg liker elevene.
16. Jeg har god kontakt med elevene mine.
17. Jeg er som en venn for elevene.

Undervisningshemmende atferd

18. Jeg må bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden i klassa?
19. Jeg sender elever som forstyrrer undervisningen til rektor/skoleleder
20. Jeg tilkaller rektor/skoleleder når elever ikke vil innordne seg i klasserommet.
21. Jeg deltar på møter angående enkeltelever som viser problematferd.
22. Jeg deltar på møter angående klasser der det eksisterer problematferd.
23. Jeg kan starte med undervisningen med en gang timene begynner uten å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa

Problematferd og organisering i skolen

24. Elevene kommer presis til timene (Dette gjelder alle elevene slik at timene kan begynne når de skal).

Problematferd

25. Elever som truer eller plager lærere eller andre voksne på skolen.
26. Elever som truer eller plager andre elever.
27. Elever som har med kniv eller slagvåpen på skolen.
28. Elever som kommer på skolen påvirket av alkohol eller narkotika.
29. Elever som stjeler ting som hører skolen eller andre elever til.
30. Elever som blir fort sinte på skolen.
31. Elever som svarer tilbake når læreren irettesetter.
32. Elever som slåss med andre elever på skolen.
33. Elever som kranbler med andre elever på skolen.
34. Elever som sier ifra til læreren når det er noe de ikke skjønner eller får til.
35. Elever som blir lett sjenert og rødmer.
36. Elever som er ensomme på skolen.
37. Elever som er lei seg og deprimerte på skolen.
38. Elever som kommer for seint til timene.
39. Elever som lett blir opptatt av ting som skjer utenfor klasserommet.
40. Elever som gjør alle leksene.
41. Elever som gjør ting uten å tenke seg om først.
42. Elever som er trøtte og uopplagte i timene.
43. Elever som har med det som trengs til timene.
44. Elever som følger med når læreren snakker.
45. Elever som prater høyt, lager lyder og finner på tull når det skal være stille.
46. Elever som er ekstra bråkete og negativ til lærere vedkommende ikke liker.
47. Elever som sier negative ting om skolen og undervisningen.
48. Elever som er rastløs og sitter urolig på plassen.
49. Elever som forstyrrer andre elever når de jobber.
50. Elever som drømmer seg bort og tenker på andre ting.

Gruppestørrelse

51. Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.
52. Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.
53. Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.
54. Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.
55. Jeg underviser enkeltelever.
56. Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.
57. Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.

Gruppetype

58. Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.
59. Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.
60. Vi har fleksible klasserom på skolen
61. Min klasse er sammen i alle timene på skolen.
62. Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.
63. Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.
64. Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.
65. Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.
66. Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.
67. Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.
68. Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.
69. Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.
70. Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.
71. Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.
72. Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.
73. Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.
74. Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).

Arbeidsoppgaver

75. Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen.
76. Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjoner i undervisningen.
77. Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen.
78. Klassen bruker biblioteket i undervisningen.
79. Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen.
80. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.
81. Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.
82. Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen.
83. Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår.
84. Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.
85. Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.
86. Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen.
87. Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.
88. Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.
89. Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.
90. Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.
91. Elevene jobber godt hjemme med lekser.
92. Elevene jobber godt på skolen.

9.2.2. Spørsmål stilt til skolelederne som informanter

Generelle spørsmål

- 93. Er du mann eller kvinne?
- 94. Når ble du født?

Lærerstøtte

- 95. Lærerne oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.
- 96. Lærerne oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen.
- 97. Lærerne behandler noen elever bedre enn andre.
- 98. Lærerne gjør ingen forskjell på gutter og jenter.
- 99. Lærerne tåler en spøk.
- 100. Lærerne oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med
- 101. Lærerne bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.
- 102. Lærerne bryr seg om hvordan hver enkelt elev har det.
- 103. Lærerne gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.
- 104. Lærerne roser elevene når de jobber hardt.
- 105. Elevene kan komme til lærerne når de har problemer eller er lei seg
- 106. Lærerne liker elevene.
- 107. Lærerne har god kontakt med elevene sine.
- 108. Lærerne har et vennskaplig forhold til elevene.
- 109. Når lærerne gir beskjeder, hører elevene godt etter og gjør som de får beskjed om
- 110. Lærerne kommuniserer tydelig hva de forventer av elevene .
- 111. Lærerne er klassens ledere.
- 112. Lærerne har kontroll på elevene sine.

Undervisningshemmende atferd

- 113. Lærerne må bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden i klassene?
- 114. Lærere er sykemeldt pga elevers problematferd.
- 115. Lærere sender elever som som forstyrrer undervisningen til meg som skoleleder.

Problematferd og organisering i skolen

- 116. Jeg eller andre fra ledelsen blir tilkalt for å hjelpe lærere med elever som ikke vil innordne seg i klasserommet.
- 117. Jeg eller andre fra ledelsen deltar på møter angående enkeltelever som viser problematferd.
- 118. Jeg eller andre fra ledelsen deltar på møter angående klasser der det eksisterer problematferd.
- 119. Lærerne kan starte med undervisningen med en gang timene begynner uten å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassene.

Problematferd

- 120. Elever som truer eller plager lærere eller andre voksne på skolen.
- 121. Elever som truer eller plager andre elever.
- 122. Elever som har med kniv eller slagvåpen på skolen.
- 123. Elever som kommer på skolen påvirket av alkohol eller narkotika.
- 124. Elever som stjeler ting som hører skolen eller andre elever til.
- 125. Elever som blir fort sinte
- 126. Elever som svarer tilbake når læreren irettesetter.
- 127. Elever som slåss med andre elever på skole
- 128. Elever som krangler med andre elever på skole
- 129. Elever som blir lett sjenert og rødmer.
- 130. Elever som er ensomme på skolen
- 131. Elever som er lei seg og deprimerte på skolen.
- 132. Elever som kommer for seint til timene.
- 133. Elever som gjør ting uten å tenke seg om først.
- 134. Elever som er trøtte og uopplagte i timene.
- 135. Elever som prater høyt, lager lyder og finner på tull når det skal være stille.
- 136. Elever som er ekstra bråkete og negativ til lærere vedkommende ikke liker.
- 137. Elever som sier negative ting om skolen og undervisnin
- 138. Elever som er rastløs og sitter urolig på plassen.
- 139. Elever som forstyrrer andre elever når de jobber.
- 140. Elever som drømmer seg bort og tenker på andre ting.

Gruppestørrelse

- 141. Det undervises i store grupper bestående av flere enn 30 elever.
- 142. Det undervises i store grupper bestående av flere enn 20 elever.
- 143. Det undervises i grupper bestående av 10 - 20 elever.
- 144. Det undervises i små grupper bestående av mindre enn 10 elever.
- 145. Det undervises enkeltelever.
- 146. Klassene deles opp i mindre grupper når de får undervisning.
- 147. Elever som ønsker undervisning i mindre grupper får dette.
- 148. Elever som skolen mener har behov for undervisning i mindre grupper får dette.

Gruppetyper

- 149. Alle klasser har et klasserom som er sitt på skolen.
- 150. Vi har åpen løsning mellom klasserommene på skolen.
- 151. Vi har fleksible klasserom på skolen (skyvedører el.l. slik at størrelse og antall rom lett endres).
- 152. Klassene får i hovedsak undervisning samlet.
- 153. Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.
- 154. Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.
- 155. Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.
- 156. Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper
- 157. Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige elever", men i mindre grupper.
- 158. Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige elever", men i mindre grupper.
- 159. Elever som forstyrrer undervisningen får spesialundervisning i klasserommet.
- 160. Elever som forstyrrer undervisningen får spesialundervisning alene.
- 161. Elever som forstyrrer undervisningen får spesialundervisning med andre likesinnede.

Problematferd og organisering i skolen

162. Elevene ved denne skolen deles opp i mindre grupper og jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).
163. Elevene ved denne skolen deles opp i mindre grupper og gis undervisning.
164. Elevene ved denne skolen gis undervisning sammen med elever på samme trinn og fra annen klasse.
165. Elevene ved denne skolen gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.
166. Elevene ved denne skolen gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.
167. Elevene ved denne skolen gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.
168. Elevene ved denne skolen gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.
169. Elevene ved denne skolen gis undervisning i aldersblandede grupper.

Spesialundervisning

170. Har skolen spesialpedagogisk team
171. Settes det inn vikar ved din skole når en spesialundervisningslærer er fraværende?
172. Settes det inn spesialpedagog som vikar ved din skole når en spesialundervisningslærer er fraværende?
173. Settes det inn lærer som vikar ved din skole når en spesialundervisningslærer er fraværende?
174. Settes det inn ufaglært som vikar ved din skole når en spesialundervisningslærer er fraværende?
175. Ihvilken grad bruker dere foreldre i undervisningen?
176. I hvilken grad deltar foreldre til elever som viser problematferd i undervisningen?

Organisering

177. Vår skole er i besittelse av en slik kompetanse når det gjelder problematferd at elever fra andre skoler blir overført for å få et bedre tilbud.

Problematferd og organisering i skolen

178. Vår skole har spesialgrupper eller spesialklasser for elever som viser problematferd.
179. Vår skole har spesialgrupper eller spesialklasser der alle elevene har muligheter til å få et tilbud.
180. Vår skole har spesialgrupper eller spesialklasser der bare elever som viser problematferd går.
181. Elever som viser problematferd blir overført fra din skole til spesialscole/spesialklasse (i annen virksomhet).
182. Elever som viser problematferd blir tilbakeført til din skole fra spesialscole/spesialklasse?
183. Spesialundervisning blir iverksatt ved din skole for å bedre opplærings situasjonen i en klasse.
184. Behovet for spesialundervisning ved din skole kan reduseres ved bedre tilpasning av ordinær opplæring

Problematferd og organisering i skolen

9.3. Vedlegg 3 - Normalfordeling

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sumproblematferd	47	66,2%	24	33,8%	71	100,0%
Arbeidsoppgaver	54	76,1%	17	23,9%	71	100,0%
Gruppetype	58	81,7%	13	18,3%	71	100,0%
Gruppestørrelse	61	85,9%	10	14,1%	71	100,0%
Lærer støtte	60	84,5%	11	15,5%	71	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Sumproblematferd	Mean	102,6596	3,52082
	95% Confidence Interval for Mean	95,5725	
	Lower Bound Upper Bound	109,7466	
	5% Trimmed Mean	102,8002	
	Median	105,0000	
	Variance	582,621	
	Std. Deviation	24,13754	
	Minimum	54,00	
	Maximum	155,00	
	Range	101,00	
	Interquartile Range	38,00	
	Skewness	-,219	,347
	Kurtosis	-,464	,681
	Arbeidsoppgaver	Mean	78,6296	,88638
95% Confidence Interval for Mean		76,8518	
Lower Bound Upper Bound		80,4075	
5% Trimmed Mean		78,7202	
Median		79,5000	
Variance		42,426	
Std. Deviation		6,51355	
Minimum		64,00	
Maximum		91,00	
Range		27,00	
Interquartile Range		8,25	
Skewness		-,355	,325
Kurtosis		-,428	,639
Gruppetype		Mean	37,8828	1,10200
	95% Confidence Interval for Mean	35,6760	
	Lower Bound Upper Bound	40,0895	
	5% Trimmed Mean	38,0770	
	Median	38,7000	
	Variance	70,435	
	Std. Deviation	8,39256	

Problematferd og organisering i skolen

Gruppestørrelse	Minimum		14,00	
	Maximum		63,00	
	Range		49,00	
	Interquartile Range		9,85	
	Skewness		-,239	,314
	Kurtosis		1,899	,618
	Mean		25,9344	,58341
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	24,7674	
		Upper Bound	27,1014	
	5% Trimmed Mean		25,8370	
	Median		26,0000	
	Variance		20,762	
	Std. Deviation		4,55657	
	Minimum		17,00	
	Maximum		37,00	
Range		20,00		
Interquartile Range		7,00		
Skewness		,161	,306	
Kurtosis		-,428	,604	
Lærer støtte	Mean		50,7500	,42760
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	49,8944	
		Upper Bound	51,6056	
	5% Trimmed Mean		50,7778	
	Median		51,0000	
	Variance		10,970	
	Std. Deviation		3,31215	
	Minimum		43,00	
	Maximum		57,00	
	Range		14,00	
	Interquartile Range		4,75	
	Skewness		-,236	,309
	Kurtosis		-,597	,608

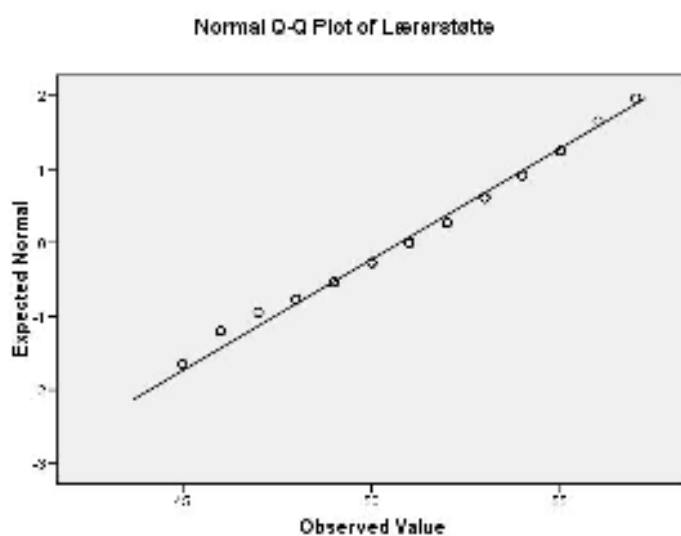
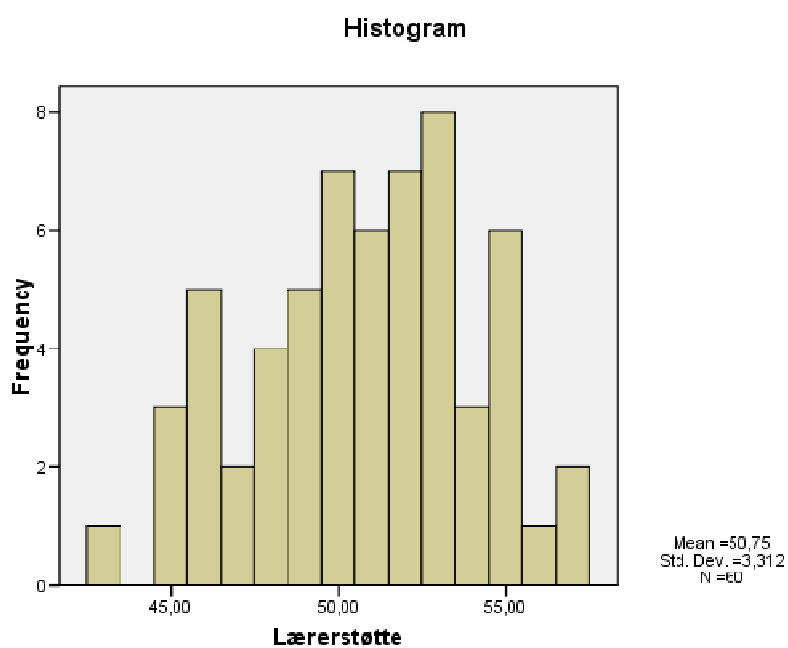
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sumproblematferd	,103	47	,200(*)	,979	47	,552
Arbeidsoppgaver	,105	54	,200(*)	,973	54	,249
Gruppetype	,094	58	,200(*)	,962	58	,065
Gruppestørrelse	,068	61	,200(*)	,984	61	,589
Lærer støtte	,097	60	,200(*)	,975	60	,241

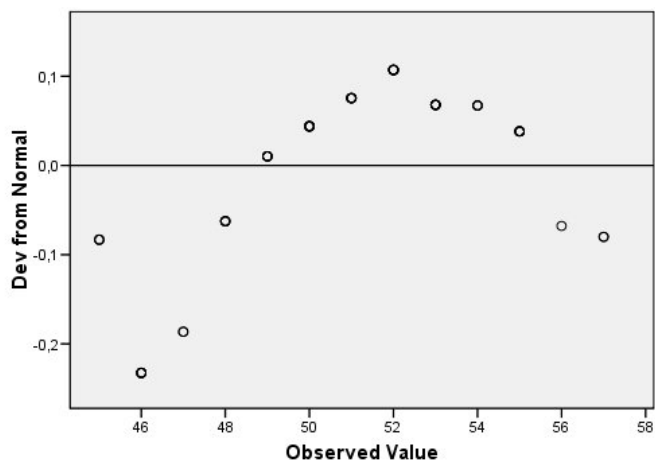
* This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Lærerstøtte

