



atferdssenteret

Situasjonsrapport for Åsgård skole

Tilbakemelding fra forskningsprosjektet
“Utvikling av atferds- og mestringsproblemer
i skolen 07-11”

Mari-Anne Sørli
Atferdssenteret
Desember 2009

Innhold	Side
1. SITUASJONSRAPPORTEN.....	2
Hvem er rapporten skrevet for og hvordan bruke den?.....	2
Hva handler rapporten om?.....	2
2. KORT OM FORSKNINGSSTUDIEN OG RESULTATENES PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	4
Studiens bakgrunn og hensikt.....	4
Svarprosjenter – dekkende bilde?.....	6
SFO-ansattes vurderinger til å stole på?	6
Forskningsskolene annerledes enn andre skoler?.....	7
3. ELEVUTFORDRINGER I DAGENS SKOLE.....	8
Elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak.....	8
Elever med annen etnisk bakgrunn.....	9
Elever med skolefaglig og sosiale kompetanseproblemer.....	10
Elever med atferdsproblemer.....	11
Hva er i følge skolens ledelse de største elevutfordringene?.....	12
4. PERSONALRESSURSER	13
5. MESTRING AV MANGFOLD. UNDERVISNINGSUTFORDRINGER I EN INKLUDERENDE SKOLE.....	14
Funksjonsnivå og elevforskjeller i norsk skole i et 10-års perspektiv.....	14
Funksjonsnivå og elevforskjeller i klassene ved Åsgård.....	15
6. LIV OG LEVEN ELLER MILJØFORURENSNING I SKOLEN.....	17
Problematferd i skolen – i dag og for 10 år siden.....	18
Dere har allerede bidratt til ny kunnskap om norsk skole.....	19
Problematferd i klasserom og skolemiljø ved Åsgård.....	21
7. KLASSEMILJØKVALITETER.....	23
Klassemiljøet i norske skoler - i dag og for 10 år siden.....	23
Klassemiljøet ved Åsgård skole.....	24
8. FLINKE ELEVER FORUTSETTER FLIKE LÆRERE – FOKUS PÅ UNDERVISNINGS- OG KLASSELEDELSE.....	26
Hvor dyktige synes de ansatte på Åsgård at de er i jobben sin?.....	27
9. KOLLEKTIV MESTRINGSOPPLEVELSE – EN SKOLEFAKTOR SOM BÅDE PÅVIRKER ELEVENES PRESTASJONER OG ATFERD.....	29
Kollektiv mestringskompetanse ved Åsgård skole.....	30
Avsluttende kommentarer.....	31
Relevant litteratur	32

1. Situasjonsrapporten

Siden våren 2007 har alle ansatte og elever på 4.-7. trinn ved Åsgård skole deltatt i Atferdssenterets forskningsstudie ”Utvikling av atferds- og mestringsproblemer i skolen 07-11”. I tillegg til de tilbakemeldingene vi hver høst gir på Atferdssentrets nasjonale fagkonferanse, ønsker vi med denne situasjonsrapporten å gi dere litt igjen for den store innsatsen dere gjør som forskningsskole.

Hvem er rapporten skrevet for og hvordan bruke den?

Rapporten er først og fremst skrevet for skolens/SFOs ansatte og ledelse. Vårt ønske er at alle leser og får noe ut av den – og at den vil inspirere til felles refleksjon og databasert skoleutvikling. Vi håper dere vil ta rapporten opp til diskusjon i personalgruppen - og at dere bruker den aktivt i den videre planleggingen og utviklingen av læringsmiljøet på skolen.

Rapporten egner seg også som utgangspunkt for konstruktivt samarbeid med FAU og med elever. Inviter og involver gjerne foreldrene og elevene til å diskutere situasjonen på skolen og/eller til å drøfte eventuelle forbedringstiltak med utgangspunkt i rapporten.

- Vi henstiller til forskningskontakten på skolen om å sørge for at alle ansatte får hvert sitt eksemplar av rapporten.
- Om dere ønsker det, kan dere gjerne legge rapporten ut på skolens hjemmeside (PDF-format) – tilgjengelig både for ansatte, foreldre og elever.

Til sammen har dere og vi brukt mye tid og energi på få fram denne forskningsbaserte situasjonsprofilen for skolen deres, så det ville være synd å kast vrak på innsatsen og kunnskapen ved å la rapporten bli liggende ulest og unyttig i ei hylle.

Hva handler rapporten om?

På grunnlag av den informasjonen som skolens ledelse, lærere, assistenter og SFO-ansatte ga ved første datainnsamling (heretter kalt T1) belyser vi noen viktige sider ved læringsmiljøet i skolen (eks. personalressurser, omfang av problematferd, klassemiljøets kvalitet, ansattes mestringsopplevelse). Rapporten har følgende hovedfokus:

- Hvordan er situasjonen på deres skole - sammenlignet med slik den var i norske skoler

for 10 år siden – eller sett i forhold til situasjonen ved de 64 andre barneskolene som deltar i forskningsstudien?

Rapporten er tematisk organisert i ni kapitler (se innholdsfortegnelsen). Hvert kapittel starter med en generell del der teamet forklares og begrunnes. Deretter settes søkelyset mot deres skole og hvordan dere skårer sammenlignet med andre skoler i dag eller for 10 år siden. På slutten av kapitlene gir vi en kort oppsummering av funnene ved skolen deres og antyder eventuelt styrker og mulige forbedringsområder. Enkelte steder har vi også laget noen ”undringbokser” (grønnlinjerte) som dere hver for dere eller sammen kan ”summe” litt rundt.

Noen vil kanskje synes at rapporten inneholder vel mye og detaljert informasjon, og for å prøve å gjøre den så oversiktlig og lett forståelig som mulig, har vi brukt en god del figurer og diagrammer. De som eventuelt er interessert i figurenes bakenforliggende statistiske detaljer, kan ta kontakt med undertegnede. Av hensyn til leservennligheten har vi ikke lagt inn henvisninger til relevante referanser i teksten. Bakerst i rapporten finnes imidlertid er en liste over aktuell støtte- og fordypningslitteratur.

Etter at studien er avsluttet vil dere motta nok en rapport fra oss. For at studiens hensikt skal kunne innfris og dere få så dekkende og nyttige tilbakemeldinger som mulig, er det *helt avgjørende at alle ansatte og alle elever* med tillatelse fra sine foreldre deltar på de to siste datainnsamlingene; våren 2010 og våren 2011.

Vi beklager at rapporten har blitt noe forsinket pga. sykdom.

Lykke til videre og tusen takk for samarbeidet så langt!

