

---

# Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap

## – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer



**Anne Kostøl**  
*Senter for praksisrettet utdanningsforskning, Høgskolen i Hedmark*



**Sølvi Mausethagen**  
*Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo*

---

Denne artikkelen presenterer og diskuterer kontekstuelle forhold i klasserom med henholdsvis store og små kjennetegn på atferdsproblemer. Ut fra en stor undersøkelse ble tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med større atferdsproblemer valgt ut for nærmere kvalitative studier. Gjennom klasseromsobservasjon og intervju utforsker vi forskjeller og likheter i undervisningspraksis mellom disse gruppene av skoler. Artikkelen presenterer funn fra analyser og drøfter videre hva som kan betegnes som kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserommene på de seks skolene. Som tidligere forskning også har vist, er klasseledelse og gode relasjoner til elevene viktig for å begrense omfanget av atferdsproblemer. Studien viser imidlertid også at måten undervisningen blir organisert på, og hvilke arbeidsmåter som blir valgt, påvirker både elevens atferd og arbeidsinnsats. Dette er mindre vektlagt i tidligere forskning.

Å utvikle læringsmiljøer som støtter og tilrettelegger for faglig og sosial læring er en viktig utfordring både for lærere og skoleledere (Evertson og Wein-

stein 2006). Forekomsten av atferdsproblemer vil påvirke det sosiale miljøet på skolen og mulighetene til å skape et positivt læringsmiljø i klasserommet (Van Tartwijk, Den Brok, Veldman og Wubbels 2009). Eksisterende norsk forskning beskriver hvordan sosiale og atferdsmessige problemer er blant de mest alvorlige utfordringene for læringsmiljøet i dagens skoler (Nordahl 2000; Kjærnsli et al. 2004; Strømstad, Nes og Skogen 2004). Det kan være vanskelig å anslå nøyaktig hvor store atferdsproblemer i norsk skole er, men undersøkelser i norske og danske skoler viser at mellom 7 og 12 prosent av elevene i alderen 10-17 har det som kan beskrives som et atferdsproblem (Egelund og Foss Hansen 1997; Sørliie og Nordahl 1998). Studier fra de andre nordiske landene viser imidlertid at antallet er noe lavere enn i tilsvarende studier i Storbritannia, USA og andre OECD-land (OECD 2009).

Gjennom å ta det vi beskriver som et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv, retter vi oppmerksomhet mot det sosiale samspeillet som kontinuerlig foregår i klasserommet, både mellom lærer og elev og mellom elever. Relasjoner skapes og opprettholdes gjennom

kommunikasjon og interaksjon, og vil både påvirke og definere undervisning, læring og atferd (Bingham og Sidorkin 2004). Atferdsproblemer kan forstås som et individuelt, patologisk problem og/eller som et kontekstuellt og sosialt problem. Den empiriske forskningen og kunnskapen som vi har om atferdsvansker, gir imidlertid grunn til å tro at det er kontekstuelle og sosiale forhold i alle skoler som har potensial til å forebygge og redusere slike problemer (Baker, Clark, Maier og Viger 2008; Sutherland Lewis-Palmer, Stichter og Morgan 2008; Ryan, Halsey og Matthews 2003). Kontekstuelle faktorer i klasserommet vil påvirke læring og atferd hos elevene, men det er komplekse og dialektiske relasjoner mellom læring og atferdsvansker (Sutherland et al. 2008). Samtidig vil det også finnes forhold som kan utvikle, vedlikeholde og forsterke atferdsproblemer (Manger og Nordahl 2005). Basert på eksisterende kunnskap om betydningen av slike kontekstuelle forhold i skolene ser vi i denne artikkelen nærmere på følgende problemstilling: Hvilke kontekstuelle kjennetegn finner vi i norske klasserom på skoler med henholdsvis små og store atferdsproblemer?

Hensikten med artikkelen er å utforske kontekstuelle forhold i klasserom på tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med store atferdsproblemer. Basert på en kvantitativ undersøkelse (Nordahl, Ottosen og Sunnevåg 2009) ble seks skoler valgt ut for klasseromsobservasjon og intervju. I denne artikkelen legger vi vekt på funn fra den kvalitative studien og det vi beskriver som kontekstuelle forhold i klasserommene på de ulike skolene. Først redegjør vi kort for hva som ligger i et kontekstuellt perspektiv på atferdsproblemer, før vi beskriver metode og utvalg. Deretter ser vi nærmere på funnene fra klasseromsobservasjon og intervju før vi avslutningsvis diskuterer funnene våre.