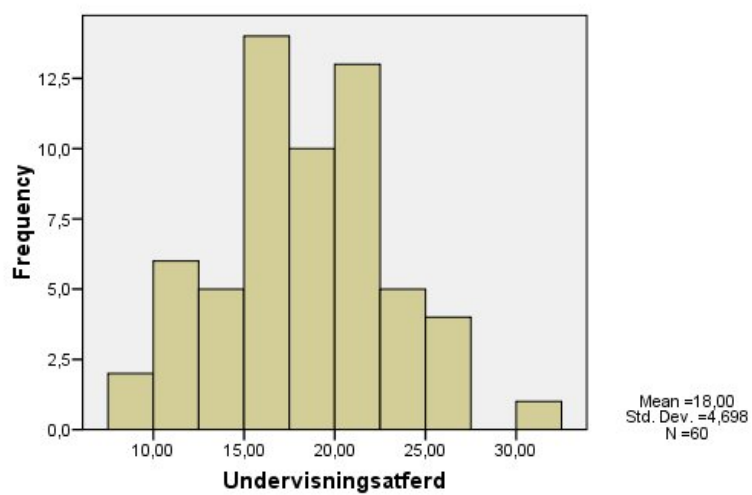


Detrended Normal Q-Q Plot of Lærerstøtte

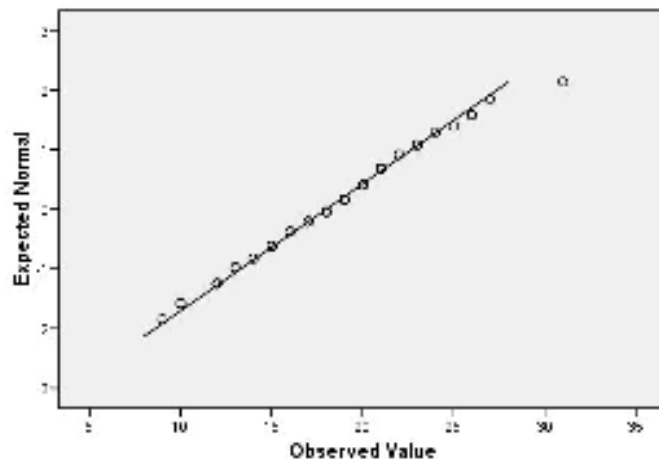


Undervisningsatferd

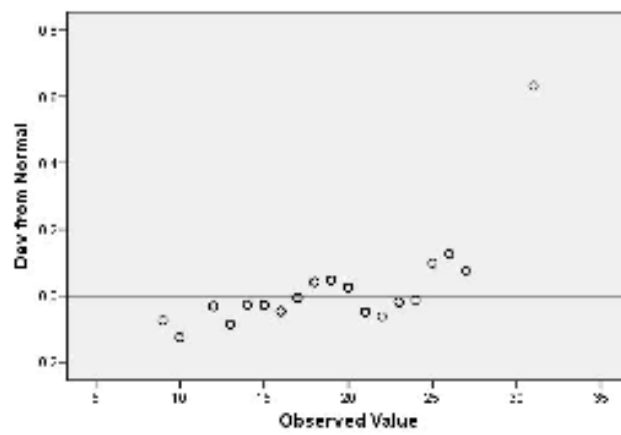
Histogram



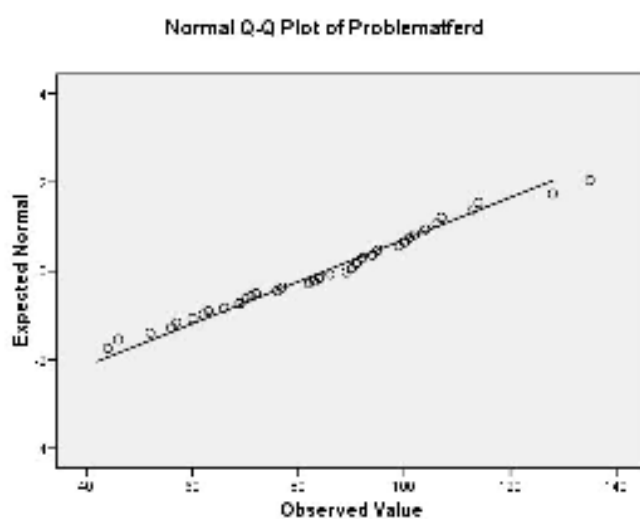
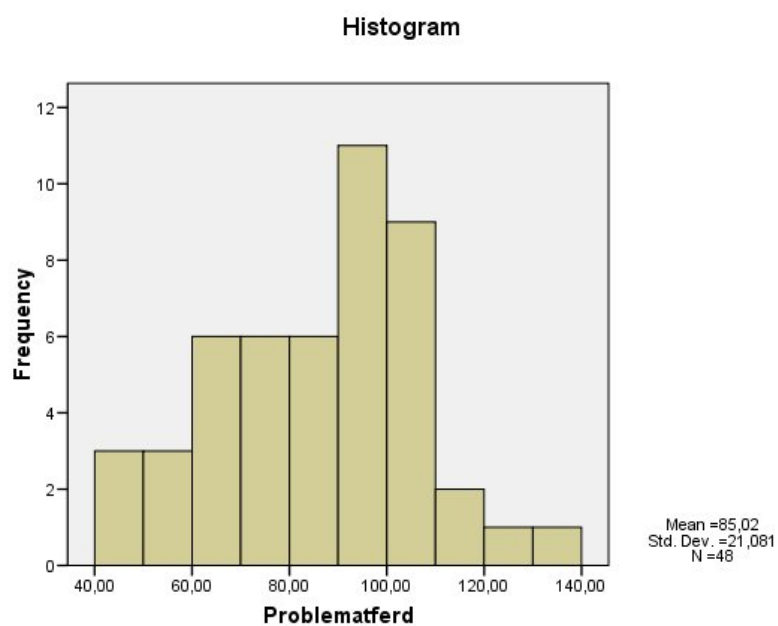
Normal Q-Q Plot of Undervisningsatferd

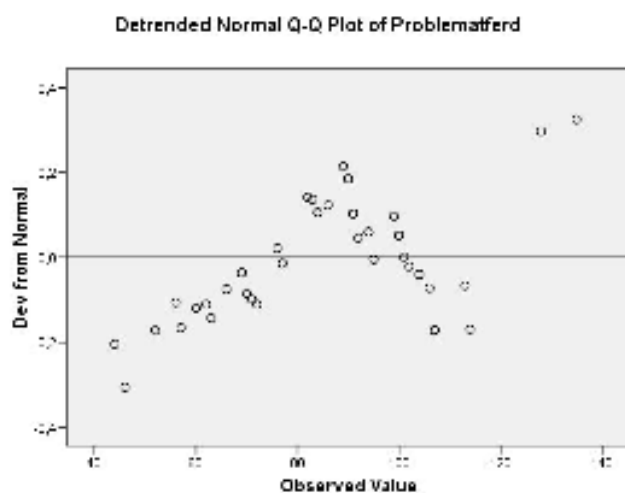


Detrended Normal Q-Q Plot of Undervisningsatferd

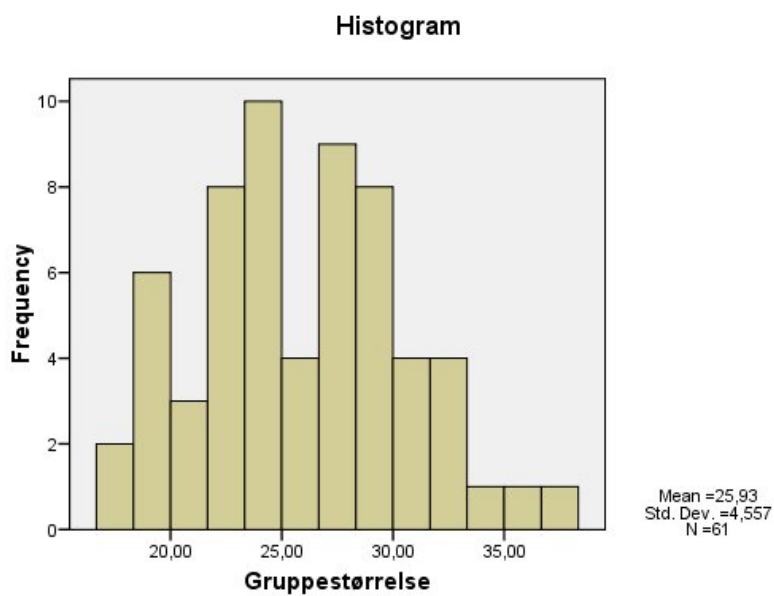


Problematferd

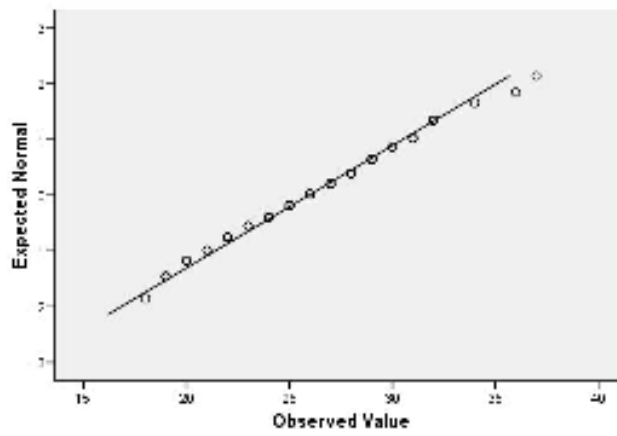




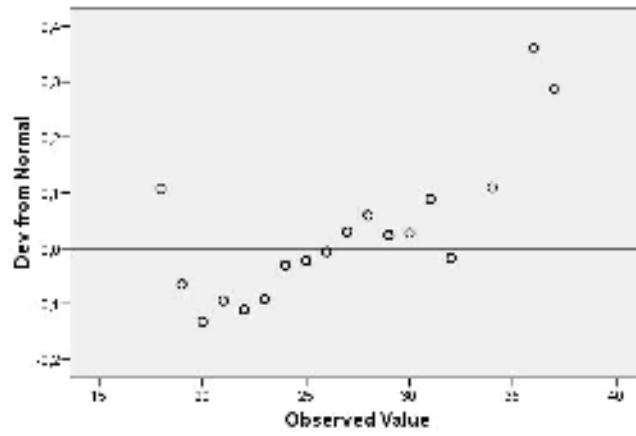
Gruppestørrelse



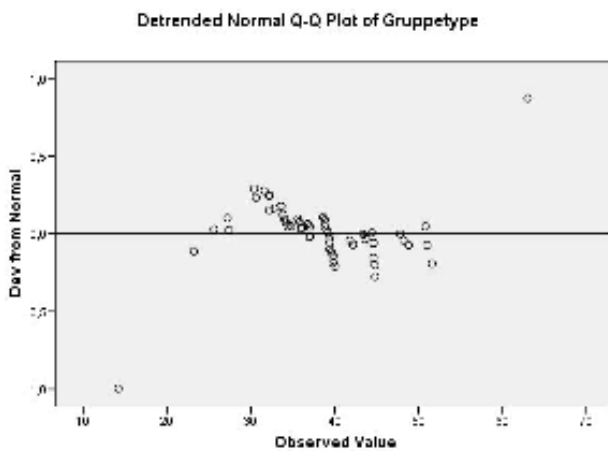
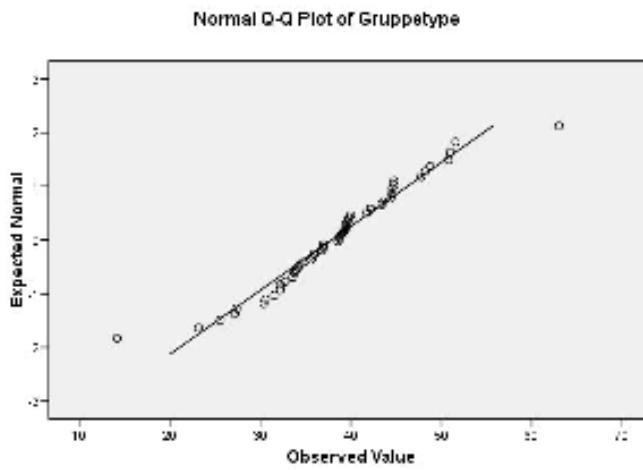
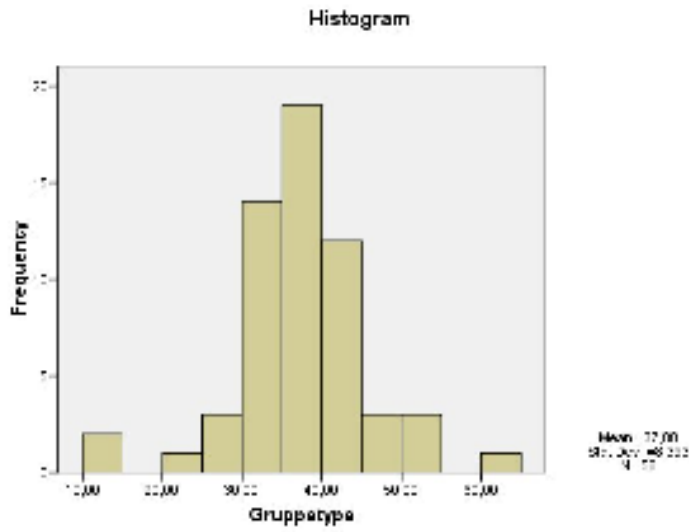
Normal Q-Q Plot of Gruppestørrelse



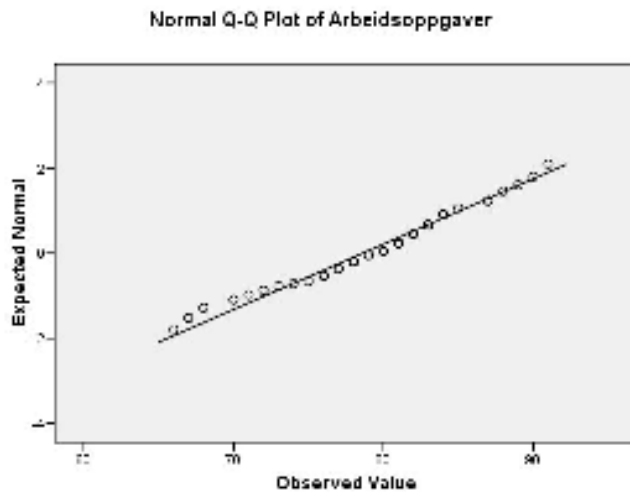
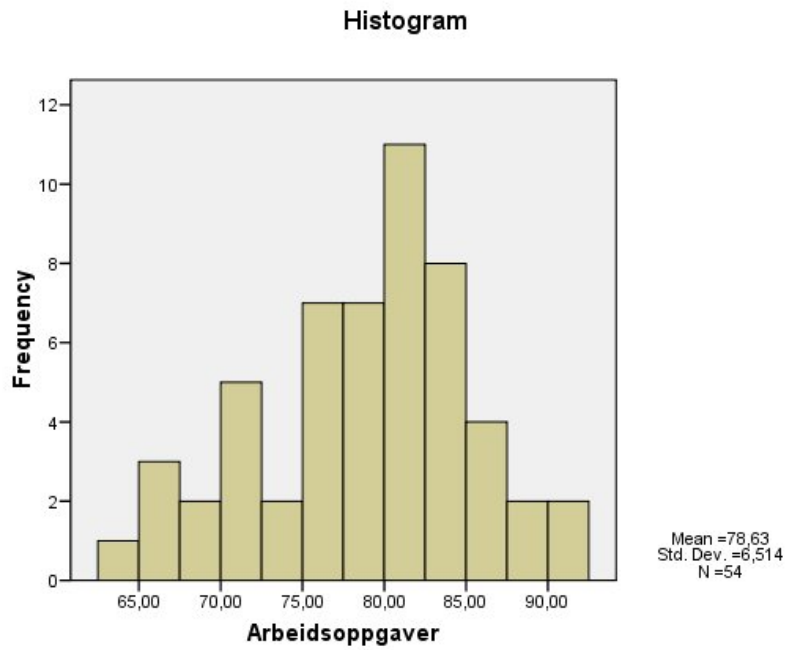
Detrended Normal Q-Q Plot of Gruppestørrelse

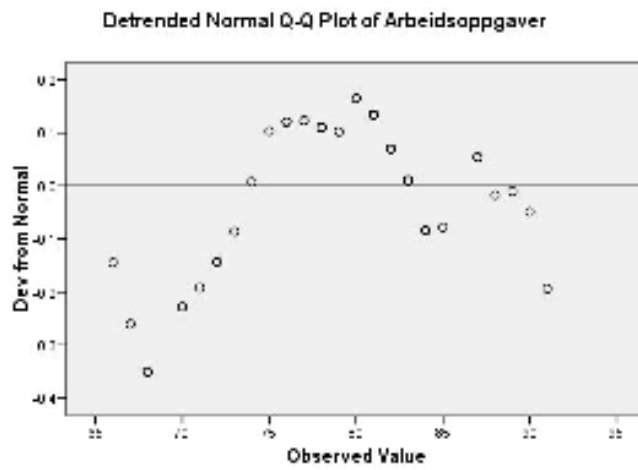


Gruppetype



Arbeidsoppgaver





Problematferd og organisering i skolen

9.4. Vedlegg 4 - sammenligning av grupper

9.4.1. Sammenligning av grupper med grupperingskriteriet kjønn

Problematferd

T-Test

Group Statistics

Er du mann eller kvinne?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sumproblematferd	Mann	12	96,4167	19,29417	5,56975
	Kvinne	35	104,8000	25,48217	4,30727

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
sumproblematferd	Equal variances assumed	2,670	,109	-1,039	45	,304	8,38333	8,06753	24,63218	7,86551
	Equal variances not assumed			-1,191	25,178	,245	8,38333	7,04093	22,87921	6,11254

Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til rapportert forekomst av problematferd.

Lærerstøtte

Group Statistics

Er du mann eller kvinne?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lærerstøtte	Mann	14	52,0714	3,36187	,89850
	Kvinne	46	50,3478	3,22640	,47571

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error	95% Confidence Interval of the	

Problematferd og organisering i skolen

						ce		Difference	Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Lærerstøtte	Equal variances assumed	,062	,805	1,734	58	,088	1,72360	,99422	-	3,71376
	Equal variances not assumed			1,695	20,837	,105	1,72360	1,01666	-	3,83887

Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til rapportert forekomst av lærerstøtte.

Gruppestørrelse

Group Statistics

		Er du mann eller kvinne?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Gruppestørrelse	Mann		13	26,4615	4,44626	1,23317
	Kvinne		48	25,7917	4,62168	,66708

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Gruppestørrelse	Equal variances assumed	,004	,950	,467	59	,642	,66987	1,43403	-	3,53936
	Equal variances not assumed			,478	19,622	,638	,66987	1,40204	-	3,59809

Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til rapportert forekomst av ulike gruppestørrelser.

Gruppetype

Group Statistics

		Er du mann eller kvinne?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Gruppetype	Mann		12	43,0000	11,54438	3,33258
	Kvinne		46	42,6522	9,66142	1,42450

Problematferd og organisering i skolen

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		95% Confidence Interval of the Difference		
							Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
Gruppetype	Equal variances assumed	,684	,412	,107	56	,915	,34783	3,26066	-	6,18406	6,87971
	Equal variances not assumed			,096	15,262	,925	,34783	3,62426	-	7,36555	8,06120

Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til rapportert forekomst av ulike gruppetyper.

Arbeidsoppgaver

Group Statistics

Er du mann eller kvinne?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Arbeidsoppgaver	Mann	12	79,5833	6,90794	1,99415
	Kvinne	42	78,3571	6,45745	,99641

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		95% Confidence Interval of the Difference		
							Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
Arbeidsoppgaver	Equal variances assumed	,131	,719	,571	52	,570	1,22619	2,14573	-	3,07954	5,53192
	Equal variances not assumed			,550	16,896	,589	1,22619	2,22923	-	3,47929	5,93167

Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til rapportert forekomst av ulike arbeidsoppgaver.