2. Kort om forskningsstudien og resultatenes pålitelighet og gyldighet

Studiens bakgrunn og hensikt

Både i nasjonale og internasjonale studier har det gjentakende blitt avdekket at læringsmiljøet i mange norske skoler er preget av (a) mye bråk og uro, (b) manglende fokus på resultat, dvs. på elevenes faglige og sosiale utbytte av opplæringen, (c) manglende kunnskap om og bruk av forskningsstøttede virksomme tiltak, (d) at lærings- og utviklingsstøttende tiltak ofte settes inn for seint, (e) at det ofte mangler strategier for å følge opp elever når en ser at de henger etter og (f) en manglende forpliktelse til tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Tall fra nyere internasjonale undersøkelser som TALLIS og PISA tyder på at omfanget av atferds- og mestringsproblemer er relativt høyt i norsk skole sammenlignet med andre europeiske land. Norske studier som ble gjennomført på 80- og 90-tallet viste at ca. 10 prosent av norske elever hadde sosial-emosjonelle problemer som var såpass omfattende eller alvorlige at de påkalte oppmerksomhet og bekymring. Men om omfanget av mer og mindre alvorlige atferds- og mestringsproblemer er stabilt, økende eller synkende i det nye årtusenet, har vi lite og usikker kunnskap om.

Tidligere studier både i Norge og fra andre land (eks. Storbritannia) har også vist at omfanget av problematferd kan varierer mye fra skole til skole. Noen skoler sliter med mye problematferd mens i andre er det relativt lite problematferd. Hvor godt norske elever gjør det faglig varierer også ganske mye fra skole til skole. Hvorfor det er så store skoleforskjeller i elevenes skolefaglige læringsutbytte og atferd vet man imidlertid relativt lite om.

I løpet av de siste 10-15 årene har det i mange skoler blitt jobbet mye og hardt med å forbedre læringsbetingelsene og redusere omfanget av problematferd blant elevene. I løpet av et skoleår engasjerer den enkelte lærer og skole seg gjerne i flere vidt omspennende aktiviteter for å forsøke å forebygge atferds- og mestringsproblemer. Stor aktivitet og et bredt spekter av innsatser kan være verdifullt, men det er også mulig at ved å gjøre for mange parallelle ting, så smører skolene sine ressurser og innsats for tynt og tilfeldig utover. Det er godt mulig at flere av tiltakene hver for seg eller i samspill har en forebyggende effekt. Men i de fleste tilfellene er utbyttet usikkert og ukjent, fordi effektevalueringer og gode prosjektbeskrivelser mangler. Det store mangfoldet av hva enkeltlærere og skoler gjør for å forebygge elevproblemer står m.a.o ikke i forhold til det

relativt begrensede antallet tiltak som foreløpig er blitt evaluert, og det er et paradoks at mye av den virksomheten som bedrives i ”kunnskapsbedrifter” som skoler og barnehager jo er, ofte synes å mangle tilstrekkelig kunnskapsmessig grunnlag. Barn og unge generelt, men de mest risikoutsatte spesielt, må ikke utsettes for tiltak som vi ikke vet virkningene av eller som i verste fall kan være skadelige. Dette gjelder ikke bare tiltak i regi av skoler og barnehager, men også i barnevernet og i psykisk helsevern. Det har derfor de siste årene vært økende etterspørsel etter tiltak og metoder med stor sannsynlighet for positive virkninger og gjentakende tverrdepartementale påpekninger om behov for mer kunnskapsbasert praksis.

Med dette som bakgrunn og med siktemålet om å frambringe kunnskap av praktisk nytteverdi for ansatte og ledere i skolen, ble forskningsstudien dere nå deltar i igangsatt. Forskningsbasert praksisnær kunnskap er essensiell for at vi skal bli bedre i stand til å sikre optimalt skoleutbytte for alle elever, for å kunne gi tidlig og virksom hjelp og støtte og for å kunne drive mer hensiktsmessig skoleutvikling og ressursforvaltning.

- Studiens målsetting er for det første å studere utviklingen av læringsmiljøet og av atferds- og mestringsproblemer blant elever over tid i et større utvalg skoler, og å bidra til økt kunnskap om hvilke forhold i skolen som særlig påvirker elevenes utvikling og læringsutbytte.
- For det andre er målsettingen å evaluere og sammenligne både kort- og langtidseffekter av to tiltaksmodeller for forbygging og mestring av atferdsproblemer i skolen. Risikoelevens, fremmedspråkelevens og gutters versus jenters utvikling og tiltaksutbytte vil bli studert spesielt nøye.

I perioden 2007-2012 følges ca. 10.000 elever individuelt gjennom grunnskoleløpet (4.-7. trinn; en mindre gruppe følges også på ungdomstrinnet). Sekstifem barneskoler av varierende størrelse og spredt beliggende ut over landet deltar i studien. Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis (*Atferdsenteret*), som er tilknyttet Universitetet i Oslo, er ansvarlig for studien. Mari-Anne Sørli (spesialpedagog) er hovedansvarlig forsker.

Med i studien er 20 skoler som driver skole som vanlig (”business as usual”), 28 skoler som implementer (gjennomfører) tiltaksmodellen PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) og 17 skoler som implementerer et mindre omfattende skoletiltak, kalt PALS Komprimert. For å kunne gi gode svar og nå målsettingene med studien er det nødvendig å gjennomføre seks datainnsamlinger i løpet av fire skoleår og å innhente informasjon både fra

skolens ledelse (n=63), skolens ansatte (n= ca. 2.400), elever (n=10.000) og deres kontaktlærere samt foreldre (n=3.000; 30%).

Vi er nå godt over halvveis i studien. Studien er på flere måter unik og vil kunne gi viktig ny kunnskap. Studier av utviklingen hos en stor gruppe elever over flere skoleår og studier der en følger utviklingen i mange skoler over lengre tid har aldri tidligere blitt gjort i Norge (eller i Skandinavia for øvrig). Ei heller har det tidligere blitt gjennomført en så omfattende evaluering av skolebaserte tiltak for forebygging av atferdsproblemer i vårt land. For mer informasjon om studien og Atferdssenteret, se www.atferdssenteret.no

Svarprosjenter – dekkende bilde?

Ved første datainnsamling (T1) var det totalt 34 ansatte ved skolen som skulle besvart skjemaet. Av disse svarte 24 på skjemaet og det utgjør en svarprosent på **71**. Det var ytterligere 2 som enten var i permisjon eller sykemeldt ved datainnsamlingen, og som derfor av naturlige årsaker ikke svarte på spørreskjemaet. Svarprosenten er helt på grensen av hva som kreves for å kunne gi et dekkende bilde av situasjonen på skolen.

Samtlige skoleledere besvarte spørreskjemaet ved T1. Den samlede svarprosenten for de 65 forskningsskolene på ansatteskjemaet ved første målepunkt (T1) var 76%.

SFO-ansattes vurderinger til å stole på?