## **Et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv på atferdsproblemer**

Atferdsproblemer i skolen oppstår når elevenes atferd avviker fra gjeldende normer, regler og forventninger. Atferd kan også beskrives som problematisk når den avviker fra hva som forventes i forhold til elevenes alder, og som slik hindrer utvikling og læring. Videre vet vi at motivasjon og arbeidsinnsats er avgjørende for læring, og at elever som bruker mindre tid på skolearbeidet, vil ha mindre læringsutbytte (Manger 2010). Elevenes engasjement blir sett på som avgjørende for akademiske prestasjoner (Baker et al. 2008), og mangel på motivasjon og engasjement er relatert til en økning i atferdsproblemer (Croninger og Lee 2001). I denne studien forstår vi atferdsvansker i vid forstand, og retter oppmerksomheten mot kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserommet, og dermed ikke mot diagnoser tilknyttet atferd eller antisosial atferd. Eksisterende forskning viser at enkelte typer risikofaktorer er viktige for å forklare atferdsproblemer, men at de i skolen ikke nødvendigvis er sterkere enn de kontekstuelle forholdene (Manger og Nordahl 2005).

Kvaliteten på elevenes læringsmiljøer er helt sentral med hensyn til å øke elevenes engasjement, og aktualiserer behovet for å forstå hvordan lærernes praksis i klasserommet påvirker elevenes atferd og motivasjon (Baker et al. 2008). Studier viser at kontekstuelle faktorer som klasseromsledelse, relasjonen mellom lærer og elever, relasjoner mellom elever, aksept og tilpasning til normer og regler i skolen, prososial atferd og ros og oppmuntring står i et positivt forhold til elevenes atferd og læringsutbytte (Manger og Nordahl 2005). Metaanalyser av effektstudier har vist at kvaliteten på klasseromsledelse, relasjonen mellom lærer og elever og lærerens fagdidaktiske kompetanse er viktig for elevenes læring (Hattie 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifkici, Wendt og Østergaard 2008). Det er grunn til å tro at forhold knyttet til

disse tre komponentene er kontekstuelle forhold som vil redusere atferdsproblemer, og flere studier viser at spesielt effektiv ledelse av klasser vil øke elevenes læring (Muijs og Reynolds 2000, 2003). Et proaktivt og støttende forhold mellom lærer og elever har vist seg å forbedre læring og å redusere læringsforstyrrende atferd (Assor 1999; Cornelius-White 2007). Det å vise omsorg for elevene er en viktig del av lærernes pedagogiske strategier i klasserommet, et ideal som er nær knyttet til ønsket om å motivere og inspirere elevene (O'Connor 2008; Mausethagen og Kostøl 2010). Å skape støttende relasjoner til elevene blir også sett på som et viktig element i det som kan beskrives som autoritativ klasseledelse (Baker et al. 2008; Nordahl 2010; Mausethagen og Kostøl 2009), der lærere kombinerer aspekter av varme og støtte med struktur og kontroll. En slik lederstil blir sett på som viktig for elevenes motivasjon og elevenes læring, og også for å være karakteristisk for effektive lærere (Brophy 1986). Lærerens evne med hensyn til å etablere noen få og effektive regler og håndheve disse reglene på en konstruktiv måte blir også sett på som viktige forutsetninger for å skape gode læringsmiljøer, og som en viktig del av klasseromsledelse. Når klasserommet blir håndtert gjennom positive henvendelser i stedet for straff, er sjansen større for at elevene blir selvregulert (Wharton-McDonald og Pressley 1998). Høye forventninger til faglig og atferdsmessig ytelse blir også vurdert som en viktig del av effektiv klasseledelse.