Problematferd og organisering i skolen

9.4.2. Sammenligning av grupper med grupperingskriteriet alder

Descriptive Statistics

Når ble du født?		Mean	Std. Deviation	N
.	Sumproblematferd	80,0000	.	1
	Lærer støtte	55,0000	.	1
	Gruppestørrelse	29,0000	.	1
	Gruppetype	40,0000	.	1
	Arbeidsoppgaver	79,0000	.	1
1941 - 1950	Sumproblematferd	121,5000	19,09188	2
	Lærer støtte	51,4000	2,19089	5
	Gruppestørrelse	24,5000	4,50925	4
	Gruppetype	41,0000	6,92820	3
	Arbeidsoppgaver	78,0000	.	1
1951 - 1960	Sumproblematferd	102,0909	25,68445	11
	Lærer støtte	51,7143	3,58262	14
	Gruppestørrelse	27,0667	4,44758	15
	Gruppetype	42,0667	6,08824	15
	Arbeidsoppgaver	78,0714	7,88830	14
1961 - 1970	Sumproblematferd	93,7778	25,55278	9
	Lærer støtte	51,0000	2,64575	9
	Gruppestørrelse	22,7778	4,81606	9
	Gruppetype	37,8889	16,70662	9
	Arbeidsoppgaver	79,0000	5,89491	9
1971 - 1980	Sumproblematferd	112,0000	19,39072	15
	Lærer støtte	49,4000	3,56001	20
	Gruppestørrelse	25,7143	4,36054	21
	Gruppetype	43,2000	9,00058	20
	Arbeidsoppgaver	78,8889	6,08652	18
1981 - 1990	Sumproblematferd	95,0000	26,40549	9
	Lærer støtte	51,0909	3,04810	11
	Gruppestørrelse	27,6364	4,27253	11
	Gruppetype	47,9000	9,27901	10
	Arbeidsoppgaver	78,6364	7,24255	11

Problematferd og organisering i skolen

Correlations

Når ble du født?			Sumproblematferd	Lærer støtte	Grupp størrelse	Gruppetype	Arbeidsoppgaver
.	Sumproblematferd	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
	Lærer støtte	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
	Gruppestørrelse	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
	Gruppetype	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
	Arbeidsoppgaver	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
1941 - 1950	Sumproblematferd	Pearson Correlation	1	-1,000(**)	1,000(**)	1,000(**)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	2	2	2	2	1
	Lærer støtte	Pearson Correlation	1,000(**)	1	,410	-,500	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	,590	,667	.
		N	2	5	4	3	1
	Gruppestørrelse	Pearson Correlation	1,000(**)	,410	1	,577	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	,590	.	,609	.
		N	2	4	4	3	1
	Gruppetype	Pearson Correlation	1,000(**)	-,500	,577	1	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	,667	,609	.	.
		N	2	3	3	3	1
	Arbeidsoppgaver	Pearson Correlation	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
		N	1	1	1	1	1
1951 - 1960	Sumproblematferd	Pearson Correlation	1	-,062	,158	,364	,284
		Sig. (2-tailed)	.	,864	,643	,301	,398
		N	11	10	11	10	11
	Lærer støtte	Pearson Correlation	-,062	1	,357	-,190	-,009
		Sig. (2-tailed)	,864	.	,210	,533	,976
		N	10	14	14	13	13
	Gruppestørrelse	Pearson Correlation	,158	,357	1	-,181	-,076
		Sig. (2-tailed)	,643	,210	.	,536	,796
		N	11	14	15	14	14

Problematferd og organisering i skolen

1961 - 1970	Gruppetype	Pearson	,364	-,190	-,181	1	,413
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)	,301	,533	,536		,161
		N	10	13	14	15	13
	Arbeidsoppgaver	Pearson	,284	-,009	-,076	,413	1
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)	,398	,976	,796	,161	
		N	11	13	14	13	14
	Sumproblematferd	Pearson	1	,388	,329	,773(*)	,005
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)		,302	,426	,025	,991
		N	9	9	8	8	8
Lærer støtte	Pearson	,388	1	,428	,529	-,173	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,302		,290	,178	,683	
	N	9	9	8	8	8	
Gruppestørrelse	Pearson	,329	,428	1	,598	,135	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,426	,290		,117	,751	
	N	8	8	9	8	8	
1971 - 1980	Gruppetype	Pearson	,773(*)	,529	,598	1	,207
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)	,025	,178	,117		,623
		N	8	8	8	9	8
	Arbeidsoppgaver	Pearson	,005	-,173	,135	,207	1
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)	,991	,683	,751	,623	
		N	8	8	8	8	9
	Sumproblematferd	Pearson	1	-,133	,219	-,297	-,262
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)		,637	,434	,283	,346
		N	15	15	15	15	15
Lærer støtte	Pearson	-,133	1	,350	,447(*)	,524(*)	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,637		,130	,048	,026	
	N	15	20	20	20	18	
Gruppestørrelse	Pearson	,219	,350	1	,259	,325	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,434	,130		,271	,188	
	N	15	20	21	20	18	
Gruppetype	Pearson	-,297	,447(*)	,259	1	,563(*)	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,283	,048	,271		,015	
	N	15	20	20	20	18	
Arbeidsoppgaver	Pearson	-,262	,524(*)	,325	,563(*)	1	
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	,346	,026	,188	,015		
	N	15	18	18	18	18	
1981 - 1990	Sumproblematferd	Pearson	1	-,271	,099	,698	,079
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)		,480	,801	,054	,840
		N	9	9	9	8	9
	Lærer støtte	Pearson	-,271	1	,003	-,097	,514
		Correlation					
		Sig. (2-tailed)	,480		,993	,790	,106
		N	9	11	11	10	11
	Gruppestørrelse	Pearson	,099	,003	1	,469	,632(*)
		Correlation					

Problematferd og organisering i skolen

	Sig. (2-tailed)	,801	,993		,172	,037
	N	9	11	11	10	11
Gruppetype	Pearson Correlation	,698	-,097	,469	1	,331
	Sig. (2-tailed)	,054	,790	,172		,350
	N	8	10	10	10	10
Arbeidsoppgaver	Pearson Correlation	,079	,514	,632(*)	,331	1
	Sig. (2-tailed)	,840	,106	,037	,350	
	N	9	11	11	10	11

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Oneway between groups - ANOVA with post-hoc tests

Problematferd

Descriptives

Sumproblematferd

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum		Maximum
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
1941 - 1950	2	121,5000	19,09188	13,50000	-50,0338	293,0338	108,00	135,00	
1951 - 1960	11	102,0909	25,68445	7,74415	84,8359	119,3460	56,00	128,00	
1961 - 1970	9	93,7778	25,55278	8,51759	74,1362	113,4194	54,00	137,00	
1971 - 1980	15	112,0000	19,39072	5,00666	101,2618	122,7382	87,00	155,00	
1981 - 1990	9	95,0000	26,40549	8,80183	74,7029	115,2971	55,00	128,00	
Total	46	103,1522	24,16422	3,56282	95,9763	110,3281	54,00	155,00	

Test of Homogeneity of Variances

Sumproblematferd

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,899	4	41	,473

ANOVA

Sumproblematferd

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3248,970	4	812,243	1,446	,236
Within Groups	23026,965	41	561,633		
Total	26275,935	45			

Problematferd og organisering i skolen

Robust Tests of Equality of Means

Sumproblematferd

	Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Welch	1,282	4	6,967	,363
Brown-Forsythe	1,484	4	21,303	,242

a Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Sumproblematferd
Tukey HSD

(I) Når ble du født?	(J) Når ble du født?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
1941 - 1950	1951 - 1960	19,40909	18,21742	,823	-32,5628	71,3810
	1961 - 1970	27,72222	18,52621	,571	-25,1306	80,5751
	1971 - 1980	9,50000	17,83981	,983	-41,3946	60,3946
	1981 - 1990	26,50000	18,52621	,612	-26,3528	79,3528
1951 - 1960	1941 - 1950	-19,40909	18,21742	,823	-71,3810	32,5628
	1961 - 1970	8,31313	10,65182	,935	-22,0751	38,7014
	1971 - 1980	-9,90909	9,40743	,829	-36,7473	16,9291
	1981 - 1990	7,09091	10,65182	,963	-23,2973	37,4792
1961 - 1970	1941 - 1950	-27,72222	18,52621	,571	-80,5751	25,1306
	1951 - 1960	-8,31313	10,65182	,935	-38,7014	22,0751
	1971 - 1980	-18,22222	9,99229	,374	-46,7289	10,2845
	1981 - 1990	-1,22222	11,17172	1,000	-33,0937	30,6492
1971 - 1980	1941 - 1950	-9,50000	17,83981	,983	-60,3946	41,3946
	1951 - 1960	9,90909	9,40743	,829	-16,9291	36,7473
	1961 - 1970	18,22222	9,99229	,374	-10,2845	46,7289
	1981 - 1990	17,00000	9,99229	,444	-11,5067	45,5067
1981 - 1990	1941 - 1950	-26,50000	18,52621	,612	-79,3528	26,3528
	1951 - 1960	-7,09091	10,65182	,963	-37,4792	23,2973
	1961 - 1970	1,22222	11,17172	1,000	-30,6492	33,0937
	1971 - 1980	-17,00000	9,99229	,444	-45,5067	11,5067

Homogeneous Subsets

Sumproblematferd

Tukey HSD

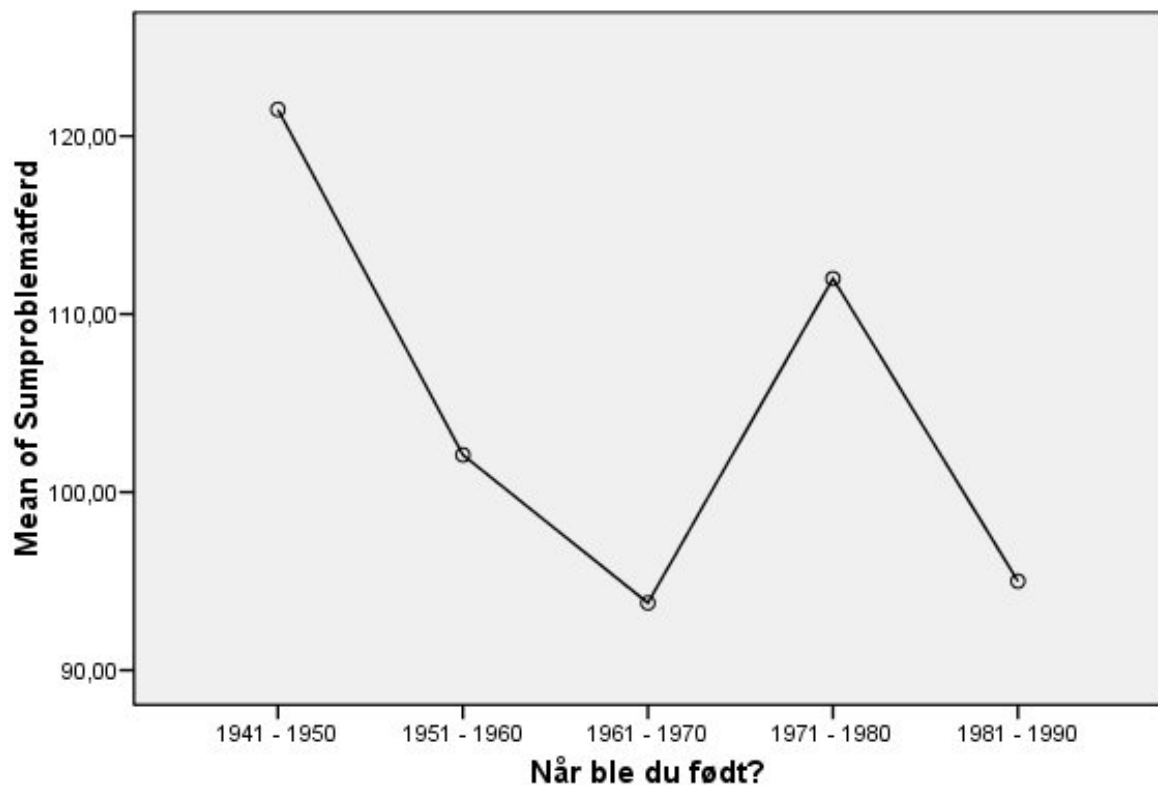
	N	Subset for alpha = .05
Når ble du født?	1	1
1961 - 1970	9	93,7778
1981 - 1990	9	95,0000
1951 - 1960	11	102,0909
1971 - 1980	15	112,0000
1941 - 1950	2	121,5000
Sig.		,298

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 5,683.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Means Plots



Gruppestørrelse

Descriptives

Gruppestørrelse

Problematferd og organisering i skolen

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
1941 - 1950	4	24,5000	4,50925	2,25462	17,3248	31,6752	21,00	31,00
1951 - 1960	15	27,0667	4,44758	1,14836	24,6037	29,5297	17,00	32,00
1961 - 1970	9	22,7778	4,81606	1,60535	19,0758	26,4797	18,00	32,00
1971 - 1980	21	25,7143	4,36054	,95155	23,7294	27,6992	19,00	36,00
1981 - 1990	11	27,6364	4,27253	1,28822	24,7660	30,5067	22,00	37,00
Total	60	25,8833	4,57736	,59094	24,7009	27,0658	17,00	37,00

Test of Homogeneity of Variances

Gruppestørrelse

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,077	4	55	,989

ANOVA

Gruppestørrelse

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	149,863	4	37,466	1,897	,124
Within Groups	1086,320	55	19,751		
Total	1236,183	59			

Robust Tests of Equality of Means

Gruppestørrelse

	Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Welch	1,559	4	15,625	,234
Brown-Forsythe	1,855	4	30,473	,144

a Asymptotically F distributed.

Problematferd og organisering i skolen

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Gruppestørrelse
Tukey HSD

(I) Når ble du født?	(J) Når ble du født?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
1941 - 1950	1951 - 1960	-2,56667	2,50091	,842	-9,6201	4,4867
	1961 - 1970	1,72222	2,67066	,967	-5,8099	9,2543
	1971 - 1980	-1,21429	2,42453	,987	-8,0523	5,6237
	1981 - 1990	-3,13636	2,59488	,746	-10,4548	4,1820
1951 - 1960	1941 - 1950	2,56667	2,50091	,842	-4,4867	9,6201
	1961 - 1970	4,28889	1,87386	,164	-,9960	9,5738
	1971 - 1980	1,35238	1,50243	,896	-2,8850	5,5897
	1981 - 1990	-,56970	1,76418	,998	-5,5453	4,4059
1961 - 1970	1941 - 1950	-1,72222	2,67066	,967	-9,2543	5,8099
	1951 - 1960	-4,28889	1,87386	,164	-9,5738	,9960
	1971 - 1980	-2,93651	1,77063	,468	-7,9303	2,0572
	1981 - 1990	-4,85859	1,99754	,122	-10,4923	,7751
1971 - 1980	1941 - 1950	1,21429	2,42453	,987	-5,6237	8,0523
	1951 - 1960	-1,35238	1,50243	,896	-5,5897	2,8850
	1961 - 1970	2,93651	1,77063	,468	-2,0572	7,9303
	1981 - 1990	-1,92208	1,65412	,773	-6,5872	2,7431
1981 - 1990	1941 - 1950	3,13636	2,59488	,746	-4,1820	10,4548
	1951 - 1960	,56970	1,76418	,998	-4,4059	5,5453
	1961 - 1970	4,85859	1,99754	,122	-,7751	10,4923
	1971 - 1980	1,92208	1,65412	,773	-2,7431	6,5872

Homogeneous Subsets

Gruppestørrelse

Tukey HSD

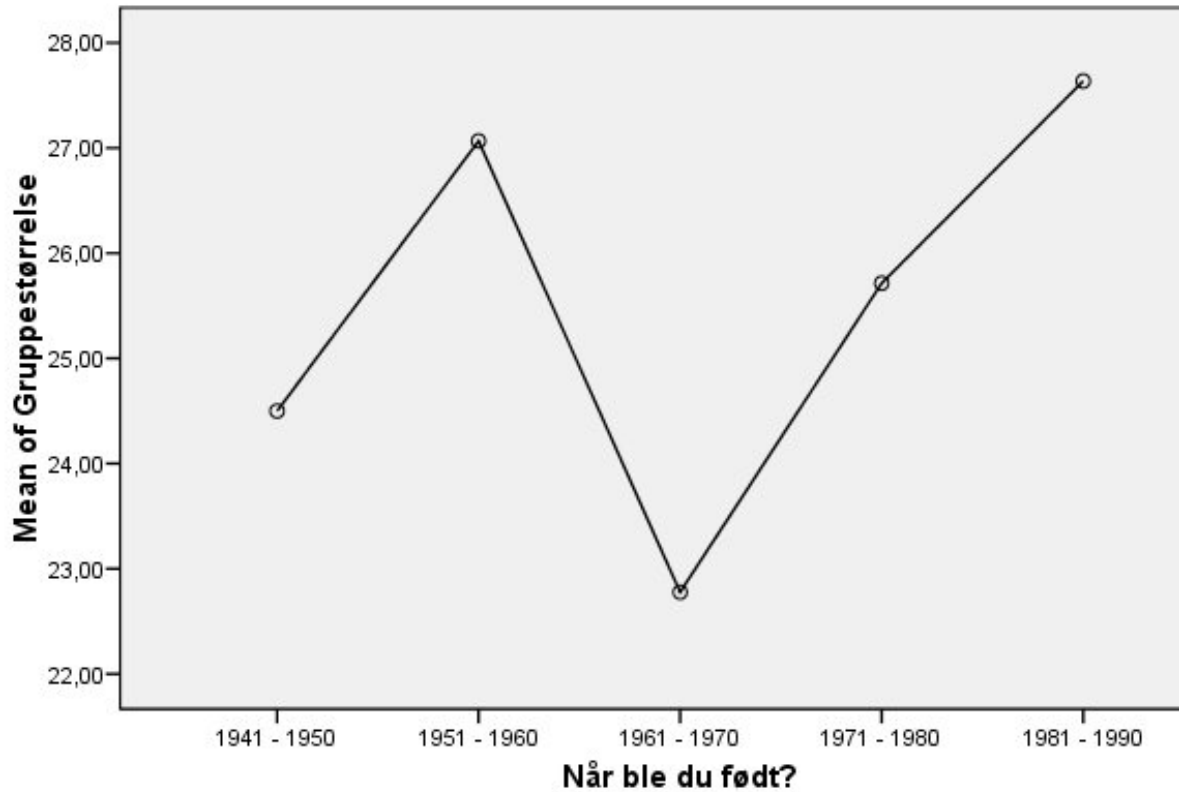
Når ble du født?	N	Subset for alpha = .05
1961 - 1970	9	22,7778
1941 - 1950	4	24,5000
1971 - 1980	21	25,7143
1951 - 1960	15	27,0667
1981 - 1990	11	27,6364
Sig.		,161

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.
a Uses Harmonic Mean Sample Size = 8,829.