Å studere situasjonen i norske skoler uten å inkludere SFO syntes vi ville være å utelate en meget sentral del av barnetrinnselevenenes lærings- og utviklingsmiljø. Vi har derfor sterkt oppfordret SFO-ansatte til å delta i denne forskningsstudien. Mange har da også lojalt bidratt, men ikke alle uten frustrasjon og skepsis.

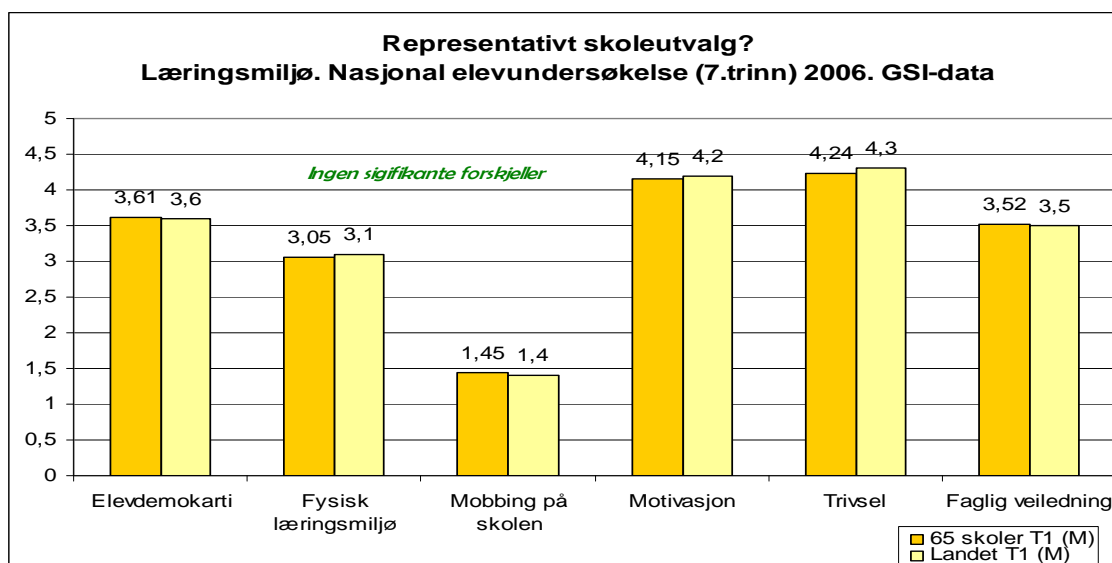
Selv om alle spørreskjemaene som brukes var godt utprøvd og testet på forhånd, kunne nok flere av spørsmålene i det såkalte ansatteskjemaet vært både enklere formulert og bedre tilpasset særlig de SFO-ansattes arbeidssituasjon. Dette spørreskjemaet ble opprinnelig laget med lærere/lærerassistenter som målgruppe. Av ressursmessige årsaker har vi imidlertid dessverre ikke hatt mulighet til å lage tilpassede versjoner av skjemaet. I stedet for å utelukke SFO-ansatte og andre med spesielle jobber i skolen (f.eks. morsmåslærere, spesial- og sosialpedagoger) valgte vi heller å ”utsette” dem for det nevnte skjemaet.

Flere SFO-ansatte vi har vært i kontakt med har gitt uttrykk for at de synes noen av spørsmålene er veldig vanskelige for dem å svare på og noen har derfor stilt spørsmålstegn ved verdien av de dataene de selv bidrar med. For å finne nærmere ut av dette, har vi kjørt en rekke spesifikke analyser der vi har sammenholdt lærer- og SFO-gruppens svar. Vår konklusjon er at ingen av analysene ga grunnlag for å stille spørsmålstegn verken ved reliabiliteten (påliteligheten) eller validiteten (gyldigheten) i de SFO-ansattes vurderinger – ei heller ved lærernes vurderinger. SFO-ansatte ser m.a.o. ut til å være minst like gode og pålitelige informanter om elevutfordringer og kvaliteter ved skolens læringsmiljø som lærere – til tross for et utfordrende spørreskjema.

Forskningsskolene annerledes enn andre skoler?

Et annet viktig spørsmål er om resultatene fra studien har gyldighet ut over de 65 skolene som konkret deltar. Selv om vi ikke er ferdig med å undersøke dette, så ser det ut fra de analysene vi så langt har foretatt ut til at utvalgsskolene (samlet sett) ikke skiller seg særlig fra andre grunnskoler i Norge. Foreløpig tyder det altså på at resultatene kan ha overføringsverdi til norske skoler generelt.

Et eksempel som underbygger dette vises i figuren nedenfor. Her har vi sammenlignet de 65 skolens resultater med landsgjennomsnittet i den nasjonale Elevundersøkelsen det året skolene ble med i studien (T1). Mer spesifikt har vi sammenlignet 7.klassingenes vurderinger av læringsmiljøet på følgende indikatorer; elevdemokrati (2 spm.), fysisk læringsmiljø (10 spm.), mobbing (1 spm.), motivasjon (4 spm.), trivsel (4 spm.) og faglig veiledning (2 spm.). Forskningsutvalget skilte seg ikke fra den gjennomsnittlige norske skolen på noen av disse områdene.

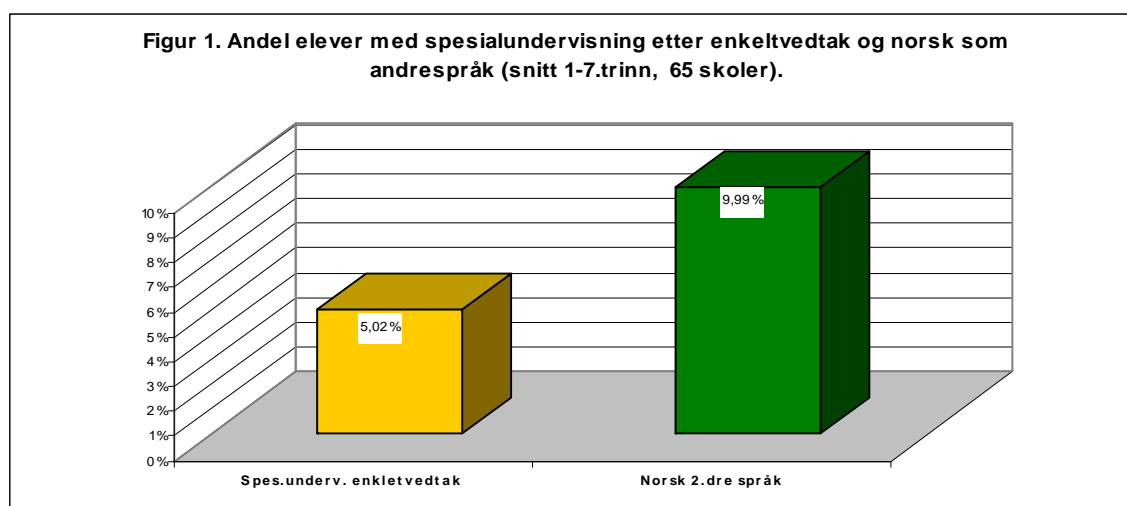


3. Elevutfordringer i dagens skole

For å få et inntrykk av hvilke og hvor store elevutfordringer dagens skoler står overfor, ba vi *skolens ledelse* i de 65 deltakende skolene om å angi hvor mange elever i de respektive skolene som inneværende skoleår fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak og hvor mange som hadde annen etnisk bakgrunn (dvs. norsk som andre språk).

Elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak

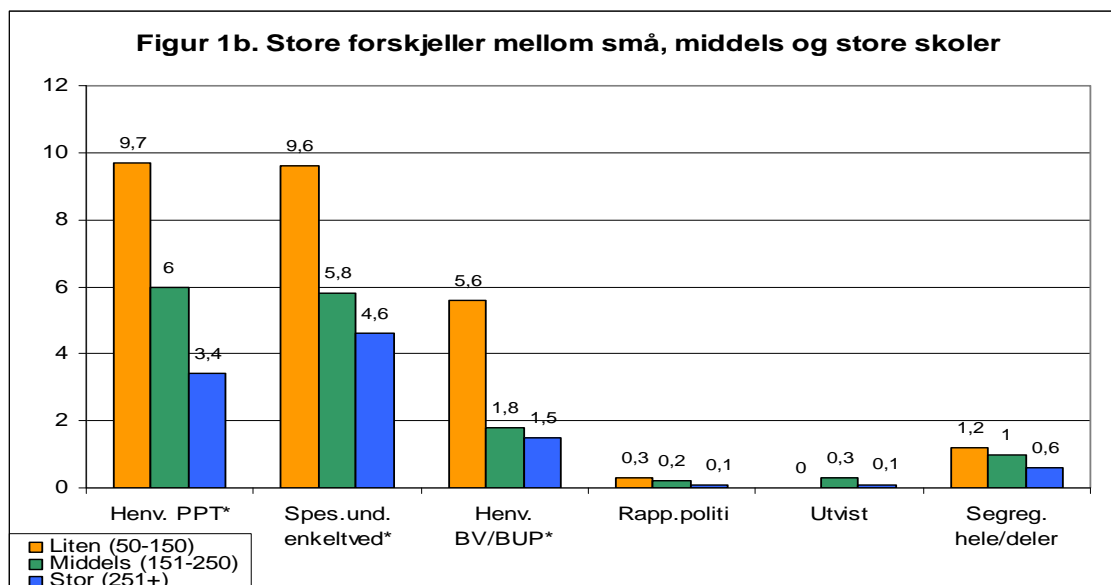
Ved studiens første målepunkt (T1) fikk i gjennomsnitt 5% av elevene i forskningsskolene spesialundervisning etter enkeltvedtak (figur 1). Dette er omtrent det samme som landsgjennomsnittet for 1.-7.årstrinn skoleåret 06-07 (5,2%) og skoleåret 07-08 (5,5%) (Grunnskolen Informasjonssystem; www.wis.no).



Nærmere analyser avdekket imidlertid at andelen spesialundervisnings elever varierte klart (signifikant) med skolestørrelse. Figur 1b viser at det var prosentvis dobbelt så mange elever i små skoler (under 150 elever, oransje søyler) som fikk slik undervisning som i store skoler (mer enn 250 elever, blå søyler) (9,6% vs. 4,6%). Det var her også en klar forskjell mellom små og middels store skoler (150-250 elever, grønne søyler). Andelen var vesentlig lavere i middels store skoler enn i små skoler (9,6% vs. 5,8%).

Det samme bildet avtegnet seg i skoleledelsens opplysninger når det gjaldt andel elever som ble

henvist til PPT og til barnevernet (BV) og psykisk helsevern (BUP). Det var prosentvis langt flere elever som ble henvist til disse hjelpetjenestene i små skoler enn i store og middels store skoler.



Når det gjaldt andelen elever som ble rapportert til politiet, som ble utvist fra skolen eller som fikk en del av sin opplæring utenfor ordinær klasse/gruppe p.g.a. problematferd (primært), var det derimot ingen tydelige forskjeller mellom små, middels og store skoler. Om dette er funn som er spesielle for forskningsutvalget eller om det også er slike forskjeller mellom små, middels og store skoler ellers i landet, har vi foreløpig ikke undersøkt.

Hva tror dere disse forskjellene mellom små og større skoler skyldes?

- Flere ”problemelever” i små skoler – i tilfelle hvorfor?
- Mindre toleranse for avvik i små enn større skoler?
- Både vanskeligere å oppdage og vanskeligere å få ekstra ressurser til elever med særskilte behov i større skoler?

Elever med annen etnisk bakgrunn

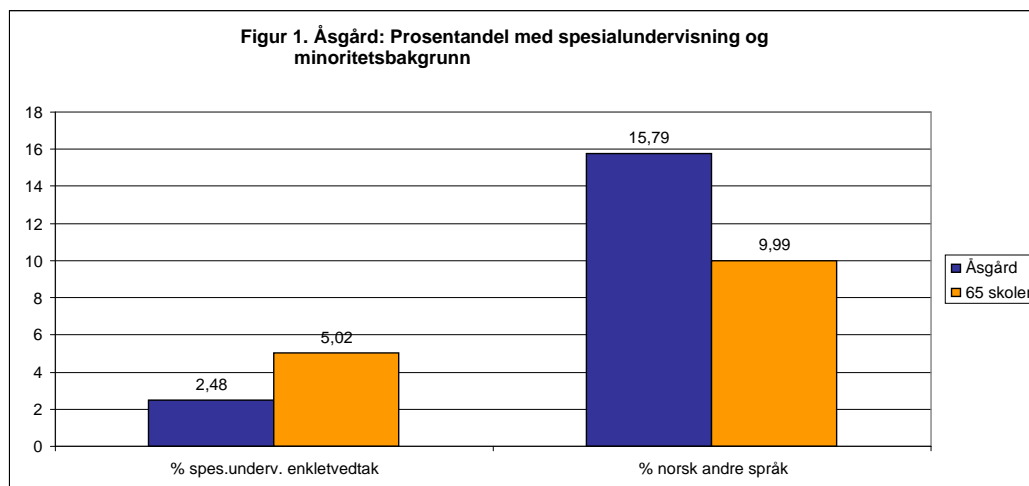
I følge skolens ledelse var det i snitt 10% av elevene i de 65 skolene som hadde norsk (el. svensk, dansk) som sitt andre språk, men også her var det store skoleforskjeller. Andelen fremmedspråkelever i forskningsskolene varierte fra 0% til hele 71,5%.