Lærernes valg rundt egen undervisningspraksis blir imidlertid påvirket av forhold på skolenivå, og å være en "god lærer" innebærer ikke bare at en har individuelle ferdigheter og kompetanse (Ogden 2004). Skoleledere og hvordan disse adresserer sosiale og atferdsmessige problemer, er viktig, og forskning har vist at det er store forskjeller mellom skolene på dette området. Skoler som setter i verk forebyggende tiltak og legger vekt på samarbeid mellom lærere og skoler

som er opptatt av elevenes autonomi, ser ut til å mestre atferdsproblemer blant elevene på en bedre måte (Watkins 1999). Derfor kan uro og atferdsproblemer i skolen like godt være et resultat av skolens organisering som utfordringer hos den enkelte elev (Ogden 2004). Problemstillingen i denne studien adresserer først og fremst kontekstuelle forhold i klasserommet, men vi skal avslutningsvis drøfte funnene våre opp mot skolenivået.

### **Utvalg og metode**

Med utgangspunkt i en kvantitativ undersøkelse (Nordahl, Ottosen og Sunnevåg 2009) ble seks skoler valgt ut for kvalitative studier. Først vil vi imidlertid redegjøre kort for utvalg av skoler og forskjeller mellom skolene vi studerer, basert på kvantitative analyser (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).

### ***Forskjeller mellom skolene***

Utvalget i den kvantitative undersøkelsen er 84 skoler, der elever fra 5. til 10. klasse deltok. Svarprosenten blant elevene er 92,8. Også lærere deltok i undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført i april og mai 2008. Basert på geografisk spredning, skolestørrelse, antall elever med flerkulturell bakgrunn, antall elever som fikk særskilt tilrettelagt opplæring, bør valget og analysen anses som representative for norske barne- og ungdomsskoler. Statistiske analyser identifiserte tre skoler med lite atferdsproblemer og tre skoler med større atferdsproblemer, to ungdomsskoler og fire barneskoler. Det ligger i hovedsak tre kriterier til grunn for dette utvalget: (1) elevenes vurdering av egen atferd på en skala med 27 utsagn om atferd, (2) kontaktlærernes rapportering om andel elever kategorisert som elever med atferdsvansker uten eller med en ADHD-diagnose og (3) lærernes vurderinger av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Analyser viste klare forskjeller mellom skolene med hensyn til hvordan elevene opplever forekomsten av undervisnings- og læringshemmende atferd

i klasserommet. De tre skolene med henholdsvis stor og liten forekomst av atferdsproblemer vil følgende bli beskrevet som "minusskoler" (skole X, Y og Z) og "plusskoler" (skole A, B og C).

I plusskolene opplever elevene langt mindre bråk og uro. I plusskolene vurderer også lærerne at elevene har bedre motivasjon og arbeidsinnsats. I tillegg rapporterer lærere på plusskolene at de har langt færre elever med atferdsvansker eller en ADHD-diagnose. Den gjennomsnittlige prosentandelen i plusskolene er 3,2, mens den er 10,1 i minusskolene. Det er relativt god overensstemmelse mellom lærernes vurderinger og elevenes vurderinger av egen atferd i skolen. I minusskolene får 11,9 prosent av elevene spesialundervisning, mens bare 4,4 prosent får det i plusskolene. Lærerne har også rapportert antall elever som de vurderer at har vansker. I minusskolene rapporterer lærerne at så mye som 23 prosent av elevene har problemer, mot 10,3 prosent i plusskolene. Resultater på nasjonale prøver tyder på forskjeller i elevenes læringsutbytte. Bakgrunnsvariabler som skolestørrelse, skoleslag, geografisk beliggenhet, sosioøkonomisk bakgrunn og andel av minoritetspråklige elever er relativt like, noe som tyder på at forskjellene mellom skolene ikke bør være så store som disse funnene viser (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009).

### **Klasseromsobservasjon og intervju med lærere**

Den kvalitative delen av studien består av klasseromsobservasjon og intervju. Vi har undersøkt forholdet og samspillet mellom elever og lærere gjennom observasjoner basert på et strukturert og lukket observasjonsskjema for klasseromsobservasjon (Rivers 1995), som har vært utprøvd i tidligere studier ved Høgskolen i Hedmark, og som er videreutviklet for dette prosjektet. Denne type observasjonsskjemaer behandles først og fremst som kvantitative registreringer, og hvor vi koder hendelser i klasserommet på en systematisk måte (Mercer 2010). På denne måten kan vi også håndtere en relativt stor datamengde. I tillegg gjorde vi åpne og ustrukturerte notater som kvalitative beskrivelser, vurderinger og avveininger av hva som skjedde i klasserommet. Vi observerte 18 timer på hver skole, 108 timer til sammen. Fordi timeene er av ulik varighet, er antall observasjonsskjemaer noe lavere, 84. I barneskolene ble 3. klasse og 6. og /eller 7. klasse observert, 9. klasse på ungdomsskolene. En av de svakere skolene, skole Y, er organisert i heterogene aldersgrupper, og dermed utgjør observasjonene ulike grupper elever fra 1. til 4. klasse og 5. til 7. klasse. Flere timer ble observert i alle klasserom, og vi observerte samme klasse med forskjellige lærere. Fem lærere ble intervjuet på hver skole. Vi brukte en semistrukturert intervjuguide basert på teoretisk og empirisk kunnskap omkring faktorer som kan påvirke atferdsproblemer i skolen, både på klassetrinn og skolenivå (Nordahl 2005; Ogden 2004). Tabell 1 er en oversikt over datamaterialet:

	<b>Skole A</b>	<b>Skole B</b>	<b>Skole C</b>	<b>Skole X</b>	<b>Skole Y</b>	<b>Skole Z</b>
<b>Klasseromsobservasjon</b>	9. trinn (18 t)	3. og 6. trinn (18 t)	3. og 7. trinn (18 t)	9. trinn (18 t)	1.–3. og 4.–7. trinn (18 t)	3., 6. og 7. trinn (18 t)
<b>Intervju lærere</b>	5 lærere	5 lærere	5 lærere	5 lærere	5 lærere	5 lærere
<b>Intervju rektor</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Tilbakemelding</b>	X	X	X	X	X	X

Tabell 1: Oversikt over kvalitativt datamateriale

Vi var to forskere til stede under intervjuene, og alle klassene ble observert av begge. Dette har gitt anledning til å diskutere funn og være kritisk til tolkninger, og kan styrke validiteten i studien. På den siste dagen av besøket på skolene ble funnene presentert for lærerne og skolens ledelse, som deretter kunne kommentere, utdype og gi mer informasjon om nødvendig. Slike handlinger styrker også gyldigheten av studien (Merriam 1998).

### Hovedforskjeller mellom skolene

Som kort beskrevet ble det gjennom kvantitative analyser funnet relativt store forskjeller mellom skolene (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Analyser fra den kvalitative delen av studien vil utdype disse funnene og vil kunne gi verdifull kunnskap med hensyn til å utdype og diskutere disse relativt store forskjellene mellom skolene.

### Solide og "svake" timer

Ut fra klasseromsobservasjoner og en screening av noen av kategoriene i det strukturerte observasjonsskjemaet er hver time gitt en "karakter" på mellom 1 og 6. Timene ble deretter karakterisert som svake (1–3) og solide (4–6) timer. Fra de totalt 84 observasjonsskjemaene kan 76 prosent av timene beskrives som solide og 24 prosent som svake. Observasjonene viser at nesten ¼ av det totale antallet undervisningstimer er svake. I disse timene er det lite oppmerksomhet rettet mot læringsaktivitet for mange av elevene.

Tabell 3 (side 43) viser utvalgte kategorier fra observasjonsskjemaet og hvordan praksisen i klasserommet er forskjellig i ulike timer. Her er det vist eksempler fra timer der disse ble karakterisert med "karakterene" 1, 3 eller 5.

Tre kategorier ble fremtredende i analyseprosessen: klasseledelse og relasjoner, organisering og arbeidsmåter, og lærings- og undervisningshemmende atferd. I de solide timene er det lite læringshemmende atferd og en positiv og rolig stemning. Det er få elever som bedriver annen aktivitet eller vandrer rundt. Det er liten bruk av negative tilbakemeldinger og irettesettelser. Solide timer er preget av god klasseledelse og kjennetegnes av en autoritativ ledende stil, at læreren har gode relasjoner til elevene, utstrakt bruk av positive tilbakemeldinger, høye forventninger, klare grenser og håndheving av regler. Mye av undervisningen foregår i hel klasse der de fleste elevene er aktive i dialog med læreren eller med sine jevnaldrende, og der læreren har god oversikt. Videre legges det stor vekt på læring og også hva som kan beskrives som engasjerende undervisning. Undervisningen er preget av struktur, forutsigbarhet, ro og en positiv stemning i klasserommet. Det foregår samtidig mye arbeid både individuelt og i grupper av ulik størrelse, og mange av lærerne varierer arbeidsmåtene sine.