Problematferd og organisering i skolen

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Means Plots



Descriptives

Gruppetype

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum Lower Bound	Maximum Upper Bound
					Lower Bound	Upper Bound		
1941 - 1950	3	41,0000	6,92820	4,00000	23,7894	58,2106	33,00	45,00
1951 - 1960	15	42,0667	6,08824	1,57198	38,6951	45,4382	34,00	57,00
1961 - 1970	9	37,8889	16,70662	5,56887	25,0470	50,7307	15,00	63,00
1971 - 1980	20	43,2000	9,00058	2,01259	38,9876	47,4124	24,00	62,00
1981 - 1990	10	47,9000	9,27901	2,93428	41,2622	54,5378	29,00	61,00
Total	57	42,7719	10,05346	1,33161	40,1044	45,4395	15,00	63,00

Problematferd og organisering i skolen

Test of Homogeneity of Variances

Gruppetype

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,622	4	52	,045

ANOVA

Gruppetype

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	498,113	4	124,528	1,254	,300
Within Groups	5161,922	52	99,268		
Total	5660,035	56			

Robust Tests of Equality of Means

Gruppetype

	Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Welch	,907	4	11,832	,491
Brown-Forsythe	1,155	4	21,396	,358

a Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Gruppetype

Tukey HSD

(I) Når ble du født?	(J) Når ble du født?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
1941 - 1950	1951 - 1960	-1,06667	6,30136	1,000	-18,8730	16,7397
	1961 - 1970	3,11111	6,64221	,990	-15,6584	21,8806
	1971 - 1980	-2,20000	6,16868	,996	-19,6314	15,2314
	1981 - 1990	-6,90000	6,55866	,830	-25,4334	11,6334
1951 - 1960	1941 - 1950	1,06667	6,30136	1,000	-16,7397	18,8730
	1961 - 1970	4,17778	4,20090	,857	-7,6931	16,0487
	1971 - 1980	-1,13333	3,40312	,997	-10,7498	8,4832
	1981 - 1990	-5,83333	4,06751	,609	-17,3273	5,6606
1961 - 1970	1941 - 1950	-3,11111	6,64221	,990	-21,8806	15,6584
	1951 - 1960	-4,17778	4,20090	,857	-16,0487	7,6931
	1971 - 1980	-5,31111	3,99914	,675	-16,6119	5,9896
	1981 - 1990	-10,01111	4,57783	,201	-22,9471	2,9249
1971 - 1980	1941 - 1950	2,20000	6,16868	,996	-15,2314	19,6314
	1951 - 1960	1,13333	3,40312	,997	-8,4832	10,7498
	1961 - 1970	5,31111	3,99914	,675	-5,9896	16,6119
	1981 - 1990	-4,70000	3,85878	,741	-15,6041	6,2041
1981 - 1990	1941 - 1950	6,90000	6,55866	,830	-11,6334	25,4334
	1951 - 1960	5,83333	4,06751	,609	-5,6606	17,3273
	1961 - 1970	10,01111	4,57783	,201	-2,9249	22,9471
	1971 - 1980	4,70000	3,85878	,741	-6,2041	15,6041

Homogeneous Subsets

Gruppetype

Tukey HSD

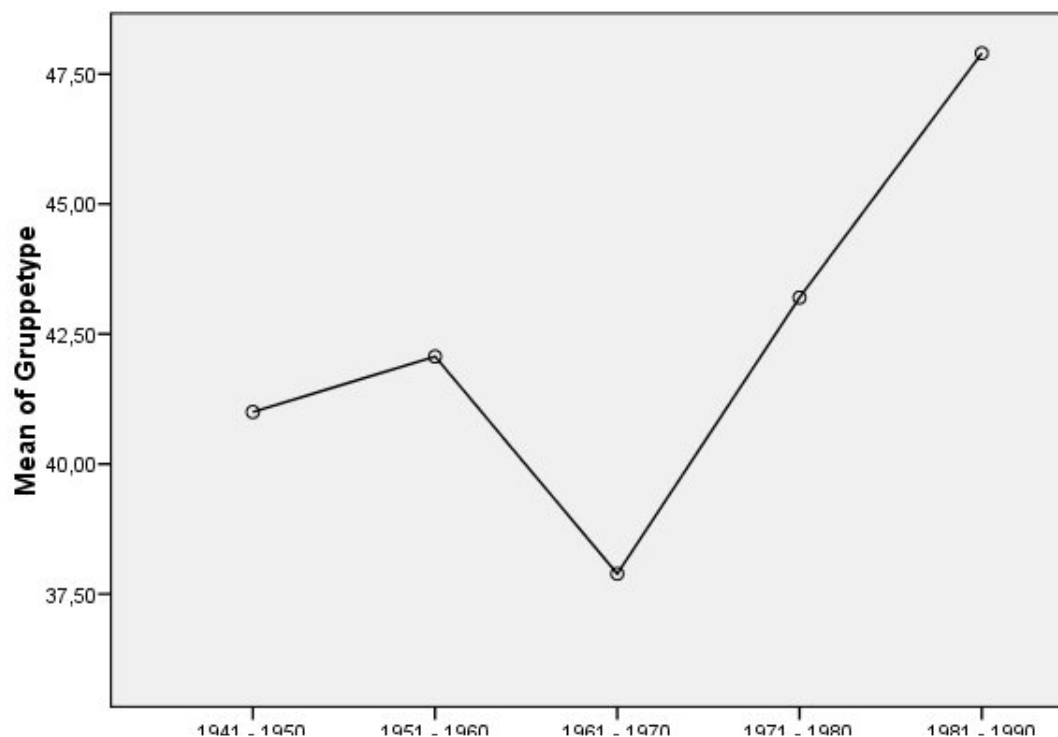
	N	Subset for alpha = .05
Når ble du født?	1	1
1961 - 1970	9	37,8889
1941 - 1950	3	41,0000
1951 - 1960	15	42,0667
1971 - 1980	20	43,2000
1981 - 1990	10	47,9000
Sig.		,303

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 7,563.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Means Plots



Problematferd og organisering i skolen

Arbeidsoppgaver

Descriptives

Arbeidsoppgaver

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound
1941 - 1950	1	78,0000	.	.	.	.	78,00	78,00
1951 - 1960	14	78,0714	7,88830	2,10824	73,5169	82,6260	66,00	90,00
1961 - 1970	9	79,0000	5,89491	1,96497	74,4688	83,5312	68,00	85,00
1971 - 1980	18	78,8889	6,08652	1,43461	75,8621	81,9156	64,00	91,00
1981 - 1990	11	78,6364	7,24255	2,18371	73,7708	83,5020	67,00	89,00
Total	53	78,6226	6,57567	,90324	76,8102	80,4351	64,00	91,00

Test of Homogeneity of Variances

Arbeidsoppgaver

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,635(a)	3	48	,596

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for Arbeidsoppgaver.

ANOVA

Arbeidsoppgaver

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,201	4	1,800	,039	,997
Within Groups	2241,252	48	46,693		
Total	2248,453	52			

Robust Tests of Equality of Means(b)

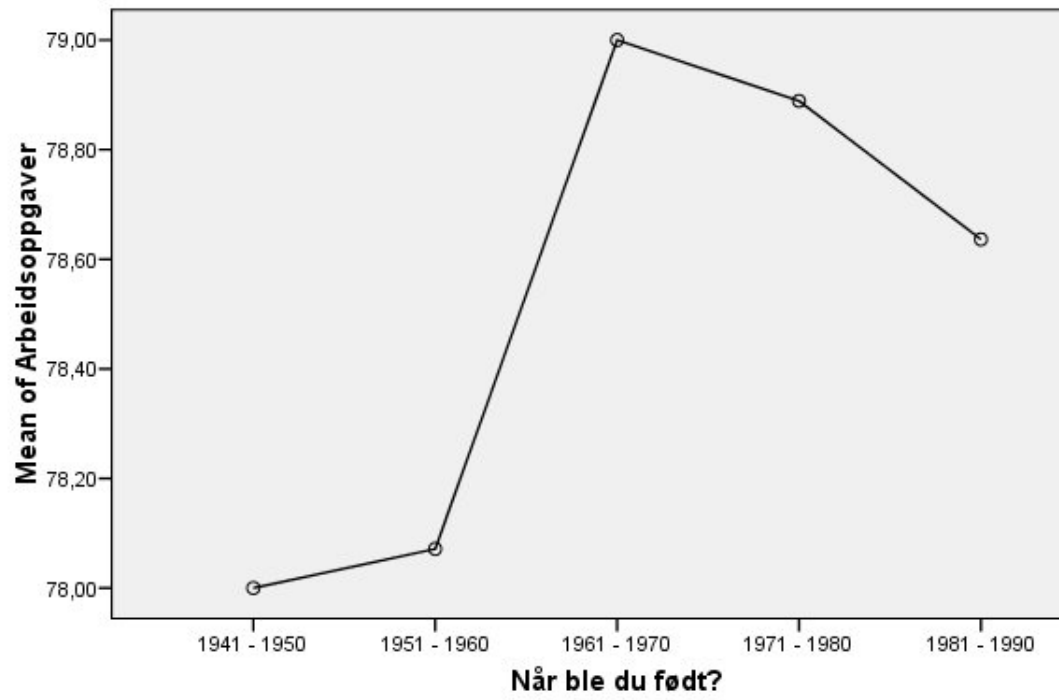
Arbeidsoppgaver

	Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Welch
Brown-Forsythe

a. Asymptotically F distributed.

b. Robust tests of equality of means cannot be performed for Arbeidsoppgaver because at least one group has the sum of case weights less than or equal to 1.

Problematferd og organisering i skolen



Problematferd og organisering i skolen

9.5. Vedlegg 5- korrelasjon

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Lærer støtte	50,7500	3,31215	60
Gruppestørrelse	25,9344	4,55657	61
Gruppetype	37,8828	8,39256	58
Arbeidsoppgaver	78,6296	6,51355	54

Correlations

		Sumproblematferd	Lærer støtte	Gruppestørrelse	Gruppetype	Arbeidsoppgaver
Sumproblematferd	Pearson Correlation	1	-,136	,134	,393(**)	,018
	Sig. (2-tailed)		,369	,374	,008	,908
	N	47	46	46	44	45
Lærer støtte	Pearson Correlation	-,136	1	,316(*)	,184	,261
	Sig. (2-tailed)	,369		,016	,178	,061
	N	46	60	58	55	52
Gruppestørrelse	Pearson Correlation	,134	,316(*)	1	,314(*)	,208
	Sig. (2-tailed)	,374	,016		,018	,135
	N	46	58	61	56	53
Gruppetype	Pearson Correlation	,393(**)	,184	,314(*)	1	,257
	Sig. (2-tailed)	,008	,178	,018		,069
	N	44	55	56	58	51
Arbeidsoppgaver	Pearson Correlation	,018	,261	,208	,257	1
	Sig. (2-tailed)	,908	,061	,135	,069	
	N	45	52	53	51	54

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Lærer støtte	50,7500	3,31215	60
Gruppestørrelse	25,9344	4,55657	61
Gruppetype	37,8828	8,39256	58
Arbeidsoppgaver	78,6296	6,51355	54
Undervisningsatferd	18,0000	4,69764	60
Problematferd	85,0208	21,08089	48

Correlations

Problematferd og organisering i skolen

		Lærer støtte	Gruppestørrelse	Gruppetyp e	Arbeidsoppgaver	Undervisningsatferd	Problema tferd
Lærer støtte	Pearson Correlation	1	,316(*)	,184	,261	-,052	-,130
	Sig. (2-tailed)		,016	,178	,061	,700	,385
	N	60	58	55	52	58	47
Gruppestørrelse	Pearson Correlation	,316(*)	1	,314(*)	,208	,293(*)	,097
	Sig. (2-tailed)	,016		,018	,135	,026	,518
	N	58	61	56	53	58	47
Gruppetype	Pearson Correlation	,184	,314(*)	1	,257	,450(**)	,350(*)
	Sig. (2-tailed)	,178	,018		,069	,001	,019
	N	55	56	58	51	56	45
Arbeidsoppgaver	Pearson Correlation	,261	,208	,257	1	-,183	,044
	Sig. (2-tailed)	,061	,135	,069		,193	,772
	N	52	53	51	54	52	46
Undervisningsatferd	Pearson Correlation	-,052	,293(*)	,450(**)	-,183	1	,560(**)
	Sig. (2-tailed)	,700	,026	,001	,193		,000
	N	58	58	56	52	60	47
Problematferd	Pearson Correlation	-,130	,097	,350(*)	,044	,560(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,385	,518	,019	,772	,000	
	N	47	47	45	46	47	48

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Problematferd og organisering i skolen

Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	Pearson Correlation	,456 (**)	-,187	1	,514 (**)	-,300 (*)	,344 (**)	,178	,293 (*)	,607 (**)	,117	,430 (**)	,252 (*)	,183	,063	,158	-,072	-,251 (*)	,131
	Sig. (2-tailed)	,001	,138		,000	,017	,005	,159	,019	,000	,360	,000	,045	,155	,622	,212	,571	,047	,304
	N	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Vi har fleksible klasserom på skolen	Pearson Correlation	,249	-,381 (**)	,514 (**)	1	-,232	,258 (*)	,089	,122	,353 (**)	,313 (*)	,235	,253 (*)	,237	,086	,107	,054	,211	,288 (*)
	Sig. (2-tailed)	,092	,002	,000		,067	,039	,483	,337	,005	,013	,061	,044	,064	,501	,401	,674	,097	,022
	N	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	Pearson Correlation	-,218	-,067	-,300 (*)	-,232	1	-,118	,106	-,083	-,183	-,011	-,219	-,030	,202	,143	-,233	,255 (*)	,086	,220
	Sig. (2-tailed)	,141	,604	,017	,067		,358	,410	,519	,155	,934	,085	,816	,118	,265	,066	,043	,509	,086
	N	47	63	63	63	63	63	63	63	62	62	63	63	61	63	63	63	62	62
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	Pearson Correlation	,551 (**)	,167	,344 (**)	,258 (*)	-,118	1	,512 (**)	,125	,577 (**)	,318 (*)	,231	,242	,110	,074	,029	,177	,040	,085
	Sig. (2-tailed)	,000	,186	,005	,039	,358		,000	,324	,000	,011	,067	,054	,395	,563	,818	,161	,757	,510
	N	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63

Problematferd og organisering i skolen

N	47	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).	-	,288 (*)	,131	,288 (*)	,220	,085	,007	,223	,292(*)	,205	,180	,417(**)	,525 (**)	,403 (**)	,300(*)	,242	,465(**)	1
Sig. (2-tailed)	,963	,022	,304	,022	,086	,510	,956	,079	,021	,110	,157	,001	,000	,001	,017	,056	,000	
N	47	63	63	63	62	63	63	63	62	62	63	63	61	63	63	63	63	63

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	3,2031	1,21079	64
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	2,4844	1,14076	64
Vi har fleksible klasserom på skolen	2,5625	1,18019	64
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	2,1746	1,21203	63
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	2,3594	1,04452	64
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	2,5000	1,05409	64
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	2,5313	1,30893	64
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	1,9841	1,09974	63
Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	2,6984	1,23960	63

Problematferd og organisering i skolen

Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.	1,8219	,99466	64
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	2,0750	1,11013	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.	1,8065	1,10020	62
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.	1,8406	,96292	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.	2,6219	1,08386	64
Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	1,8625	,99003	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	1,5746	,99644	63
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).	1,7905	1,07128	63

9.5.2. Innenfor lærerstøtte

Correlations

Sumproblematferd	Pearson Correlation			Sumproblematferd
1	.196	.196	1	1
Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	.188	.47	.47	Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre
Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	.234	.47	.47	Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen
Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	-.098	.47	.47	Jeg behandler noen elever bedre enn andre.
Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	-.221	.135	.47	Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter
Jeg taler en spøk	.134	.370	.47	Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.
Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	.282	.055	.47	Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.
Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	-.255	.083	.47	Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.
Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	.239	.106	.47	Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.
Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig	-.017	.908	.47	Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig
Jeg roser elevene når de jobber hardt.	.164	.271	.47	Jeg roser elevene når de jobber hardt.
Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.	.007	.962	.47	Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.
Jeg liker elevene.	-.264	.077	.46	Jeg liker elevene.
Jeg har god kontakt med elevene mine.	-.161	.279	.47	Jeg har god kontakt med elevene mine.
Jeg er som en venn for elevene.	.079	.599	.47	Jeg er som en venn for elevene.
Jeg oppmuntrer elevene til å	Pearson Correlation	.196	.196	Jeg oppmuntrer elevene til å
	Sig. (2-tailed)			
	N	47	47	
	Pearson Correlation	.196	.196	
		.257(*)	.446(**)	
		.250(*)	.250(*)	

Problematferd og organisering i skolen

	Sig. (2-tailed)	,102	,002	,598		,000	,022	,134
	N	63	64	62	64	63	64	64
Jeg underviser enkeltlever.	Pearson Correlation	-,049	-,160	-,126	-,499(**)	1	-,410(**)	,200
	Sig. (2-tailed)	,707	,211	,334	,000	63	,001	,116
	N	62	63	61	63	63	63	63
Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	Pearson Correlation	,222	,181	,119	-,286(*)	-,410(**)	1	-,281(*)
	Sig. (2-tailed)	,080	,153	,356	,022	,001		,025
	N	63	64	62	64	63	64	64
Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.	Pearson Correlation	,300(*)	,123	,024	,189	,200	-,281(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,017	,333	,854	,134	,116	,025	
	N	63	64	62	64	63	64	64