Skolehverdagen både for elever og ansatte i skoler med høy versus lav andel elever med annen etnisk bakgrunn må utvilsomt være forskjellig, på godt og vondt. Men dette er et tema som

sjelden løftes fram i skolepolitiske debatter og i det pedagogiske fagfeltet generelt. Det er også et område som det hittil har blitt forsket svært lite på i vårt land.

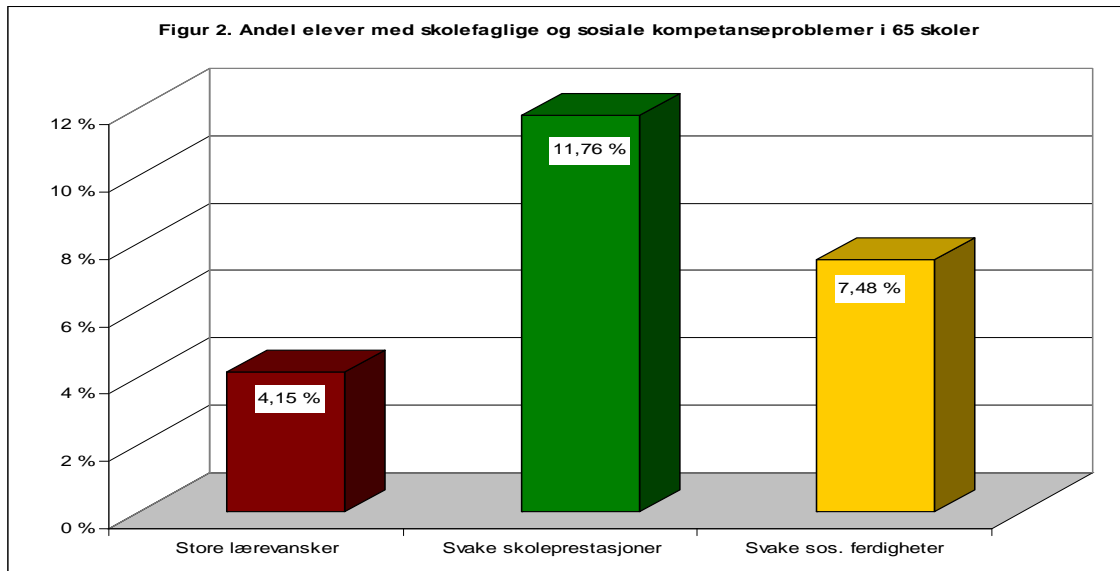
- Hvilke konsekvenser mener dere at høy fremmedspråksandel i en skole har for elever, ansatte og skoleledelsen?
- Hvordan kan vi få disse skolenes tause kunnskap bedre fram i lyset slik at andre kan lære av dem og de av hverandre?

Andelen elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og andelen elever med norsk som andre språk på **Åsgård** skole framgår av figur 1c nedenfor. Sammenlignet med snittet i de øvrige forskningsskolene var det ved første målepunkt (T1, vår 07) prosentvis halvparten så mange spesialundervisnings elever (2,5% vs. 5%), men prosentvis langt flere elever med annen etnisk språkbakgrunn (15,8% vs. 10%) i elevgruppen hos dere.



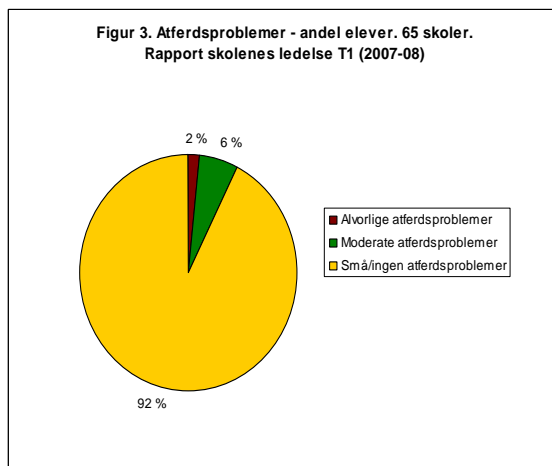
Elever med skolefaglige og sosiale kompetanseproblemer

Skolens ledelse anslo videre at drøyt 4% av elevene i dette skoleutvalget hadde store lærevansker (kognitive), rundt 12% hadde svake skolefaglige prestasjoner og 7,5% hadde svake sosiale ferdigheter (lav sosial kompetanse). De gjennomsnittlige anslagene framgår i figur 2 på neste side.



Elever med atferdsproblemer

Vi spurte også om hvor mange elever som etter ledelsens oppfatning hadde henholdsvis; (a) *alvorlige* atferdsproblemer - dvs. elever som viser problematferd av alvorlig karakter som slossing, fysiske angrep på medelever/voksne, mobbing/trakassering, hærverk, nasking etc. og (b) *moderate* atferdsproblemer – dvs. elever som ofte viser problematferd, men primært av mindre alvorlig karakter som bråk, uto, mentalt fravær i timene etc.



Som figur 3 viser, ble i snitt 2% av elevene på 1.-7.trinn anslått til å ha henholdsvis alvorlige atferdsproblemer og 6% moderate atferdsproblemer. Lærerne ble stilt tilsvarende spørsmål som ledelsen om faglig, sosial og atferdsmessig tilkortkomning blant elevene. Disse dataene er pt. ikke ferdig analysert, så vi kan foreløpig ikke si noe om hvor godt ledelsens anslag stemmer med lærernes vurderinger.

- Hvor godt synes dere anslagene i figur 2 og 3 stemmer for deres skole?

Hva er i følge skolens ledelse de største elevutfordringene?

Skolens ledelse ble videre bedt om å rangere problemområdene i forhold til hverandre. Selv om skolefaglige problemer i omfang framstår som langt vanligere enn atferdsproblemer, ble elever med alvorlige atferdsproblemer klart rangert som den største utfordringen i dagens skole. Elever med svake sosiale ferdigheter ble rangert som den andre største utfordringen mens elever med svake skolefaglige prestasjoner ble rangert på tredjeplass.