I de svake timene er det observert elever som vandrer, passive elever, elever som gjør andre ting enn det de skal, elever som krangler med andre elever el-

Timer/skole	A	B	C	D	E	F
Solide timer	79 %	82 %	100 %	57 %	71 %	71 %
Svake timer	21 %	18 %	0 %	43 %	29 %	29 %

Tabell 2: Oversikt over solide og svake timer på alle skolene

Kategorier/"karakter"	1	3	5
Noen bedriver annen aktivitet	24	3	
Noen passive i aktivitet	13	1	
Noen viser misnøye aktivt	27	2	
Diskusjon lærer/elev	14	1	
Utydelig beskjed fra lærer	30		
Henvvisning til regler	3	4	
Ikke kommentar regelbrudd	3		
Korreksjon	32	12	
Konkret beskjed (elevatferd)	11	29	
Negativ tilbakemelding, individuelt	32	6	
Positiv tilbakemelding, individuelt	1	19	19
Positiv tilbakemelding, kollektivt		3	3
Bruk av humor	1	1	7

Tabell 3: Sammenligning av timer av ulik kvalitet med utgangspunkt i kategorier i observasjonsskjemaet

ler med læreren. Noen av de svakere timene er preget av en mer utydelig lederstil, uklare beskjeder og mindre positive relasjoner til elevene. Mange av de svakere timene er knyttet til timer der det brukes arbeidsmetoder som gir mer ansvar til elevene, og som legger større vekt på selvstendig læring. Eksempler på slike arbeidsmetoder er stasjonsundervisning, prosjektarbeid og også tid til individuelt arbeid med arbeidsplan. I disse timene skjer det ofte at læreren ikke er der elevene er, og at elevene vandrer omkring uten å bruke tid på oppgavene de har. Flere elever blir passive og mindre fokuserte, og noen uttrykker også usikkerhet. I disse timene foregår det sannsynligvis lite læring for mange elever.

Tabell 4 (side 44) viser en oppsummering av kjennetegn på solide og svake timer:

Analysen av datamaterialet viser at atferdsproblemer eller fravær av atferdsproblemer må ses i sammenheng med klasseledelse og relasjoner og/eller

som en konsekvens av hvordan undervisningen er organisert, og hvilke arbeidsmetoder som brukes. Organisatorisk differensiering og bruk av individuelle arbeidsmåter som gir mer ansvar til elevene for eget arbeid med læringsaktivitetene, kan derfor være risikofaktorer når disse blir sett i forhold til hverandre. Det kan samtidig være slik at disse arbeidsmåtene stiller større krav til lærere og elever, og at dette ikke er relatert til arbeidsmåtene eller organiseringen i seg selv. Vi observerer også flere timer der det for eksempel foregår stasjonsundervisning og ulike former for gruppearbeid, og som kjennetegnes av å være solide timer. Her er lærerens evne til støttende klasseledelse viktig. Samtidig synes funnene å antyde at enkelte arbeidsmåter kan gi flere utfordringer med hensyn til lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette gjelder både for læreren som skal lede læringsarbeidet, og for elevene, som har ulike utgangspunkt for å håndtere en friere organisering.

	<b>Solide timer</b>	<b>Svake timer</b>
<b>Klasseledelse og relasjoner</b>	Autoritativ klasseledelse Mange positive tilbakemeldinger Setter forventninger til elevene Tydelige grenser, få regler Gode relasjoner	Mer ettergivende ledelse Flere utydelige beskjeder Negative tilbakemeldinger Mindre bruk av ros Svakere relasjoner
<b>Organisering og arbeidsmåter</b>	Læreren har oversikt Variasjon i arbeidsmåter Høyt læringstrykk Mye vekt på dialog rundt lærestoffet	Læreren ikke til stede Mindre planlagt undervisning Økt ansvar for elevene, både for læring og egen atferd
<b>Elevenes atferd</b>	De fleste elever er aktive i arbeidet Positiv og rolig stemning Lite problematferd	Flere passive elever Elever som ikke er aktive Elever som vandrer Diskusjoner lærer-elev Utagerende atferd

Tabell 4: Kjennetegn på solide og svake timer

### **Viktige kontekstuelle og organisatoriske forhold**

Problemstillingen i artikkelen er rettet mot kontekstuelle forhold tilknyttet klasserom i skoler der det er identifisert liten og stor grad av atferdsproblemer spesielt. I intervjuene sier lærerne blant annet at de opplever en sammenheng mellom valg av arbeidsmåter og organisering av undervisningen, og det læringsmiljøet som realiseres. På skole Y er elevene organisert i aldersblandede grupper og i nivådifferensierte grupper, i tillegg foregår mye av undervisningen som stasjonsundervisning. Lærerne i denne skolen sier at de bruker mye tid til logistikk og organisering av undervisningen i ulike grupper, og flere uttrykker bekymring for at de ikke får fulgt godt nok opp elevenes læringsarbeid. Det etterspørres tid til samtaler om pedagogisk innhold.