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Problematferd og organisering i skolen

Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	Pearson Correlatio n	,336 (*)	,212	,080	,195	,257 (*)	,227	,337(**)	1	,286(*)	,300(*)	-,169	-,025	,130	-,034	-,263(*)	-,031	-,068	-,183
	Sig. (2- tailed)	,021	,093	,529	,123	,040	,073	,007		,023	,017	,188	,847	,305	,789	,042	,809	,594	,149
	N	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	63	64
Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen.	Pearson Correlatio n	,069	,076	,043	,199	,190	,153	-,058	,286 (*)	1	-,105	,096	,102	,304(*)	,134	,024	,057	,193	-,038
	Sig. (2- tailed)	,646	,552	,739	,118	,136	,236	,653	,023	,415	,460	,432	,015	,298	,854	,658	,658	,134	,767
	N	47	63	63	63	63	62	63	63	63	61	61	63	62	59	62	62	62	63
Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår.	Pearson Correlatio n	-,206	-,047	-,188	-,065	-,020	-,173	,077	-,300 (*)	-,105	1	,322 (*)	-,032	,030	,134	,220	,178	,374 (**)	,313(*)
	Sig. (2- tailed)	,165	,712	,141	,614	,874	,178	,548	,017	,415	,012	,805	,817	,298	,095	,165	,003	,09	,012
	N	47	63	63	63	63	62	63	63	63	61	61	63	62	59	62	62	58	63
Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	Pearson Correlatio n	-,163	-,031	-,034	,191	,063	-,100	,028	-,169	,096	,322(*)	1	-,049	-,031	,118	,105	,342(**)	,181	,202
	Sig. (2- tailed)	,278	,809	,791	,136	,624	,445	,827	,188	,460	,012	,712	,813	,367	,430	,007	,162	,26	,116
	N	46	62	62	62	62	61	62	62	61	61	62	62	61	59	61	61	58	62
Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.	Pearson Correlatio n	-,174	,014	,184	-,058	,100	,093	-,071	-,025	,102	-,032	-,049	1	,496(**)	-,084	-,115	,136	,21	-,057
	Sig. (2- tailed)	,246	,917	,152	,654	,440	,476	,585	,847	,432	,805	,712	,000	,842	,529	,378	,297	,10	,661
	N	46	62	62	62	62	61	62	62	61	61	60	62	62	58	61	61	58	62
Jeg snakker med hver	Pearson	,119	,050	,094	,012	,160	,171	-,056	,130	,304(*)	,030	-,031	1	,070	,000	,094	-,040	,17	-,083

Problematferd og organisering i skolen

Elevene jobber godt på skolen.	Sig. (2-tailed)	,531	,423	,662	,760	,547	,273	,795	,035	,661	,091	,268	,107	,177	,000	,003	,018	,224	,000	
	N	47	59	59	59	59	58	59	59	58	58	58	58	59	58	58	59	58	59	59
	Pearson Correlation	-.015	,008	-.108	,078	-.081	-.006	,029	-.183	-.038	,313(*)	,202	-.057	-.083	,347(**)	,372(**)	,479(**)	,246	1(*)	
	Sig. (2-tailed)	,919	,953	,394	,540	,527	,960	,820	,149	,767	,012	,116	,661	,513	,005	,003	,000	,052	,00	
	N	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	63	59	64

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Problematferd og organisering i skolen

9.6. Vedlegg 6 - informasjonsskriv informanter

Informasjon til rektor/skolens administrasjon og lærere i forbindelse med prosjektet ”Problematferd og organisering i skolen”

Tusen takk for at du deltar i prosjektet!

”**Problematferd og organisering i skolen**” er et studentprosjekt i forbindelse med min mastergrad i pedagogikk. Målet er å kartlegge en eventuell sammenheng mellom forekomst av problematferd og faktorer i læringsmiljøet som lærerstøtte og organisering av undervisning.

Forskningsprosjektet består av følgende deler:

- En spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere. Spørreundersøkelsen blir gjennomført i løpet av oktober 2008.
- Et eventuelt intervju i et utvalg lærere vinteren 2009.

Spørreundersøkelsen blir gjennomført digitalt ved hjelp av Survey fra Mamut, et IT-verktøy for gjennomføring av slike spørreundersøkelser. Det tar ca **15 minutter**.

For å svare på undersøkelsen går dere til:

<http://www.problematferd.org/organiseringiskolen.blogspot.com/> hvor dere velger mellom skolelederundersøkelsen og lærerundersøkelsen. Passord blir sendt skolen på e-post.

Alles svarene vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å spore tilbake enkelte lærere eller skoleleder i spørreundersøkelsene. Alle data vil bli slettet etter gjennomført undersøkelse. Dersom lærere vil bli trukket ut til intervju, vil disse intervjues alene. Det gjøres lydopptak av samtalene. Alle data vil imidlertid bli behandlet konfidensielt og informantenes navn vil ikke bli registrert.

Forskningsprosjektet er meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning i Bergen. Deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig. Deltakelse i første del av spørreundersøkelsen høsten 2008 forplikter ikke til deltakelse i et eventuelt intervju.

Skulle det være spørsmål, kan dere gjerne ta kontakt med meg.
Vennlig hilsen

Kristin Støren

E-post: kristin@hkf.no Tlf: 35 55 91 29/48 22 09 79

9.7. Vedlegg 7- regresjon skalerte variabler

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Lærerstøtte	50,7500	3,31215	60
Gruppestørrrelse	25,9344	4,55657	61
Arbeidsoppgaver	78,6296	6,51355	54
Gruppetype	37,8828	8,39256	58

Correlations

	Sumproblematferd	Lærerstøtte	Gruppestørrrelse	Arbeidsoppgaver	Gruppetype
Pearson Correlation					
Sumproblematferd	1,000	-,136	,134	,018	,393
Lærerstøtte	-,136	1,000	,316	,261	,184
Gruppestørrrelse	,134	,316	1,000	,208	,314
Arbeidsoppgaver	,018	,261	,208	1,000	,257
Gruppetype	,393	,184	,314	,257	1,000
Sig. (1-tailed)					
Sumproblematferd	.	,184	,187	,454	,004
Lærerstøtte	,184	.	,008	,031	,089
Gruppestørrrelse	,187	,008	.	,068	,009
Arbeidsoppgaver	,454	,031	,068	.	,035
Gruppetype	,004	,089	,009	,035	.
N	47	46	46	45	44
Lærerstøtte	46	60	58	52	55
Gruppestørrrelse	46	58	61	53	56
Arbeidsoppgaver	45	52	53	54	51
Gruppetype	44	55	56	51	58

Model Summary(b)

Problematferd og organisering i skolen

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,454(a)	,206	,125	22,58046

a Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærerstøtte, Arbeidsoppgaver, Gruppestørrelse

b Dependent Variable: Sumproblematferd

ANOVA(b)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	5167,476	4	1291,869	2,534	,056(a)
Residual	19885,215	39	509,877		
Total	25052,691	43			

a Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærerstøtte, Arbeidsoppgaver, Gruppestørrelse

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B			Correlations			
	B	Std. Error				Zero-order	Partial	Part	B	Std. Error		
1												
(Constant)	143,396	60,203		2,382	,022	21,623	265,169					
Lærerstøtte	-1,655	1,123	-,227	-1,474	,148	-3,926	,616			-,136	-,230	-,210
Gruppestørrelse	,446	,831	,084	,536	,595	-1,236	2,127			,134	,086	,076
Arbeidsoppgaver	-,179	,563	-,048	-,318	,752	-1,319	,960			,018	-,051	-,045
Gruppetype	1,209	,442	,420	2,734	,009	,315	2,104			,393	,401	,390

a Dependent Variable: Sumproblematferd

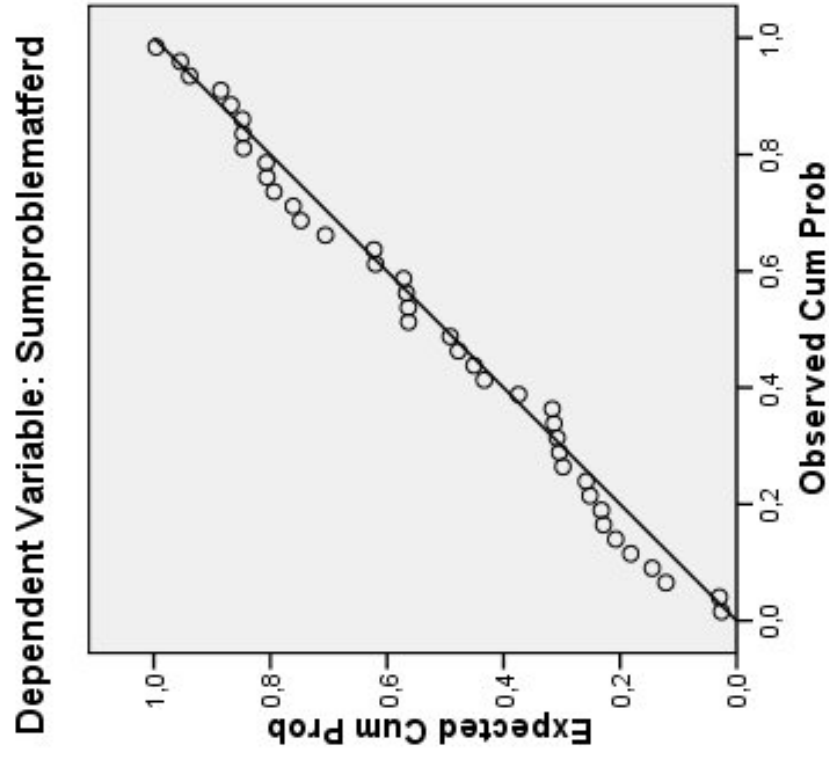
Problematferd og organisering i skolen

Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	74,5271	130,7844	102,3296	10,82354	48
Std. Predicted Value	-2,566	2,566	-,030	,987	48
Standard Error of Predicted Value	3,923	13,219	7,418	1,947	48
Adjusted Predicted Value	79,6719	134,0500	101,9214	11,98328	40
Residual	-43,86183	60,02523	1,83756	21,76484	40
Std. Residual	-1,942	2,658	,081	,964	40
Stud. Residual	-2,086	2,978	,083	1,031	40
Deleted Residual	-50,56543	75,32809	1,90360	24,97637	40
Stud. Deleted Residual	-2,184	3,344	,091	1,071	40
Mahal. Distance	,321	13,759	3,976	2,734	48
Cook's Distance	,000	,452	,031	,073	40
Centered Leverage Value	,007	,320	,092	,064	48

a. Dependent Variable: Sumproblematferd

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Problematferd og organisering i skolen

Correlations

	Sumproblematferd	Gruppetype	Lærer støtte	Gruppestørrørelse	Arbeidsoppgaver
Pearson Correlation					
	Sumproblematferd	,393	-,136	,134	,018
	Gruppetype	1,000	,184	,314	,257
	Lærer støtte	,184	1,000	,316	,261
	Gruppestørrørelse	,314	,316	1,000	,208
	Arbeidsoppgaver	,257	,261	,208	1,000
Sig. (1-tailed)	Sumproblematferd	,004	,184	,187	,454
	Gruppetype	.	,089	,009	,035
	Lærer støtte	,184	.	,008	,031
	Gruppestørrørelse	,187	,008	.	,068
	Arbeidsoppgaver	,454	,031	,068	.
N	Sumproblematferd	47	46	46	45
	Gruppetype	44	55	56	51
	Lærer støtte	46	60	58	52
	Gruppestørrørelse	46	58	61	53
	Arbeidsoppgaver	45	52	53	54

Model Summary(e)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate	Change Statistics					
	R Square Change	F Change	R Square Change	df1		Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2	
1	,393(a)	,154	,134	,134	22,46301	,154	7,650	42	1	42	,008
2	,446(b)	,199	,160	,160	22,12515	,045	2,293	41	1	41	,138
3	,452(c)	,204	,145	,145	22,32535	,005	,268	40	1	40	,608
4	,454(d)	,206	,125	,125	22,58046	,002	,101	39	1	39	,752

a Predictors: (Constant), Gruppetype

b Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærer støtte

c Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærer støtte, Gruppestørrørelse

d Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærer støtte, Gruppestørrørelse, Arbeidsoppgaver

e Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

ANOVA(e)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1					
Regression	3860,042	1	3860,042	7,650	,008(a)
Residual	21192,649	42	504,587		
Total	25052,691	43			
2					
Regression	4982,275	2	2491,138	5,089	,011(b)
Residual	20070,416	41	489,522		
Total	25052,691	43			
3					
Regression	5115,847	3	1705,282	3,421	,026(c)
Residual	19936,844	40	498,421		
Total	25052,691	43			
4					
Regression	5167,476	4	1291,869	2,534	,056(d)
Residual	19885,215	39	509,877		
Total	25052,691	43			

a Predictors: (Constant), Gruppetype

b Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærerstøtte

c Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærerstøtte, Gruppetørrelse

d Predictors: (Constant), Gruppetype, Lærerstøtte, Gruppetørrelse, Arbeidsoppgaver

e Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
	B	Std. Error				Partial	Part	B	Std. Error
1	(Constant)	59,893	15,829	3,784	,000			
	Gruppetype	1,129	,408	2,766	,008	,393	,393	,393
2	(Constant)	135,210	52,130	2,594	,013			
	Gruppetype	1,243	,409	3,039	,004	,393	,393	,429
	Lærer støtte	-1,569	1,036	-1,514	,138	-,136	-,136	-,230
3	(Constant)	134,442	52,622	2,555	,015			
	Gruppetype	1,182	,429	2,755	,009	,393	,393	,399
	Lærer støtte	-1,725	1,088	-1,585	,121	-,136	-,136	-,243
4	Gruppestørrørelse	,424	,819	,518	,608	,134	,134	,082
	(Constant)	143,396	60,203	2,382	,022			
	Gruppetype	1,209	,442	2,734	,009	,393	,393	,401
	Lærer støtte	-1,655	1,123	-1,474	,148	-,136	-,136	-,230
	Gruppestørrørelse	,446	,831	,536	,595	,134	,134	,086
	Arbeidsoppgaver	-,179	,563	-,318	,752	,018	,018	-,051

a Dependent Variable: Sumproblematferd

9.8. Vedlegg 8- regresjon gruppetyper

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	3,2031	1,21079	64
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	2,4844	1,14076	64
Vi har fleksible klasserom på skolen	2,5625	1,18019	64
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	2,1746	1,21203	63
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	2,3594	1,04452	64
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	2,5000	1,05409	64
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	2,5313	1,30893	64
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	1,9841	1,09974	63
Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	2,6984	1,23960	63
Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.	1,8219	,99466	64
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	2,0750	1,11013	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.	1,8065	1,10020	62
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.	1,8406	,96292	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.	2,6219	1,08386	64
Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	1,8625	,99003	64
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	1,5746	,99644	63
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (titen egen lærer til stede).	1,7905	1,07128	63

Problematferd og organisering i skolen

Correlations

	Sumproblematferd	Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	Vi har fleksible klasserom på skolen	Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.	Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.	Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.	Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.	Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).		
Pearson Correlatio n	1,000	,049	,456	,249	-,218	,551	,314	,203	,449	,100	,199	,418	-,021	-,185	-,055	,268	,151	-,007		
Sumproblematferd																				
Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	,049																			
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	,456	-,187																		
Vi har fleksible klasserom på skolen	,249	-,381	,514																	
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	-,218	-,067	-,300	1,000																
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	,551	,167	,344	-,258	1,000															
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,314	,267	,178	-,089	,106	1,000														
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	,203	-,009	,293	-,122	-,083	,125	1,000													
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	,449	,002	,607	-,353	-,183	,577	,339	1,000												
Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	,100	-,239	,117	-,313	-,011	,318	,266	,339	1,000											
Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.	,199	-,104	,430	-,235	-,219	,231	,086	,266	,318	1,000										
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	,418	-,153	,252	-,253	-,030	,242	,084	,086	,318	,231	1,000									
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.	-,021	-,161	,183	-,237	,202	,110	,105	,084	,242	,242	,110	1,000								
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.	-,185	-,078	,063	-,086	,143	,074	,030	,084	,202	,202	,074	,030	1,000							
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.	-,055	,028	,158	-,107	-,233	,029	,096	,086	,110	,110	,029	,096	,028	1,000						
Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	,268	,034	-,072	-,054	-,255	,177	,033	,086	,242	,242	,177	,033	,055	,268	1,000					
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	,151	-,089	,251	-,211	-,086	,040	,101	,086	,318	,318	,040	,101	-,089	,151	,040	1,000				
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).	-,007	-,288	,131	-,288	,220	,085	,007	,007	,266	,266	,085	,007	-,288	-,007	,085	-,007	1,000			

Problematferd og organisering i skolen

Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	,15	-.089	,251	,211	,086	,040	,101	,176	,329	,212	,211	,190	,648	,356	,295	,230	1,000	,465
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede)	,00	-.288	,131	,288	,220	,085	,007	,223	,292	,205	,180	,417	,525	,403	,300	,242	,465	1,000
Sumpromatferd	,37	,371	,001	,046	,071	,000	,016	,086	,001	,255	,090	,002	,446	,107	,356	,034	,155	,481
Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	,37	,069	,069	,001	,302	,093	,016	,472	,493	,029	,207	,113	,106	,270	,413	,394	,244	,011
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	,00	,069	,000	,000	,008	,003	,079	,009	,000	,180	,000	,022	,078	,311	,106	,285	,023	,152
Vi har fleksible klasserom på skolen	,04	,001	,000	,000	,034	,020	,241	,168	,002	,006	,031	,022	,032	,250	,200	,337	,048	,011
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	,07	,302	,008	,034	,179	,179	,205	,260	,078	,467	,043	,408	,059	,132	,033	,022	,254	,043
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	,00	,093	,003	,020	,179	,000	,000	,162	,000	,006	,033	,027	,198	,282	,409	,080	,379	,255
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,01	,016	,079	,241	,205	,000	,208	,003	,003	,018	,249	,254	,209	,408	,226	,396	,217	,478
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	,08	,472	,009	,168	,260	,162	,208	,002	,002	,282	,314	,014	,193	,398	,008	,207	,084	,039

Sig. (1-tailed)