I en annen studie blant over 3000 lærere i et representativt utvalg på 340 skoler i Norge som ble gjennomført for 10 år siden, ble også atferdsproblemer framhevet som et betydelig større problem enn skolefaglig tilkortkomning, både av rektorer og lærere (Ogden 1998). Til tross for at de fleste skoler bruker betydelige ressurser og gjør en stor innsats for å forebygge og redusere atferdsproblemer blant elevene, tyder disse funnene på at den innsats og de tilnærminger som skoler benytter ofte ikke virker godt

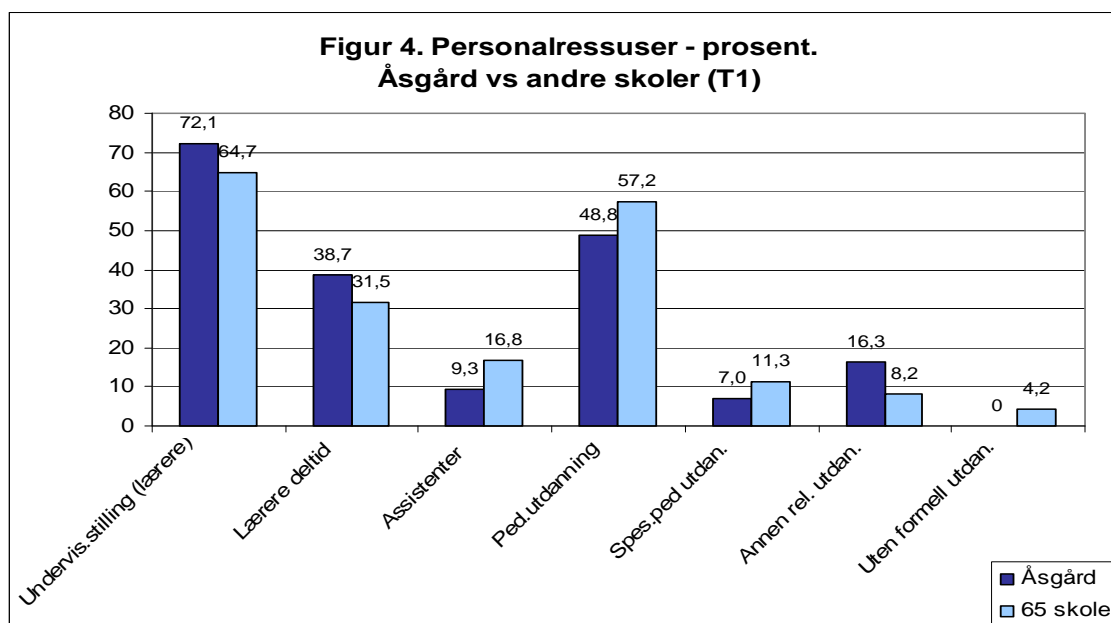
nok og at det fortsatt er et kompetanseunderskudd i skolen på dette området.

Utfordringer rangert jf. skolens ledelse i 65 skoler, T1 (07/08)

1. Elever med alvorlige atferdsproblemer
2. Elever med svake sosiale ferdigheter
3. Elever med svake skolefaglige prestasjoner

4. Personalressurser

Figur 4 gir en oversikt over personalressursene ved deres skole sammenlignet med ressursene i de 65 forskningskolene sett under ett. I følge skolens ledelse er det en høyere andel av personalgruppen som er ansatt i undervisningsstilling (lærere) hos dere enn i andre skoler (72% vs. 65%), men samtidig er det også prosentvis flere assistenter i personalgruppen ved Åsgård enn i forskningsutvalget generelt (9% vs. 17%). Snaut 39% av lærerne jobber deltid, hvilket også er noe høyere enn snittet i dette skoleutvalget.



Når det gjelder andelen i kollegiet med pedagogisk og spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn, er det en negativ forskjell mellom Åsgård og andre skoler på hhv. 8% og 4%. Åsgård kommer her altså noe dårligere ut, men det er positivt at ingen ansatte er uten noen form for formelle kvalifikasjoner (jf. snitt på 4% i utvalget). Det er videre en dobbelt så høy andel av de ansatte hos dere som har annen relevant utdanning sammenlignet med utvalgets gjennomsnitt.

- Synes dere at personalressursene ved skolen er hensiktsmessige og tilstrekkelige for å sikre alle elever optimalt læringsutbytte?
- Er det ressursområder som dere mener det umiddelbart eller på lengre sikt er nødvendig å styrke – i tilfelle, hvordan få dette til?

5. Mestring av mangfold

Undervisningsutfordringer i en inkluderende skole

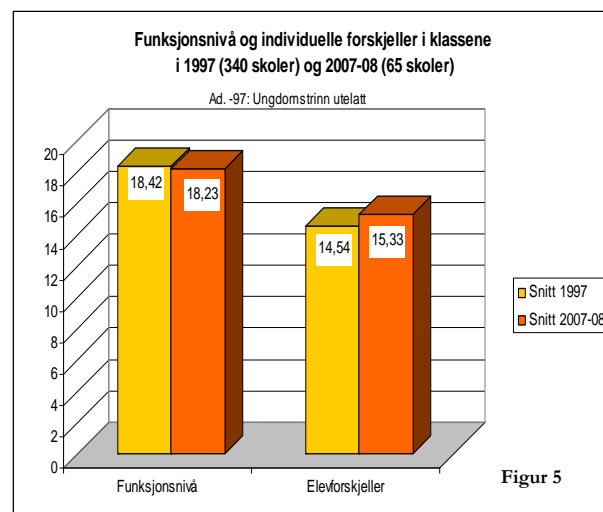
En av de viktigste forutsetningene for en inkluderende¹ skole hvor alle elever sikres optimalt² skolefaglig og sosialt læringsutbytte er lærernes evne til å mestre elevmangfold og differensiere³ undervisningen og læringsoppgavene slik at en både imøtekommer læreplanens krav og elevenes individuelle evner og behov. Elevmangfoldet stiller også krav til skoleansattes ferdigheter i individuell elevbehandling på det sosiale og personlige plan. Lærere i en inkluderende skole som vår, har større undervisningsutfordringer enn lærere i svært mange andre land hvor segregerte opplærings- og hjelpetilbud til de svake, vanskelige og mest problembelastede elevene fortsatt er det vanlige.

I norske skoler må en følgelig forvente at elevgruppene (heretter kalt klasser) varierer betydelig både når det gjelder faglig og sosialt funksjonsnivå og spredning (dvs. hvordan de ulike elevene innenfor en bestemt klasse presterer og oppfører seg kan være veldig forskjellig). For de fleste lærere vil det være enklere og mer stimulerende å undervise klasser med høyt funksjonsnivå og liten spredning (små elevforskjeller) enn å undervise klasser med lavt funksjonsnivå og klasser hvor elevene skiller seg mye fra hverandre mht. forutsetninger, atferd og prestasjoner. Det må imidlertid tilføyes at dette ikke nødvendigvis betyr at elever lærer mer i klasser hvor elevforskjellene er små, men at utfordringene for lærerne er større når spredningen er stor.

Funksjonsnivå og elevforskjeller i norsk skole i et 10-års perspektiv

Om dagens pedagogiske utfordringer er større eller mindre enn for 10 år siden, gir figur 5 en pekepinn på. Vi har her sammenholdt de 65 utvalgsskolenes gjennomsnittlige svarvurderingene fra 2007 med tilsvarende vurderinger som lærere i et representativt utvalg skoler ga i 1997.