"Du får ikke roen, stabilitet til å bygge noe over tid. Skifte av rom, grupper (...) Du får ikke det forholdet til en klasse (...) men det er mye som er bra også (...)" (Lærer, skole Y)

Lærerne ved plusskolene sier at de legger vekt på høye forventninger til elevene. De gir mange samarbeidsoppgaver og varierer arbeidsformene, men sier at arbeidsformene også er mer kollektivt orientert.

"Vi har veldig fokus på at elevene skal lære, og at de skal få positive tilbakemeldinger. Vi er flinke til alltid å ta med i en tilbakemelding hva som kan gjøres bedre. Vi kan nok være ganske utmattende noen ganger." (Lærer, skole C)

Skolelederne ved plusskolene legger vekt på viktigheten av å gi lærerne tillit i arbeidet sitt. Samtidig formidler de i intervjuene at den pedagogiske praksisen på skolen *ikke* er tilfeldig og kun læreravhengig:

"Stortingsmeldingen er veldig tydelig på hva som gir resultater. Vi må bruke dette. Vi må også se at vi gjør de riktige tingene i forhold til det som gir resultater." (Rektor, skole A)

<b>Skoler med liten forekomst av atferdsproblemer</b>	<b>Skoler med stor forekomst av atferdsproblemer</b>
Autoritativ klasseledelse (støttende og relasjonsorientert)	Noe mer utydelig og ettergivende klasseledelse (flere lærere med svakere relasjoner til elevene)
Høyt læringstrykk og tydelige faglige forventninger	Lite eksplisitte forventninger tilknyttet læring og atferd
Relevant bruk av ros tilknyttet atferd og arbeidsinnsats	Mye korreksjoner og negative tilbakemeldinger på atferd
Få og tydelige regler	Utydelige regler og regelhåndhevelse
Lite bruk av individualiserte arbeidsmåter	Relativt mye bruk av individualiserte arbeidsmåter
Stabile elevgrupper, lite organisatorisk differensiering	Organisatorisk differensiering i nivågrupper / aldersblanding
Lærere og ledere ser atferd i en kontekstuell sammenheng	Atferdsproblemer i skolen knyttes til den enkelte elev
Tydelig skoleledelse med tillit til lærerne innenfor felles standarder og verdier	Skoleledelse som åpner for stor grad av privatisering, eller skoleledelse som påtvinger kollegialitet

Tabell 5: Viktige kontekstuelle og organisatoriske forhold i skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer

I Tabell 5 oppsummeres de viktigste funnene fra klasseromsobservasjoner og intervjuer. Her er funnene fra klasserommet generert til å gjelde på skolenivå.

Til tross for forskjeller både mellom skoler og lærere innad på de enkelte skolene er det viktige variasjoner mellom plusskolene og minusskolene. De positive forholdene i plusskolene ser ut til å ha sammenheng med klasseledelse, relasjoner, fagdidaktisk kompetanse og herunder valg av organisering og arbeidsmåter. Felles for store deler av undervisningspraksisen i plusskolene er søkelyset på stabile læringsfellesskap. Her observeres mange timer med engasjerende undervisning der det er mye oppmerksomhet på dialog med elevene. Dette bekreftes også av lærerne i intervjuer. Lærerne varierer undervisning og arbeidsmåter, men anvender samtidig i noe mindre grad individuelle og differensierte organiseringsformer og arbeidsmåter.