Problematferd og organisering i skolen

.00	.493	.000	.002	.078	.000	.003	.002	.057	.017	.054	.035	.489	.183	.243	.005	.011
1																
.25	.029	.180	.006	.467	.006	.018	.282	.057	.026	.339	.126	.237	.211	.429	.049	.055
5																
.09	.207	.000	.031	.043	.033	.249	.314	.017	.006	.006	.001	.029	.014	.136	.049	.078
0																
.00	.113	.022	.022	.408	.027	.254	.014	.054	.006	.009	.009	.020	.404	.116	.068	.000
2																
.44	.106	.078	.032	.059	.198	.209	.193	.035	.001	.009	.000	.000	.001	.005	.000	.000
6																
.10	.270	.311	.250	.132	.282	.408	.398	.489	.029	.020	.000	.002	.002	.012	.002	.001
7																
.35	.413	.106	.200	.033	.409	.226	.008	.183	.014	.404	.001	.002	.002	.286	.009	.008
6																
.03	.394	.285	.337	.022	.080	.396	.207	.243	.136	.116	.005	.012	.286	.035	.028	.028
4																
.15	.244	.023	.048	.254	.379	.217	.084	.005	.049	.068	.000	.002	.009	.035	.000	.000
5																

Problematferd og organisering i skolen

Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).	.48	.011	.152	.011	.043	.255	.478	.039	.011	.055	.078	.000	.000	.001	.008	.028	.000	.
N	47	47	47	47	47	47	47	47	46	46	47	47	46	47	47	47	47	47
Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Vi har fleksible klasserom på skolen	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	47	63	63	63	63	63	63	63	62	62	63	63	61	63	63	63	62	62
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	64	64	62	64	64	64	63	63
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	46	63	63	62	62	63	63	63	63	62	63	63	61	63	63	63	62	62
Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	46	63	63	62	62	63	63	63	62	63	63	63	61	63	63	63	62	62

Problematferd og organisering i skolen

47	64	64	64	63	64	63	64	64	64	62	64	64	64	64	63	64	64	64	63
47	64	64	64	63	64	63	64	64	64	62	64	64	64	64	63	64	64	64	63
46	62	62	61	63	62	61	62	62	62	62	62	62	62	62	61	62	62	62	61
47	64	64	64	63	64	63	64	64	64	62	64	64	64	64	63	64	64	64	63
47	64	64	64	63	64	63	64	64	64	62	64	64	64	64	63	64	64	64	63
47	64	64	64	63	64	63	64	64	64	62	64	64	64	64	63	64	64	64	63
47	63	63	63	62	63	62	63	63	63	61	63	63	63	63	62	63	63	63	63
47	63	63	63	62	63	62	63	63	63	61	63	63	63	63	62	63	63	63	63

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(b)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,825(a)	,680	,485	17,31411

a Predictors: (Constant), Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede)., Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen., Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper., Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser., Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper., Vi har fleksible klasserom på skolen, Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå., Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler., Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen., Min klasse er sammen i alle timene på skolen., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

ANOVA(b)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression Residual Total	17 28 45	1048,479 299,778	3,498	,002(a)

a Predictors: (Constant), Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede)., Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen., Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper., Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser., Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper., Vi har fleksible klasserom på skolen, Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå., Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler., Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen., Min klasse er sammen i alle timene på skolen., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

Mode	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients		t	Sig.	95% Confidence Interval for B			Correlations					
		B	Std. Error			Beta	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	B	Std. Error	
1	(Constant)	64,269	18,150	3,541	,001	27,091	101,447							
	Min klasse har et klasserom som er sitt på skolen.	-1,194	2,748	-,434	,667	-6,822	4,434			,049	-,082	-,046		
	Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	5,478	3,584	1,529	,138	-1,863	12,819			,456	,278	,163		
	Vi har fleksible klasserom på skolen	-1,170	2,995	-,391	,699	-7,305	4,964			,249	-,074	-,042		
	Min klasse er sammen i alle timene på skolen.	-1,893	2,896	-,653	,519	-7,825	4,040			-,218	-,123	-,070		
	Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	7,816	3,838	2,037	,051	-,045	15,676			,551	,359	,218		
	Elever som forstyrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	2,484	3,212	,773	,446	-4,096	9,064			,314	,145	,083		
	Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	-,935	2,412	-,387	,701	-5,876	4,007			,203	-,073	-,041		
	Elever som forstyrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	-,492	4,008	-,123	,903	-8,701	7,717			,449	-,023	-,013		
	Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	-1,054	2,613	-,404	,690	-6,406	4,298			,100	-,076	-,043		
	Elever som forstyrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vanlige" elever, men i mindre grupper.	1,461	3,485	,419	,678	-5,676	8,599			,199	,079	,045		
	Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	8,224	3,112	2,643	,013	1,849	14,598			,418	,447	,283		
	Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes interesser.	-4,384	4,469	-,981	,335	-13,539	4,771			-,021	-,182	-,105		

Problematferd og organisering i skolen

Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler.	-7,994	3,853	-3,319	-2,074	,047	-15,887	-1,100	-.185	-.365	-.222
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå.	,577	3,344	,026	,172	,864	-6,273	7,426	-.055	,033	,018
Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	8,424	3,106	,346	2,712	,011	2,061	14,787	,268	,456	,290
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	6,121	3,812	,253	1,606	,120	-1,687	13,929	,151	,290	,172
Klassen deles opp i grupper og elevene jobber selvstendig med oppgaver (uten egen lærer til stede).	-3,729	3,662	-.166	-1,018	,317	-11,230	3,772	-.007	-.189	-.109

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	49,4584	159,7878	103,1026	20,05710	58
Std. Predicted Value	-2,673	2,870	,022	1,008	58
Standard Error of Predicted Value	6,392	15,430	10,754	2,157	58
Adjusted Predicted Value	35,3514	181,7235	101,6924	29,42784	44
Residual	-44,15992	47,65479	,29307	16,61699	44
Std. Residual	-2,551	2,752	,017	,960	44
Stud. Residual	-2,744	3,783	,057	1,232	44
Deleted Residual	-51,12823	90,01019	2,19394	28,42838	44
Stud. Deleted Residual	-3,152	5,312	,082	1,396	44
Mahal. Distance	5,155	34,763	17,068	7,256	58
Cook's Distance	,000	,707	,065	,120	44
Centered Leverage Value	,115	,773	,379	,161	58

a Dependent Variable: Sumproblematferd

9.9. Vedlegg 9 - korrelasjonen mellom gruppetypevariabler og problematferd

Variabel	Positiv korrelasjon med problematferd	Negativ korrelasjon med problematferd	Signifikans
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen	,456		,001
Vi har fleksible klasserom på skolen	,249		,092
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	,551		,000
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,314		,031
Noen elever får undervisning sammen med elever fra andre klasser.	,203		,172
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	,449		,002
Bare noen elever i denne klassen får undervisning i mindre grupper.	,100		,511
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	,418		,003
Elever som forstyrrer undervisningen i klasserommet får undervisning sammen med "vahlige" elever, men i mindre grupper.	,199		,180
Elevene gis undervisning i aldersblandede grupper.	,268		,069
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes sosiale forhold og/eller sosiale kompetanse.	,151		,311
Min klasse er sammen i alle timene på skolen.		-,218	,141
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes læringsstiler		-,185	,213
Elevene gis undervisning i grupper satt sammen ut fra elevenes evnenivå		-,055	,712

Tabellen viser korrelasjonen mellom gruppetypevariabler og kriterievariabelen problematferd og korrelasjonenes signifikans.

9.10. Vedlegg 10 - Regression lærerstøtte

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	3,9688	,17537	64
Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	3,8438	,56957	64
Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	1,5313	,77600	64
Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	2,5079	1,41276	63
Jeg tåler en spøk	3,8750	,37796	64
Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.	3,8750	,37796	64
Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	3,3594	,69846	64
Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	2,6250	1,40859	64
Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	3,9365	,39648	63
Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.	3,6719	,47324	64
Jeg roser elevene når de jobber hardt.	3,8906	,36153	64
Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.	3,9063	,29378	64
Jeg liker elevene.	3,8413	,36836	63
Jeg har god kontakt med elevene mine.	3,7188	,51851	64
Jeg er som en venn for elevene.	2,2222	,92361	63

Problematferd og organisering i skolen

Correlations

Pearson Correlation	Sumproblematferd	Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	Jeg tåler en spøk	Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.	Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.	Jeg roser elevene når de jobber hardt.	Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.	Jeg liker elevene.	Jeg har god kontakt med elevene mine.	Jeg er som en venn for elevene.
	1,000	,196	,234	-,098	-,221	,134	-,075	,282	-,255	,239	-,017	,164	,007	-,264	-,161	,079
	,196	1,000	,109	,007	-,064	-,060	-,060	-,036	-,177	,201	,257	,446	,250	,169	,076	,044
	,234	,109	1,000	-,240	-,110	,055	-,092	,223	,203	-,045	,042	,070	,291	-,045	,171	,098
	-,098	,007	-,240	1,000	,165	,014	-,149	,111	,069	-,047	-,209	-,186	,013	-,146	-,136	-,124
	-,221	-,064	-,110	,165	1,000	-,037	,002	-,011	,203	-,027	,174	-,077	,148	,026	,134	-,072
	,134	-,060	,055	,014	-,037	1,000	,000	-,008	-,030	-,054	,122	,131	,179	-,031	,061	-,056
	-,075	-,060	-,092	-,149	,002	,000	1,000	,053	-,030	-,052	,211	,131	,179	,084	-,101	,082
	,282	-,036	,223	,111	-,011	-,008	,053	1,000	,091	,027	,026	,032	,244	-,022	,152	-,052
	-,255	-,177	,203	,069	,203	-,030	-,030	,091	1,000	-,158	-,140	-,113	,067	-,154	,353	-,109
	,239	,201	-,045	1,000	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	,228	,285	-,047	,261	-,099	,037
	-,017	,257	,042	-,209	,174	,122	,211	,026	-,140	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,164	,169	,070	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,007	,250	,291	,013	,148	,179	,179	,244	,067	,244	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,264	,169	-,045	-,146	,026	-,031	,084	-,022	-,154	-,022	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,161	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,044	,098	-,124	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,082	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,052	,152	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,109	,353	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,082	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,052	,152	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,109	,353	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,082	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,052	,152	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,109	,353	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,079	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	,152	-,140	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,044	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,098	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,124	-,136	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,056	,082	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,082	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	,084	-,101	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,052	,152	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	-,109	,353	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	-,109	-,052	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,037	-,099	-,047	-,209	-,027	-,054	-,052	,027	-,158	1,000	1,000	,344	-,047	,261	-,099	,037
	,262	,257	,042	-,186	,131	,131	,131	,032	-,113	,032	1,000	,344	-,047	,261	-,099	

Problematferd og organisering i skolen

Jeg roser elevene når de jobber hardt.	,164	,446	,070	-,186	-,077	,131	,131	,032	-,113	,285	,344	1,000	,201	,347	,257	,027
Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.	,007	,250	,291	,013	,148	,179	,179	,244	,067	-,047	,232	,201	1,000	,007	,241	-,039
Jeg liker elevene.	-,264	,169	-,045	-,146	,026	-,031	,084	-,022	-,154	,261	,338	,347	,007	1,000	,264	,155
Jeg har god kontakt med elevene mine.	-,161	,076	,171	-,136	,134	,061	-,101	,152	,353	-,099	,265	,257	,241	,264	1,000	,067
Jeg er som en venn for elevene.	,079	,044	,098	-,124	-,072	-,056	,082	-,052	-,109	,037	,282	,027	-,039	,155	,067	1,000
Sumproblematferd		,094	,057	,256	,068	,185	,309	,028	,042	,053	,454	,135	,481	,038	,139	,300
Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	,094		,195	,477	,310	,319	,319	,387	,081	,057	,020	,000	,023	,093	,274	,366
Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	,057	,195		,028	,196	,332	,234	,038	,054	,363	,370	,292	,010	,364	,088	,222
Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	,256	,477	,028		,099	,458	,120	,192	,294	,357	,048	,071	,459	,126	,143	,165
Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	,068	,310	,196	,099		,387	,494	,466	,056	,418	,086	,275	,123	,420	,147	,289
Jeg tåler en spøk	,185	,319	,332	,458	,387		,500	,476	,408	,336	,168	,152	,079	,405	,317	,331
Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.	,309	,319	,234	,120	,494	,500		,340	,408	,342	,047	,152	,079	,256	,213	,263
Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	,028	,387	,038	,192	,466	,476	,340		,238	,418	,418	,400	,026	,433	,115	,341
Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	,042	,081	,054	,294	,056	,408	,408	,238		,108	,135	,187	,299	,113	,002	,196
Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	,053	,057	,363	,357	,418	,336	,342	,418	,108		,036	,012	,356	,020	,220	,387
Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.	,454	,020	,370	,048	,086	,168	,047	,418	,135	,036		,003	,033	,003	,017	,013
Jeg roser elevene når de jobber hardt.	,135	,000	,292	,071	,275	,152	,152	,400	,187	,012	,003		,056	,003	,020	,418

Sig. (1-tailed)

Problematferd og organisering i skolen

Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.	,481	,023	,010	,459	,123	,079	,079	,026	,299	,356	,033	,056	,478	,028	,380
Jeg liker elevene.	,038	,093	,364	,126	,420	,405	,256	,433	,113	,020	,003	,003	,478	,018	,115
Jeg har god kontakt med elevene mine.	,139	,274	,088	,143	,147	,317	,213	,115	,002	,220	,017	,020	,028	,018	,301
Jeg er som en venn for elevene.	,300	,366	,222	,165	,289	,331	,263	,341	,196	,387	,013	,418	,380	,301	.
Sumproblematferd	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	64	64	63
Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	64	64	63
Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	64	64	63
Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	47	63	63	63	63	63	63	63	63	62	63	63	62	63	62
Jeg tåler en spøk	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63
Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63
Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63
Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63
Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	47	63	63	63	62	63	63	63	63	63	63	63	62	63	62
Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63
Jeg roser elevene når de jobber hardt.	47	64	64	64	63	64	64	64	64	63	64	64	63	64	63

Problematferd og organisering i skolen

ANOVA(b)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	12414,189	15	827,613	1,799	,084(a)
Residual	13803,744	30	460,125		
Total	26217,932	45			

a Predictors: (Constant), Jeg er som en venn for elevene., Jeg roser elevene når de jobber hardt., Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis., Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter, Jeg tåler en spøk, Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med., Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om., Jeg behandler noen elever bedre enn andre., Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det., Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg., Jeg liker elevene., Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen, Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre, Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig., Jeg har god kontakt med elevene mine.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error				Partial	Zero-order	Part	Tolerance	VIF	B	Std. Error
1											
	(Constant)	5,860	104,251	,056	,956	207,049	218,769				
	Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	22,419	22,431	,999	,326	-23,390	68,228	,180	,132	,661	1,513
	Jeg oppmuntrer elevene til godt samhold og vennskap i klassen	7,738	6,675	1,159	,256	-5,895	21,370	,207	,154	,707	1,414
	Jeg behandler noen elever bedre enn andre.	-3,228	4,718	-,684	,499	-12,863	6,407	-,124	-,091	,763	1,311
	Jeg gjør ingen forskjell på gutter og jenter	-,560	2,518	-,222	,826	-5,702	4,582	-,041	-,029	,808	1,237
	Jeg tåler en spøk	9,909	9,016	1,099	,280	-8,504	28,321	,197	,146	,881	1,136
	Jeg oppmuntrer elevene når de ikke får til det de holder på med.	-1,661	9,636	-,172	,864	-21,341	18,019	-,031	-,023	,771	1,297
	Jeg bruker tid til å snakke med elevene enkeltvis.	10,795	4,998	2,160	,039	,587	21,003	,367	,286	,839	1,192
	Det hender jeg gjør elevene flau ved at de ikke kan svare på det jeg spør om.	-4,521	2,756	-,641	,111	-10,148	1,107	-,287	-,217	,679	1,473
	Jeg bryr meg om hvordan hver enkelt elev har det.	14,604	9,133	1,599	,120	-4,048	33,257	,280	,212	,780	1,282
	Jeg gjør alt for å hjelpe elevene til å lære mest mulig.	-4,882	8,740	-,559	,581	-22,731	12,968	-,101	-,074	,598	1,673
	Jeg roser elevene når de jobber hardt.	9,426	11,465	,822	,417	-13,989	32,842	,148	,109	,595	1,680

Problematferd og organisering i skolen

Elevene kan komme til meg når de har problemer eller er lei seg.

Jeg liker elevene.

Jeg har god kontakt med elevene mine.

Jeg er som en venn for elevene.