Dataene indikerer (peker i retning av) at det



¹ Dvs. en skole som gir opplæringstilbud til alle barn og unge, uansett evner og ressurser

² Dvs. så maksimalt utbytte som mulig ut fra elevens individuelle evner og ressurser

³ Dvs. tilpasse undervisning og lærestoff til elevenes ulike evner og ressurser

gjennomsnittlige funksjonsnivået i norske skoler har endret seg minimalt i løpet av det siste 10-året, men elevforskjellene kan se ut til å ha blitt noe større.

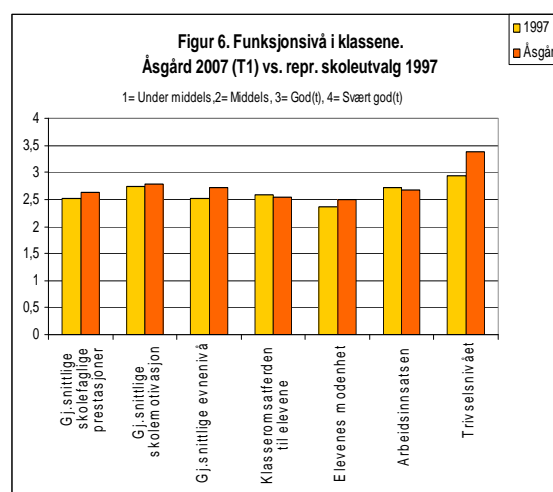
Som i 1997 var det også i 2007 en tydelig tendens til at elevforskjellene gjerne er mindre i klasser med høyt gjennomsnittlig funksjonsnivå enn i klasser med lavt funksjonsnivå. Det var videre moderat til høyt samsvar (i.e. samvariasjon) mellom de forskjellige områdene i klassenes gjennomsnittlige funksjonsnivå. Sagt på en annen måte; klasser som fungerer godt på ett område fungerer også ofte bra på andre områder.

- Det skolefaglige nivået hos norske skolebarn synes altså verken å ha blitt høyere eller lavere i løpet av de siste 10 årene, men hvorfor har forskjellene mellom elevene blitt større i denne perioden? Hva tror dere dette kan skyldes?

Funksjonsnivå og elevforskjeller i klassene ved Åsgård

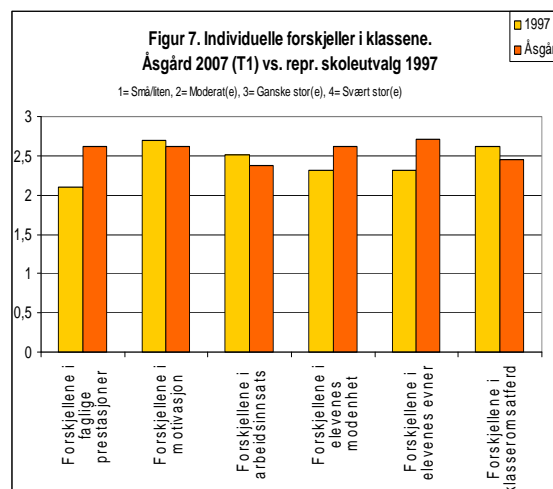
Figur 6 og 7 gir et mer spesifikt bilde av undervisningsutfordringene ved Åsgård skole og hvordan situasjonen hos dere forholder seg til slik den var i andre norske skoler et 10-år tilbake. Vi ba lærerne vurdere funksjonsnivået i den klassen de underviser mest i når det gjaldt prestasjoner, motivasjon, evner, atferd, modenhet, arbeidsinnsats og trivsel på en skala fra 1 til 4, [1 = under middels, 2 = middels, 3 = god(t), 4 = svært god(t)]. Deretter ba vi dem vurdere hvor store de individuelle forskjellene mellom elevene i klassen er på de samme områdene [1 = små/liten, 2 = moderat(e), 3 = ganske stor(e), 4 = svært stor(e)]. Figurene kan m.a.o. leses på to måter; som skolens profil og utviklingen i et ti-års perspektiv. Av plassmessige grunner, kommenterer vi primært bare skolens resultater.

Figur 6 viser at elevenes trivsel, skolemotivasjon og evnenivå ble mest positivt vurdert, mens deres gjennomsnittlige skolefaglige prestasjonsnivå, modenhet og klasseromsatferd ble vurdert litt mindre positivt. Trivselsnivået ved Åsgård skole kom spesielt godt ut. Elevenes funksjonsnivå på de øvrige målte områdene lå nært snittet i 1997-utvalget.



Som det framgår av figur 7, vurderte de ansatte de individuelle forskjellene som relativt store i mange av klassene. Skolefaglige prestasjoner, evner, modenhet og motivasjon var de områdene hvor det var størst ”strek i laget”. Spredningen i skolefaglige prestasjoner, modenhet og evner var for øvrig de områdene hvor det var en tydelig negativ forskjell mellom (disfavør av) Åsgård og 1997-utvalget. Elevforskjellene i klasseromsatferd,

arbeidsinnsats og skolemotivasjon framsto derimot som positivt litt mindre.



Det kan tyde på at dette er områder som i større grad enn faglige prestasjoner er et spørsmål om hvordan de sosiale læringsbetingelsene utvikler seg og preger klassen som helhet.

Hva tror dere større variasjon på ett funksjonsområde (eks. arbeidsinnsats) enn på andre (eks. skolefaglige prestasjoner og klasseromsatferd) kan skyldes?

På samme måte som det gjennomsnittlige funksjonsnivået i klassen, var individuelle forskjeller på ett område forbundet med forskjeller på andre. Men sammenhengen var ikke like sterk mellom alle funksjonsområder. Individuelle forskjeller i klasseromsatferd var eksempelvis lavere korrelert (svakere sammenheng) med forskjeller i faglige prestasjoner og kognitive evner enn med skolemotivasjon. Dette tyder på at det i klasser med store elevforskjeller i prestasjoner og evner ikke nødvendigvis også er store forskjeller mellom elevene når det gjelder oppførsel og skolemotivasjon (eller omvendt).

- Oppsummert ser det ut til at det ved Åsgård skole knytter seg størst pedagogiske utfordringer til elevenes gjennomsnittlige faglige funksjonsnivå, evner og modenhet.
- Trykket på de ansattes ferdigheter når det gjelder individuell elevbehandling, framstår for øvrig som litt større på det skolefaglige området enn på det sosiale og atferdsmessige området.