I minusskolene finner vi at det eksisterer flere kontekstuelle forhold som forskning viser at forklarer atferdsproblemer, og som regnes som såkalte risikofaktorer i skolen (Nordahl 2005; Ogden 2001). I tillegg finner vi at organisatorisk differensiering og valgmuligheter knyttet til organisering av arbeidsmåter synes å være risikofaktorer, spesielt vektlegging av mer individualiserte arbeidsmetoder. Der vi ser at arbeidsmåter og organisering er bestemt på skolenivå, finner vi de mest negative resultatene. I intervjuene beskriver lærerne selv hvordan de ser utfordringer med denne type organisering og arbeidsmåter. Dette handler både om å ha oversikt over elevene og deres læring og om at de opplever mer bråk og uro. Utfordringer knyttet til bruk av individuelle arbeidsmåter har vært problematisert av for eksempel Chouliaraki (1998), Haug (2007) og Klette (2008). Baker et al. (2008) påpeker hvordan valg som blir truffet med hensyn til organisering og arbeidsmåter i undervisningen, vil påvirke sosiale og atferdsmessige problemer i skolen. Forholdet mellom organisatorisk



differensiering og atferdsproblemer har imidlertid vært mindre vektlagt i tidligere studier. Funnene kan derfor betraktes som en fremgang på området klasseromsforskning relatert til atferdsproblemer. Det er imidlertid behov for videre forskning på og kunnskap om dette.

De kontekstuelle forholdene som eksisterer i skolene med liten grad av atferdsproblemer, kan forstås som viktige bidrag knyttet til å skape gode og hensiktsmessige læringsmiljøer for alle elever. Kjennetegnene ved klasserommene med liten grad av atferdsproblemer er i stor grad de faktorene som eksisterende forskning beskriver som beskyttelsesfaktorer (Mortimore 1995; Rutter, Hagell og Giller 1998; Sørlie og Nordahl 1998). Slike forhold synes å kunne bidra til økt læringsutbytte for elevene. Resultatene indikerer også at plusskolene i større grad ser ut til å drive en forskningsinformert praksis og en praksis som fører til gode læringsmiljøer for elevene. Funnene synes også å antyde at plusskolene er mer oppmerksomme på eksisterende forskning, og at de i større grad lykkes i å anvende den i sin praksis. Lærere i plusskolene viser større grad av refleksjon over egen undervisningspraksis. Disse funnene må ses som positive, fordi de understreker mulighetene for skoler og lærere til å forbedre sin praksis ved å øke bruken av forskning innenfor et skolemiljø preget av bruk av skjønn og kritisk refleksjon, både blant lærerne og skolens ledelse.

### **Avsluttende kommentarer**

Skolene med liten forekomst av atferdsproblemer ser i større grad ut til å realisere en praksis som fører til at elevene opplever bedre læringsmiljøer. Elevene i disse skolene opplever lite atferdsproblemer, og de

kvalitative funnene viser at dette må ses i sammenheng med de kontekstuelle forholdene i klasserommene. Forhold knyttet til klasseledelse og relasjoner er i stor grad faktorer som tidligere forskning beskriver som beskyttelsesfaktorer. Studien har vist at slike kontekstuelle og beskyttende faktorer gir bedre læringsutbytte for elevene, og at lærerens undervisningspraksis er viktig. Vi har også funnet at disse skolene i større grad organiserer elevene i det vi beskriver som stabile læringsfellesskap, og legger mye vekt på felles dialog i arbeid med fagene. Ved skoler der det er dokumentert mye problematisk atferd, eksisterer det på den annen side flere faktorer som bidrar til å kunne forklare atferdsproblemene. Det er samtidig viktig å understreke at det er velfungerende lærere, elever og klasser i alle skoler. I tillegg har studien vist at organisatorisk differensiering og vekt på individuelle arbeidsmetoder kan representere utfordringer knyttet til elevenes atferd. Dette er mindre vektlagt i tidligere studier, og kan betraktes som videreutvikling av kunnskap på området atferdsproblemer i skolen.

Funnene viser at elevenes atferd må vurderes i forhold til de kontekstuelle og relasjonelle forholdene som eksisterer i tilknytning til de situasjonene der atferden vises. Dette er positivt fordi det også understreker de mulighetene skolene har til både å redusere atferdsvansker og øke elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Vi finner gode resultater der skolene og lærerne vektlegger en mer tydelig, proaktiv, støttende og relasjonsorientert praksis, og hvor stabile læringsfellesskap vektlegges. Mer oppmerksomhet kan imidlertid rettes mot hva som kjennetegner kommunikasjonen mellom lærer og elev i disse klasserommene.