-11,632	13,292	-,142	-,875	,388	-38,778	15,513	,007	-,158	-,116	,671	1,491
-26,936	10,216	-,411	-2,637	,013	-47,799	-6,072	-,264	-,434	-,349	,722	1,385
-1,538	8,105	-,033	-,190	,851	-18,091	15,015	-,161	-,035	-,025	,579	1,727
2,906	3,749	,111	,775	,444	-4,751	10,562	,079	,140	,103	,853	1,172

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Collinearity Diagnostics(a)

a Dependent Variable: Sumproblematferd

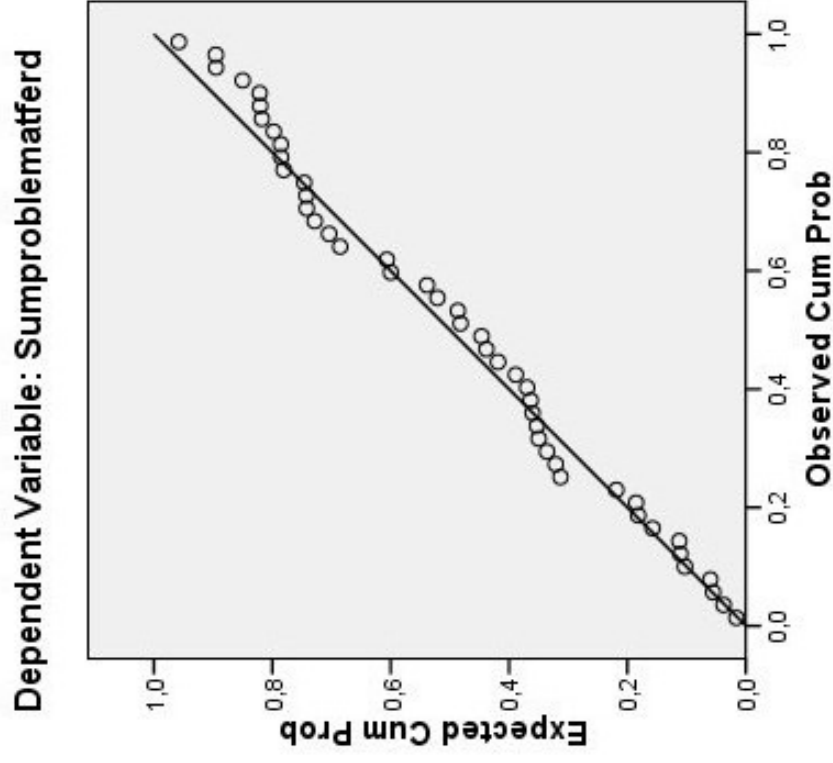
Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	66,2061	154,2090	103,1028	16,82014	60
Std. Predicted Value	-2,195	3,104	,027	1,013	60
Standard Error of Predicted Value	6,219	24,913	11,755	4,265	60
Adjusted Predicted Value	25,7890	176,9325	106,5227	23,44890	44
Residual	-46,09190	37,05114	-1,37444	19,29475	46
Std. Residual	-2,149	1,727	-,064	,900	46
Stud. Residual	-2,537	2,065	-,109	1,132	44
Deleted Residual	-86,51028	63,92688	-3,20451	31,86353	44
Stud. Deleted Residual	-2,814	2,192	-,122	1,180	44
Mahal. Distance	2,804	59,721	14,286	12,141	60
Cook's Distance	,000	,614	,057	,117	44
Centered Leverage Value	,062	1,327	,317	,270	60

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Charts

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



9.11. Vedlegg 11 - Regresjon problematferd og gruppestørrelse

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.	2,8571	1,79477	63
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.	4,1875	1,85913	64
Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.	4,5806	1,89519	62
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	2,9531	1,78557	64
Jeg underviser enkeltelever.	2,7143	1,74530	63
Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	5,1406	1,57225	64
Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.	3,7344	1,74794	64

Problematferd og organisering i skolen

Correlations

	Sumproblematferd	Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.	Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.	Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.	Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	Jeg underviser enkelt elever.	Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.
Pearson Correlation								
	1,000	-,093	-,182	,117	,434	-,013	-,035	,041
	-,093	1,000	,442	-,226	-,208	-,049	,222	,300
	-,182	,442	1,000	-,217	-,380	-,160	,181	,123
	,117	-,226	-,217	1,000	-,068	-,126	,119	,024
	,434	-,208	-,380	-,068	1,000	,499	-,286	,189
	-,013	-,049	-,160	-,126	,499	1,000	-,410	,200
	-,035	,222	,181	,119	-,286	-,410	1,000	-,281
	,041	,300	,123	,024	,189	,200	-,281	1,000
Sig. (1-tailed)								
		,266	,110	,039	,001	,466	,406	,393
	,266		,000	,039	,051	,353	,040	,008
	,110	,000		,045	,001	,106	,076	,166

Problematferd og organisering i skolen

Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.	,219	,039	,045	.	,299	,167	,178	,427
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	,001	,051	,001	,299	.	,000	,011	,067
Jeg underviser enkeltelver.	,466	,353	,106	,167	,000	.	,000	,058
Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	,406	,040	,076	,178	,011	,000	.	,012
Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.	,393	,008	,166	,427	,067	,058	,012	.
Sumproblematferd	47	47	47	46	47	47	47	47
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.	47	63	63	62	63	62	63	63
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.	47	63	64	62	64	63	64	64
Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.	46	62	62	62	62	61	62	62
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	47	63	64	62	64	63	64	64
Jeg underviser enkeltelver.	47	62	63	61	63	63	63	63
Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	47	63	64	62	64	63	64	64
Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.	47	63	64	62	64	63	64	64

N

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(b)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,526(a)	.277	,144	22,33831

a Predictors: (Constant), Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser enkelt elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

ANOVA(b)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	7255,936	7	1036,562	2,077	,070(a)
	Residual	18961,996	38	499,000		
	Total	26217,932	45			

a Predictors: (Constant), Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser enkelt elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t		Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
	B	Std. Error		Beta	Lower Bound		Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	B	Std. Error
1	82,458	22,106		3,730	,001	37,707	127,210						
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.	,908	2,328	,068	,390	,699	-3,806	5,621	-,093	,063	,054	,635	1,575	
Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.	,215	2,174	,017	,099	,922	-4,185	4,616	-,182	,016	,014	,679	1,473	
Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.	1,853	1,924	,146	,963	,341	-2,041	5,747	,117	,154	,133	,834	1,199	
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	8,288	2,379	,613	3,484	,001	3,472	13,105	,434	,492	,481	,614	1,628	
Jeg underviser enkelt elever.	-4,111	2,347	-,297	-1,751	,088	-8,863	,641	-,013	-,273	-,242	,661	1,514	
Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.	-,486	2,567	-,032	-,189	,851	-5,682	4,711	-,035	-,031	-,026	,681	1,469	
Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.	-,698	2,263	-,051	-,308	,759	-5,279	3,883	,041	-,050	-,043	,709	1,411	

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(h)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics			
	R Square Change	F Change	df1	df2	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,093(a)	,009	-,014	24,30375	24,30375	,009	,387	1	44	,537
2	,183(b)	,034	-,011	24,27531	24,27531	,025	1,103	1	43	,299
3	,199(c)	,040	-,029	24,48461	24,48461	,006	,268	1	42	,607
4	,460(d)	,211	,134	22,45701	22,45701	,172	8,927	1	41	,005
5	,524(e)	,275	,184	21,80215	21,80215	,063	3,500	1	40	,069
6	,524(f)	,275	,163	22,07765	22,07765	,000	,008	1	39	,929
7	,526(g)	,277	,144	22,33831	22,33831	,002	,095	1	38	,759

a Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever.

b Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever.

c Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever.

d Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.

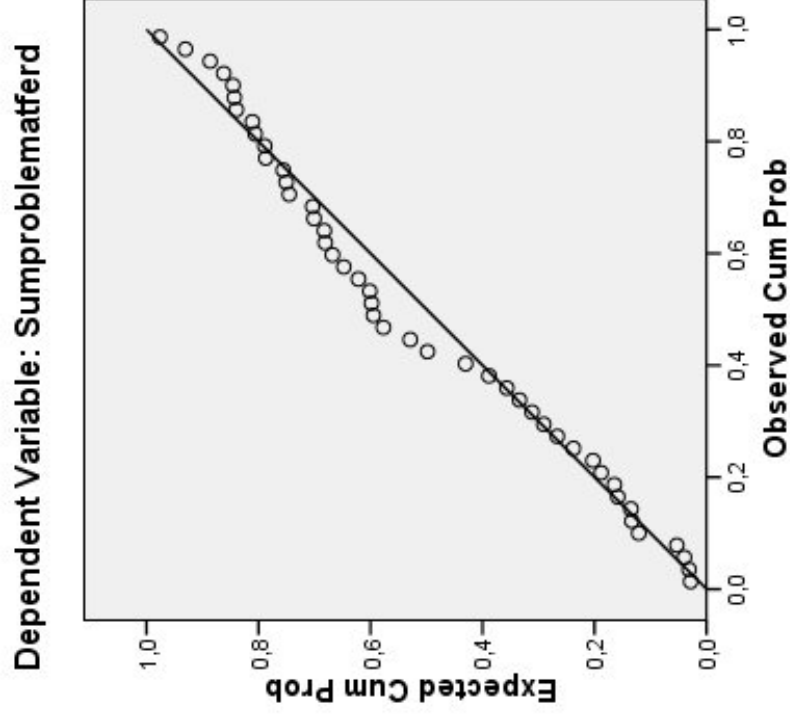
e Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Jeg underviser enkeltelever.

f Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Jeg underviser enkeltelever., Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet.

g Predictors: (Constant), Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 30 elever., Jeg underviser i stor gruppe bestående av mer enn 20 elever., Jeg underviser i grupper bestående av 10 - 20 elever., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Jeg underviser enkeltelever., Jeg underviser hel klasse samlet i klasserommet., Min klasse deles opp i mindre grupper når de får undervisning.

h Dependent Variable: Sumproblematferd

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Problematferd og organisering i skolen

9.12. Vedlegg 12 - Regresjon problematferd og arbeidsoppgaver

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen.	2,5781	,81269	64
Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjoner i undervisningen.	3,0469	,98286	64
Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen.	4,5156	1,25978	64
Klassen bruker biblioteket i undervisningen.	4,3281	,90947	64
Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen.	5,3333	,98374	63
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	4,5156	1,45833	64
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	3,5156	1,09823	64
Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen.	3,0794	1,05190	63
Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår.	4,7778	1,15625	63
Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	4,6129	,89360	62
Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.	3,4516	1,09660	62
Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen.	4,0938	,98752	64
Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.	5,1270	,83264	63
Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.	5,0000	,73646	60
Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	5,1587	,90173	63
Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	5,0317	1,28224	63
Elevene jobber godt hjemme med lekser.	4,8814	1,11548	59
Elevene jobber godt på skolen.	5,2344	,84969	64

Problematferd og organisering i skolen

Correlations

	Sumproblematferd	utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen.	Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjoner i undervisningen.	Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen.	Klassen bruker biblioteket i undervisningen.	Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen.	Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	bestemme hva de skal jobbe med på skolen.	Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår.	Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.	Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen.	Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.	Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.	Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	Elevene jobber godt hjemme med lekser.	Elevene jobber godt på skolen.	
Pearson Correlatio n	1,000	,225	,021	-,142	,023	,096	,297	,336	,069	,206	-,163	-,174	,119	,044	-,169	,033	,199	,094	,015	
Sumproblematferd		1,000	,164	,309	,233	,214	,227	,212	,076	,047	-,031	,014	,050	,126	,000	,006	,105	,106	,008	
Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen.	,021		1,000	,044	,071	,023	-,084	,080	,043	,188	-,034	,184	,094	,012	-,115	,024	,066	,058	,108	
Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjoner i undervisningen.	,142	,309		1,000	,515	,290	,225	,195	,199	,065	,191	-,058	,012	,058	,055	,267	,033	,041	,078	
Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen.																				

Problematferd og organisering i skolen

Klassen bruker biblioteket i undervisningen.	,023	,233	,071	,515	1,000	,394	,146	,257	,190	,020	,063	,100	,160	,033	,051	,153	,046	,080	,081
Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen.	,096	,214	-,023	,290	1,000	1,000	,356	,227	,153	,173	-,100	,093	,171	,073	-,102	,037	,021	,146	,006
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	,297	,227	-,084	,225	,146	,356	1,000	,337	,058	,077	,028	-,071	-,056	,185	-,163	,023	,182	,035	,029
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen. Elevene får være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen.	,336	,212	,080	,195	,257	,227	,337	1,000	,286	,300	-,169	-,025	,130	,034	-,263	,031	,068	,276	,183
Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår. Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	,069	,076	,043	,199	,190	,153	-,058	,286	1,000	,105	,096	,102	,304	,134	,024	,057	,193	,059	,038
Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best	,206	-,047	-,188	-,065	,020	,173	,077	-,300	,105	1,000	,322	-,032	,030	,134	,220	,178	,374	,224	,313
	,163	-,031	-,034	,191	,063	,100	,028	-,169	,096	,322	1,000	-,049	-,031	,118	,105	,342	,181	,148	,202
	,174	,014	,184	-,058	,100	,093	-,071	-,025	,102	,032	-,049	1,000	,496	,026	-,084	,115	,136	,214	,057

Problematferd og organisering i skolen

hjemme.	,119	,050	,094	,012	,160	,171	-,056	,130	,304	,030	-,031	,496	1,000	,070	,000	,094	-,040	,178	-,083
Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen. Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.	,044	,126	,012	,058	-,033	-,073	-,185	-,034	,134	,134	,118	,026	,070	1,000	,474	,240	,316	,470	,347
Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.	,169	,000	-,115	,055	,051	,102	-,163	-,263	,024	,220	,105	-,084	,000	,474	1,000	,326	,164	,378	,372
Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	,033	,006	-,024	,267	,153	,037	,023	,031	,057	,178	,342	-,115	,094	,240	,326	1,000	,122	,308	,479
Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	,199	,105	-,066	-,033	,046	,021	-,182	-,068	,193	,374	,181	,136	-,040	,316	,164	,122	1,000	,162	,246
Elevene jobber godt hjemme med lekser.	,094	,106	-,058	-,041	-,080	,146	-,035	-,276	,059	,224	,148	,214	,178	,470	,378	,308	,162	1,000	,641
Elevene jobber godt på skolen.	,015	,008	-,108	,078	,081	,006	,029	-,183	,038	,313	,202	-,057	-,083	,347	,372	,479	,246	,641	1,000
Sumproblematferd	.	,064	,445	,170	,438	,259	,021	,011	,323	,082	,139	,123	,213	,384	,128	,412	,090	,265	,459
Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det	,064	.	,097	,007	,032	,046	,036	,046	,276	,356	,404	,458	,347	,163	,500	,481	,206	,211	,476

Sig. (1-tailed)

Problematferd og organisering i skolen

Klassen holder på med på skolen.	,445	,097	,364	,288	,430	,256	,264	,370	,070	,396	,076	,231	,462	,191	,426	,304	,331	,197
Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjon er i undervisningen. Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen. Klassen bruker biblioteket i undervisningen.	,170	,007	,364	,000	,011	,037	,061	,059	,307	,068	,327	,464	,325	,338	,017	,398	,380	,270
Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen. Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe	,438	,032	,288	,000	,001	,125	,020	,068	,437	,312	,220	,104	,400	,351	,115	,361	,274	,263
	,259	,046	,430	,011	,001	,002	,037	,118	,089	,222	,238	,090	,286	,220	,388	,434	,136	,480
	,021	,036	,256	,037	,125	,002	,003	,326	,274	,413	,292	,330	,073	,106	,428	,077	,397	,410
	,011	,046	,264	,061	,020	,037	,012	,008	,008	,094	,424	,152	,394	,021	,404	,297	,017	,074
	,323	,276	,370	,059	,068	,118	,012	,207	,230	,216	,008	,149	,427	,329	,067	,331	,384	

Problematferd og organisering i skolen

med på skolen.	,082	,356	,070	,307	,437	,089	,274	,008	,207	,006	,403	,408	,149	,047	,083	,001	,046	,006
Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår. Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	,139	,404	,396	,068	,312	,222	,413	,094	,230	,006	,356	,406	,183	,215	,003	,081	,134	,058
Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.	,123	,458	,076	,327	,220	,238	,292	,424	,216	,403	,356	,000	,421	,265	,189	,149	,053	,330
Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen.	,213	,347	,231	,464	,104	,090	,330	,152	,008	,408	,406	,000	,293	,500	,231	,377	,088	,256
Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.	,384	,163	,462	,325	,400	,286	,073	,394	,149	,149	,421	,293	.	,000	,030	,006	,000	,003
Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.	,128	,500	,191	,338	,351	,220	,106	,021	,427	,047	,265	,500	,000	.	,005	,107	,002	,002
Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	,412	,481	,426	,017	,115	,388	,428	,404	,329	,083	,189	,231	,030	,005	.	,172	,009	,000

Problematferd og organisering i skolen

Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	,090	,206	,304	,398	,361	,434	,077	,297	,067	,001	,081	,149	,377	,006	,107	,172	,112	,026
Elevene jobber godt hjemme med lekser.	,265	,211	,331	,380	,274	,136	,397	,017	,331	,046	,134	,053	,088	,000	,002	,009	,112	,000
Elevene jobber godt på skolen.	,459	,476	,197	,270	,263	,480	,410	,074	,384	,006	,058	,330	,256	,003	,002	,000	,026	,000
Sumproblematferd	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	46	46	47	47	47	47	47	47
Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen.	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	63	64
Klassen reiser på korte eller lengre turer/lekskursjon er i undervisningen.	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	59	64
Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen.	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	59	64
Klassen bruker biblioteket i undervisningen.	47	64	64	64	64	63	64	64	63	63	62	62	64	63	60	63	59	64
Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen.	47	63	63	63	63	63	63	63	62	62	61	61	63	62	59	62	58	63

Problematferd og organisering i skolen

47	64	64	64	64	64	63	64	63	63	63	62	62	63	63	60	63	63	59	64
47	64	64	64	64	64	63	64	63	63	63	62	62	64	63	60	63	63	59	64
47	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	61	61	63	62	59	62	62	58	63
47	63	63	63	63	63	62	63	63	63	63	61	61	63	62	59	62	62	58	63
46	62	62	62	62	62	61	62	62	61	61	60	60	62	61	59	61	61	58	62
46	62	62	62	62	62	61	62	62	61	61	60	60	62	61	58	61	61	58	62
47	64	64	64	64	64	63	64	63	63	63	62	62	64	63	60	63	63	59	64

Problematferd og organisering i skolen

Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige. Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære. Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	47	63	63	63	62	63	62	63	63	62	62	61	61	63	60	62	62	58	63
Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	47	60	60	60	59	60	60	60	60	59	59	58	59	60	60	60	59	58	60
Elevene jobber godt hjemme med lekser. Elevene jobber godt på skolen.	47	63	63	63	63	63	63	63	62	62	62	61	61	63	60	63	62	59	63
Elevene jobber godt hjemme med lekser. Elevene jobber godt på skolen.	47	59	59	59	58	59	59	59	58	58	58	58	58	59	58	59	58	59	59
Elevene jobber godt på skolen.	47	64	64	64	63	64	64	64	63	63	63	62	62	64	60	63	63	59	64

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics			
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2	
1	,668(a)	,447	,078	23,18136	,447	1,210	18	27	,319	

a Predictors: (Constant), Elevene jobber godt på skolen., Klassen bruker læreboka som hovedkilde i undervisningen., Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme., Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen., Klassen reiser på korte eller lengre turer/ekskursjoner i undervisningen., Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de., Klassen får besøk av personer utenfor skolen som forteller eller viser noe som er nyttig for det klassen holder på med på skolen., Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg., Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære., Klassen bruker biblioteket i undervisningen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen., Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige., Klassen bruker internett eller annet digitalt oppslagsverktøy i undervisningen., Jeg utfordrer elevene faglig på skolen., Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår., Elevene jobber godt hjemme med lekser.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

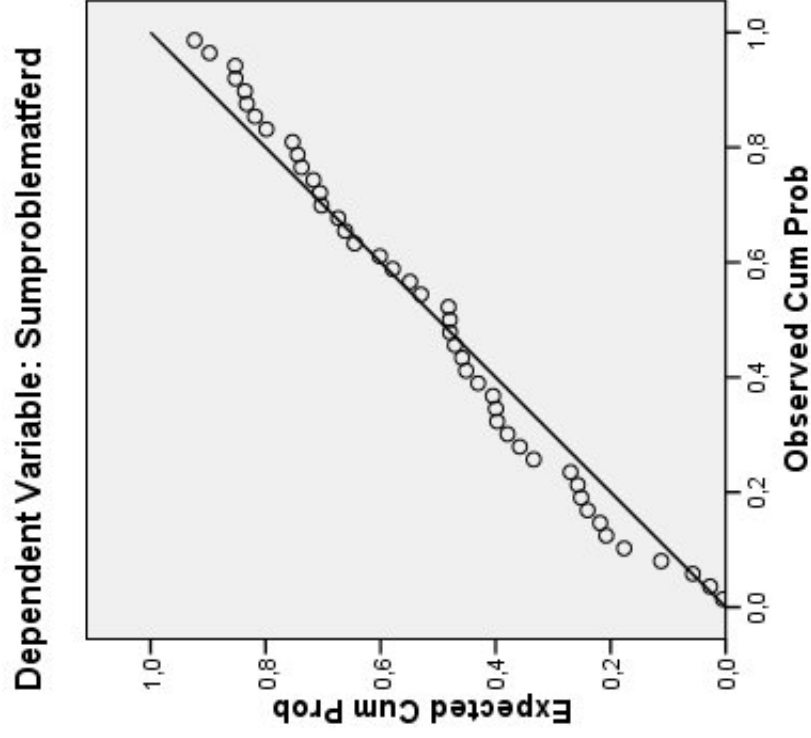
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta				Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	B	Std. Error
1	90,502	48,347			1,872	,072	-8,699	189,703						
	7,662	4,939	,258		1,551	,132	-2,472	17,796	,225	,286	,222	,741	1,349	
	-7,733	3,771	-,030		-,194	,847	-8,470	7,005	,021	-,037	-,028	,869	1,150	
	-8,276	3,654	-,432		-2,265	,032	-15,773	-,779	-,142	-,400	-,324	,564	1,774	
	1,800	4,985	,068		,361	,721	-8,429	12,029	-,023	,069	,052	,581	1,722	
	-4,450	4,556	-,018		-,099	,922	-9,799	8,899	,096	-,019	-,014	,594	1,682	
	5,124	3,085	,310		1,661	,108	-1,207	11,455	,297	,304	,238	,590	1,695	
	,632	4,314	,029		,146	,885	-8,219	9,482	,336	,028	,021	,532	1,879	

Problematferd og organisering i skolen

Elevene få være med og bestemme hva de skal jobbe med på skolen.	2,019	3,926	,088	,514	,611	-6,037	10,074	,069	,098	,074	,700	1,428
Når jeg forklarer noe på tavla, henger elevene med og forstår.	-4,145	3,980	-,199	-1,042	,307	-12,311	4,021	-,206	-,197	-,149	,564	1,773
Elevene får lov til å jobbe med fagstoffet på måter som gjør det interessant og forståelig for de.	-1,692	4,542	-,063	-,372	,712	-11,011	7,628	-,163	-,072	-,053	,725	1,379
Jeg snakker med elevene og deres foreldre om hvordan den enkelte elev jobber best hjemme.	-5,208	4,113	-,237	-1,266	,216	-13,647	3,231	-,174	-,237	-,181	,587	1,703
Jeg snakker med hver enkelt elev om hvordan han/hun jobber best på skolen.	6,031	4,681	,247	1,288	,209	-3,573	15,634	,119	,241	,184	,559	1,789
Elevene får arbeidsoppgaver som er passe vanskelige.	7,728	5,578	,267	1,385	,177	-3,718	19,174	,044	,258	,198	,554	1,807
Jeg gir elevene tilbakemeldinger på skolearbeidet sitt som hjelper dem til å utvikle seg og lære.	-6,271	6,017	-,191	-1,042	,307	-18,617	6,076	-,169	-,197	-,149	,608	1,644
Jeg utfordrer elevene faglig på skolen.	3,173	5,039	,119	,630	,534	-7,166	13,512	,033	,120	,090	,578	1,729
Elevene får jobbe på måter som gjør at de får konsentrert seg.	-2,972	3,531	-,158	-,842	,407	-10,217	4,273	-,199	-,160	-,120	,582	1,717
Elevene jobber godt hjemme med lekser.	-5,930	5,298	-,274	-1,119	,273	-16,801	4,940	-,094	-,211	-,160	,342	2,924
Elevene jobber godt på skolen.	6,726	6,374	,237	1,055	,301	-6,351	19,804	-,015	,199	,151	,407	2,456

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Problematferd og organisering i skolen

ANOVA(b)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	16543,558	8	2067,945	7,909	,000(a)
Residual	9674,375	37	261,470		
Total	26217,932	45			

a Predictors: (Constant), Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen., Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Correlations		Collinearity Statistics			
	B	Std. Error				Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	B	Std. Error	
1 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	22,692	11,794		1,924	,062	-1,205	46,590						
	4,464	1,418	,330	3,148	,003	1,591	7,338	,434	,460	,314	,906	1,103	
	3,566	2,722	,169	1,310	,198	-1,949	9,082	,456	,211	,131	,603	1,660	
	6,889	3,422	,298	2,013	,051	-,045	13,823	,551	,314	,201	,455	2,199	

Problematferd og organisering i skolen

Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	1,249	2,714	,055	,460	,648	-4,250	6,747	,314	,075	,046	,710	1,408
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	1,904	3,237	,087	,588	,560	-4,655	8,462	,449	,096	,059	,459	2,181
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	4,288	2,518	,197	1,703	,097	-,813	9,390	,418	,270	,170	,744	1,345
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	2,606	1,840	,157	1,416	,165	-1,122	6,333	,297	,227	,141	,807	1,239
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	4,013	2,676	,183	1,499	,142	-1,410	9,436	,336	,239	,150	,673	1,487

a Dependent Variable: Sumproblematferd

9.14.1. Hierarkisk regresjonsanalyse signifikante variabler

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Sumproblematferd	102,6596	24,13754	47
Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	2,9531	1,78557	64
Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	2,3594	1,04452	64
Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	2,0750	1,11013	64
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	3,5156	1,09823	64
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	2,4844	1,14076	64
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.	4,5156	1,45833	64
Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	1,9841	1,09974	63
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	2,5000	1,05409	64

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(i)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics			
	R Square Change	F Change	df1	df2	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,434(a)	,188	,170	21,99061	21,99061	,188	10,216	1	44	,003
2	,643(b)	,414	,387	18,90291	18,90291	,226	16,548	1	43	,000
3	,707(c)	,500	,464	17,66849	17,66849	,086	7,218	1	42	,010
4	,754(d)	,568	,526	16,61981	16,61981	,068	6,467	1	41	,015
5	,778(e)	,605	,556	16,08791	16,08791	,037	3,756	1	40	,060
6	,791(f)	,625	,567	15,87495	15,87495	,020	2,080	1	39	,157
7	,793(g)	,629	,561	16,00142	16,00142	,004	,386	1	38	,538
8	,794(h)	,631	,551	16,17002	16,17002	,002	,212	1	37	,648

a Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.

b Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.

c Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.

d Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.

e Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.

f Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.

g Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.

h Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper., Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.

i Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

ANOVA(i)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	4940,113	1	4940,113	10,216	,003(a)
Regression	21277,819	44	483,587		
Residual	26217,932	45			
Total	10853,170	2	5426,585	15,187	,000(b)
Regression	15364,762	43	357,320		
Residual	26217,932	45			
Total	13106,557	3	4368,852	13,995	,000(c)
Regression	13111,375	42	312,176		
Residual	26217,932	45			
Total	14892,996	4	3723,249	13,479	,000(d)
Regression	11324,937	41	276,218		
Residual	26217,932	45			
Total	15865,096	5	3173,019	12,260	,000(e)
Regression	10352,837	40	258,821		
Residual	26217,932	45			
Total	16389,382	6	2731,564	10,839	,000(f)
Regression	9828,551	39	252,014		
Residual	26217,932	45			
Total	16488,205	7	2355,458	9,199	,000(g)
Regression	9729,727	38	256,045		
Residual	26217,932	45			
Total	16543,558	8	2067,945	7,909	,000(h)
Regression	9674,375	37	261,470		
Residual	26217,932	45			
Total					

a Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.

b Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.

c Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.

Problematferd og organisering i skolen

- d Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.
- e Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.
- f Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.
- g Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.
- h Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper., Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.
- i Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Coefficients(a)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta				Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	B	Std. Error
1 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.	85,331	6,317			13,508	,000						
2 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	5,868	1,836	,434		3,196	,003	,434	,434	,434	1,000	1,000	1,000
3 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	62,721	7,770	,339		8,072	,000	,434	,398	,332	,961	1,040	1,040
4 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned. Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	4,582	1,609	,484		2,847	,007	,551	,527	,475	,961	1,040	1,040
5 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	11,192	2,751	,339		4,068	,000	,434	,425	,332	,961	1,040	1,040
6 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	53,082	8,101	,411		6,553	,000	,551	,485	,392	,907	1,102	1,102
7 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	4,579	1,504	,302		3,044	,004	,418	,383	,293	,941	1,062	1,062
8 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	9,504	2,647	,308		3,590	,001	,434	,415	,300	,949	1,054	1,054
9 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	6,570	2,445	,473		2,687	,010	,551	,556	,440	,863	1,158	1,158
10 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	34,015	10,690			3,182	,003						
11 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	4,159	1,425	,308		2,919	,006	,434	,415	,300	,949	1,054	1,054
12 (Constant) Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever. Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.	10,932	2,553	,473		4,282	,000	,551	,556	,440	,863	1,158	1,158

Problematferd og organisering i skolen

5	<p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p> <p>(Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrre undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p> <p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.</p> <p>(Constant)</p>	4,019	2,509	,185	1,602	,117	,418	,243	,164	,791	1,264
		6,323	2,486	,288	2,543	,015	,336	,369	,261	,823	1,215
		29,997	10,554	,007	2,842	,007					
		4,110	1,379	,304	2,980	,005	,434	,426	,296	,948	1,055
		9,369	2,599	,405	3,605	,001	,551	,495	,358	,780	1,282
		3,429	2,448	,158	1,401	,169	,418	,216	,139	,779	1,284
		5,759	2,424	,262	2,375	,022	,336	,352	,236	,811	1,232
		4,450	2,296	,210	1,938	,060	,456	,293	,193	,838	1,193
6		23,869	11,247		2,122	,040					
		4,248	1,364	,314	3,114	,003	,434	,446	,305	,944	1,060
		8,518	2,632	,369	3,237	,002	,551	,460	,317	,741	1,349
		4,110	2,461	,189	1,670	,103	,418	,258	,164	,750	1,333
		4,265	2,607	,194	1,636	,110	,336	,253	,160	,683	1,463

Problematferd og organisering i skolen

7	<p>eller annet selvstendig arbeid på skolen. Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	4,417	2,266	,209	1,949	,059	,456	,298	,191	,838	1,193
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	2,580	1,789	,156	1,442	,157	,297	,225	,141	,823	1,215
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	23,980	11,338		2,115	,041					
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	4,393	1,395	,325	3,149	,003	,434	,455	,311	,917	1,090
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	7,530	3,093	,326	2,434	,020	,551	,367	,241	,545	1,835
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	4,215	2,487	,194	1,695	,098	,418	,265	,168	,747	1,339
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	4,078	2,645	,186	1,542	,131	,336	,243	,152	,674	1,483
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	3,531	2,693	,167	1,311	,198	,456	,208	,130	,603	1,658
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	2,689	1,811	,162	1,485	,146	,297	,234	,147	,815	1,227
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	1,987	3,198	,091	,621	,538	,449	,100	,061	,460	2,174
8	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	22,692	11,794		1,924	,062					
	<p>Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. (Constant)</p> <p>Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.</p> <p>Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.</p> <p>Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.</p> <p>Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.</p>	4,464	1,418	,330	3,148	,003	,434	,460	,314	,906	1,103

Problematferd og organisering i skolen

Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned. Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.	6,889	3,422	,298	2,013	,051	,551	,314	,201	,455	2,199
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen. Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	4,288	2,518	,197	1,703	,097	,418	,270	,170	,744	1,345
Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.	4,013	2,676	,183	1,499	,142	,336	,239	,150	,673	1,487
Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.	3,566	2,722	,169	1,310	,198	,456	,211	,131	,603	1,660
Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.	2,606	1,840	,157	1,416	,165	,297	,227	,141	,807	1,239
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	1,904	3,237	,087	,588	,560	,449	,096	,059	,459	2,181
Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	1,249	2,714	,055	,460	,648	,314	,075	,046	,710	1,408

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Excluded Variables (h)

Mod el	Beta In	t	Sig. Minimum Tolerance	Partial Correlation		Collinearity Statistics	
				Tolerance	VIF	Tolerance	VIF	Minimum Tolerance	Tolerance
1	,484(a) ,398(a) ,301(a) ,418(a) ,293(a) ,439(a) ,312(a) ,302(b) ,360(b) ,291(b) ,232(b) ,245(b) ,089(b) ,288(c) ,241(c) ,238(c) ,217(c) ,106(c) ,210(d) ,158(d)	4,068 3,224 2,314 3,410 2,255 3,656 2,424 2,687 3,410 2,472 2,039 1,744 ,647 2,543 2,123 2,266 1,638 ,823 1,938 1,414	,000 ,002 ,025 ,001 ,029 ,001 ,020 ,010 ,001 ,018 ,048 ,088 ,521 ,015 ,040 ,029 ,109 ,415 ,060 ,165	,527 ,441 ,333 ,461 ,325 ,487 ,347 ,383 ,466 ,356 ,300 ,260 ,099 ,369 ,315 ,334 ,248 ,127 ,293 ,218	,961 ,998 ,993 ,991 1,000 ,999 1,000 ,941 ,980 ,880 ,981 ,659 ,728 ,823 ,850 ,981 ,655 ,727 ,838 ,823	1,040 1,002 1,007 1,010 1,000 1,001 1,000 1,062 1,021 1,136 1,019 1,517 1,373 1,215 1,176 1,020 1,528 1,376 1,193 1,215	,961 ,998 ,993 ,991 1,000 ,999 1,000 ,907 ,949 ,855 ,943 ,634 ,700 ,791 ,830 ,890 ,620 ,664 ,779 ,691
2							
3							
4							

Problematferd og organisering i skolen

5	Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper. Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen. Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål. Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper. Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,177(d) ,074(d) ,156(e) ,070(e) ,074(e)	1,397 ,607 1,442 ,472 ,623	,170 ,547 ,157 ,640 ,537	,216 ,096 ,225 ,075 ,099	,643 ,719 ,823 ,464 ,719	1,555 1,392 1,215 2,154 1,392	,580 ,625 ,683 ,464 ,581
6	Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper. Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,091(f) ,058(f)	,621 ,498	,538 ,621	,100 ,081	,460 ,712	2,174 1,404	,460 ,568
7	Elever som forstyrrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.	,055(g)	,460	,648	,075	,710	1,408	,455

a Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.

b Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.

c Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.

d Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.

e Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.

f Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.

g Predictors in the Model: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever., Elever som forstyrrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned., Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette., Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen., Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen., Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål., Elever som forstyrrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.

h Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Residuals Statistics(a)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	53,0452	147,6002	102,7327	19,30678	63
Std. Predicted Value	-2,588	2,344	,004	1,007	63
Standard Error of Predicted Value	3,513	12,637	7,027	1,519	63
Adjusted Predicted Value	32,7168	148,2082	102,1692	23,90363	46
Residual	-36,06046	41,34659	,02499	16,93528	46
Std. Residual	-2,230	2,557	,002	1,047	46
Stud. Residual	-2,461	2,727	,029	1,184	46
Deleted Residual	-43,92540	48,93940	1,09170	21,89778	46
Stud. Deleted Residual	-2,655	3,009	,042	1,238	46
Mahal. Distance	1,146	26,506	7,911	3,953	63
Cook's Distance	,000	,340	,047	,080	46
Centered Leverage Value	,025	,589	,176	,088	63

a Dependent Variable: Sumproblematferd

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics		
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,434(a)	,188	,170	21,98518	,188	10,448	1	45	,002

a Predictors: (Constant), Jeg underviser i små grupper bestående av færre enn 10 elever.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,456(a)	,208	,190	,190	21,72224	208	,208	11,798	1	45	,001

a Predictors: (Constant), Vi har åpen løsning mellom rommene på skolen.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,551(a)	,304	,288	,288	20,36688	304	,304	19,609	1	45	,000

a Predictors: (Constant), Elever som forstyrer undervisningen må være alene utenfor klasserommet til de roer seg ned.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,314(a)	,099	,079	,079	23,16845	099	,099	4,929	1	45	,031

a Predictors: (Constant), Elever som forstyrer undervisningen blir tatt med ut av klasserommet av en voksen.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,449(a)	,202	,184	,202	21,81012	202	,202	11,117	1	44	,002

a Predictors: (Constant), Elever som forstyrer undervisningen i klassen får undervisning i egne grupper.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,418(a)	,175	,156	,175	22,16999	175	,175	9,527	1	45	,003

a Predictors: (Constant), Elever som ønsker å jobbe i mindre grupper får lov til dette.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics				
	R Square Change	F Change	R Square	Adjusted R Square	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,297(a)	,088	,068	,088	23,30247	88	,088	4,356	1	45	,043

a Predictors: (Constant), Klassen har tavleundervisning på skolen - læreren forklarer fra tavla og elevene noterer og stiller spørsmål.

b Dependent Variable: Sumproblematferd

Problematferd og organisering i skolen

Model Summary(b)

Model	R		Adjusted R Square		Std. Error of the Estimate		Change Statistics			
	R Square Change	df1	R Square Change	df1	df2	Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2
1	,336(a)	,113	,093	,113	22,98730	,113	5,719	1	45	,021

a Predictors: (Constant), Klassen har prosjektarbeid eller annet selvstendig arbeid på skolen.

b Dependent Variable: Sumproblematferd