## Litteratur

- Assor, A. (1999): "Value accessibility and teacher's ability to encourage independent and critical thought in students". In: *Social Psychology of Education*, 2 (3–4), s. 315–338.
- Baker, J.A.; Clark, T.P.; Maier, K.S. & Viger, S. (2008): "The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behaviour problems". In: *Teaching and teacher education*, 24, 1876–1883.
- Bingham, C. & Sidorkin, A.M. (2004): *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Brophy, J. (1986): "Teacher effects research and teacher quality". In: *Journal of Classroom Interaction*, 22 (1), s. 14–23.
- Chouliaraki, L.(1998): "Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse –Individualized Teacher-Pupil Talk". In: *Discourse Society*, 9, s. 5–32.
- Cornelius-White, J. (2007): "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective – A Meta-Analysis". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), s. 113–143.
- Croninger, R.G. & Lee, V.E. (2001): "Social Capital and Dropping Out of High School – Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance". In: *Teachers College Record*, 103 (4), s. 548–581.
- Egelund, N. & Foss Hansen, K. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser – en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (2006): *Handbook of classroom management – research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2007): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag AS.
- Kjærnsli, M.; Lie, S.; Olsen, R.V.; Roe, A. & Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? – norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2008): "Når elever får ansvar for å forvalte sin egen ulykke". In: *Bedre Skole*, 01/2008, s. 9–13.
- Manger, T. (2010): *Det ved vi om – motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Manger, T. & Nordahl, T. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausestagen, S. & Kostøl, A.K. (2010): "Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen". In: *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 03, 2010.
- Mausestagen, S. & Kostøl, A.K. (2009): "Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis". In: T. Nordahl & S. Dobson (red.): *Skolen og elevenes forutsetninger – om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Mercer, N. (2010): "The analysis of classroom talk – Methods and methodologies". In: *British Journal of Educational Psychology*, 80, s.1–14.
- Merriam, S.B. (1998): *Qualitative research and case study applications in education* (2. utg.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mortimore, P. (1995): *School matters – the junior years*. London: Chapman.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2000): "School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics – Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Program (Primary)". In: *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), s. 273–303.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2003): "Student Background and Teacher Effects on Achievement and Attainment in Mathematics – A Longitudinal Study". In: *Educational Research and Evaluation*, 9 (3), s. 289–314.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T.; Mausestagen, S. & Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3 2009. Elverum:

- Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T.; Ottosen, A.L. & Sunnevåg, A.-K. (2009): *LP-modellen – evaluering av LP-modellen 2006–2008 / elektronisk ressurs*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
  - Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
  - Nordenbo, S.E.; Sjøgaard Larsen, M.; Tifkici, N.; Wendt R.E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo (2. oppl. red.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
  - O'Connor, K.E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity". In: *Teaching & Teacher Education*, 24 (1).
  - Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø – læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Oslo.
  - Ogden, T. (2002): *Klasse- og undervisningsledelse*. Oslo: Bedre Skole.
  - Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
  - OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments – First results from TALIS. Executive summary*. OECD.
  - Rivers, E. (1995): *Student Membership Snapshots – An Ongoing Problem-Finding and Problem-Solving Strategy*. Oregon University.
  - Rutter, M.; Hagell, A. & Giller, H. (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Ryan, A.L.; Halsey, H.N. & Matthews, W.J. (2003): "Using Functional Assessment To Promote Desirable Student Behavior in Schools". In: *TEACHING Exceptional Children*, 35 (5), s. 8–15.
  - Strømstad, M.; Nes, K. & Skogen, K. (2004): *Inkludering i innovasjonsperspektiv*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
  - Sutherland, K.S.; Lewis-Palmer, T.; Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008): "Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders". In: *Journal of Special Education*, 41 (4), s. 223–233.
  - Sørliie, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen – hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
  - Van Tartwijk, J.; den Brok, P.; Veldman, I. & Wubbels, T. (2009): "Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms". In: *Teaching and teacher education* 25, s. 453–460.
  - Wharton-McDonald, R. & Pressley, M. (1998): "Literacy Instruction in Nine First-Grade Classrooms – Teacher Characteristics and Student Achievement". In: *Elementary School Journal*, 99 (2), 28 s.
  - Watkins, C. (1999): *Managing classroom behaviour from research to diagnosis*. London: Institute of Education.
-