6. Liv og leven - eller miljøforurensing i skolen

Problematferd er et relativt og komplekst fenomen som ikke nødvendigvis er et ubetinget onde som må bekjempes eller utelukkende et spørsmål om trass, vond vilje eller medfødt disposisjon hos eleven. Hva som oppfattes som problematferd og hvem som defineres som atferdsproblematiske elever avhenger av hva som anses som akseptert og forventet oppførsel i den kulturen eller konteksten barnet er en del av (eks. holdninger og verdier i skolen), den situasjonen atferden opptrer i, samt av barnets alder og det kunnskaps- og ressursgrunnlag den som vurderer atferden har. Det at barn ikke alltid oppfører seg slik vi voksne ønsker er normalt og ikke noe å bekymre seg for. Noe problematferd er et uttrykk for at barn er i vekst, uttrykk for iver, lek, glede og vitalitet. Noe problematferd er en forståelig reaksjon på ugunstige oppvekst- og læringsbetingelser, urettferdig behandling eller et uttrykk for mangelfulle sosiale ferdigheter.

Men når barn ikke gjør som voksne sier i fem av åtte tilfeller (den gylne tommelfingerregel), når elever ofte viser norm- og regelbrytende atferd, når problematferden eskalerer over tid (dvs. øker i omfang/intensitet) eller er av alvorlig karakter (eks. med hensikt skader andre fysisk, nasking, dyreplageri), da er det relativ enighet i vårt samfunn om at barnets eller ungdommens atferd er bekymringsfull og et problem vi må forsøke å stoppe eller redusere.

Omfattende utagerende atferd, inkludert mobbing, vold og forstyrrende atferd, er framsatt som blant de største umøtte utfordringene i norsk skole. Mye problematferd blant elevene forsurer og gjør læringsmiljøet i skolen utrygt. Mye problematferd er et hinder for god undervisning og for godt læringsutbytte. Omfattende problematferd i grunnskolealder er dessuten et alvorlig faresignal eller risikofaktor for utvikling av alvorlige atferds- og mestringsproblemer i ungdomsalder og voksen alder, som rusmisbruk, kriminalitet, vold, arbeidsledighet, svake kvalifikasjoner og lav inntekt samt svakt sosialt nettverk og alvorlige psykiske og fysiske helseplager. Mye problematferd blant elevene gjør også arbeidsdagen for de ansatte i skolen unødig slitsom og energitappende. Alvorlige atferdsproblemer er for øvrig en av de vanligste grunnene til at barn og unge henvises til PPT, barnvernet og barne- og ungdomspsykiatrien.

En god del av hva som oppfattes som problematferd i skolen kan således være et uttrykk for normalt "liv og leven" blant barn, men mye og alvorlig problematferd kan også representere en betydelig miljøforurensing i skolen, en alvorlig trussel mot elevens læring, sosiale fungering og

livsmuligheter, eller være et signal om at læringsmiljøet og det opplæringsstilbudet skolen gir ikke er godt nok.

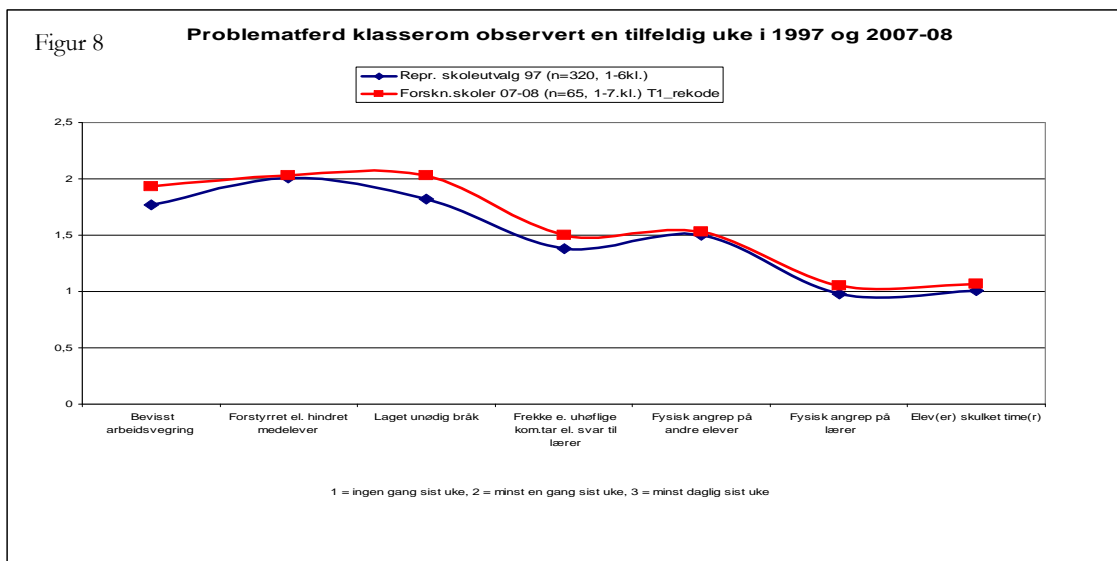
En rekke internasjonale og nasjonale forskningsstudier har vist at det er en klar sammenheng mellom problematferd og elevers skolefaglige kompetanse og sosiale kompetanse. Mange elever som har dårlig læringsutbytte på skolen har med andre ord ofte også atferdsproblemer og svake sosiale ferdigheter. Elever med svake skolefaglige prestasjoner er gjerne også de som bråker og forstyrrer undervisningen mest, som slåss og krangler. Skolesvake elever og elever med et atferdsmønster preget av utagering, opposisjon og regelbrudd på skolen har ofte også mangelfulle sosiale ferdigheter i selvkontroll, empati, samarbeid, ansvar og positiv selvhverdelse. Både tidlig aggressiv atferd, mobbing og svake skolefaglige prestasjoner er dessuten vist å være sterke forløpere for vold og kriminalitet i ungdoms- og voksen alder.

Det er gjerne en liten gruppe elever som står for de mest alvorlige formene for problematferd, men i tillegg viser flere enkeltstudier fra de siste ti-tolv årene at det gjennomgående er høy forekomst av mindre dramatiske norm- og regelbrudd og av undervisnings- og læringshemmende atferd som bråk, uro og “mentalt fravær” i norske klasserom. Hvor mye problematferd det er i en skole kan imidlertid variere fra år til år og fra skole til skole, men der det er mye problematferd i klasseromskonteksten vil det som oftest også være mye problematferd i skolemiljøet for øvrig.

Problematferd i skolen - i dag og for 10 år siden

Vi ba skolens ansatte om å angi hvor mange ganger de i løpet av sist uke hadde observert ulike nærmere spesifiserte former for problematferd i undervisningsrommene (innendørs på SFO) (20 spørsmål) og på skolens fellesarealer som skolegård, trapper, ganger, toaletter, kantiner osv. (15 spørsmål). De samme spørsmålene ble stilt til lærere i et representativt utvalg skoler (n=340) 10 år tidligere. Figur 8 (neste side) gir eksempler på gjennomsnittlig forekomst av negative hendelser av mer og mindre alvorlig karakter observert i løpet av en tilfeldig uke i 1997 (n=340 skoler) og i 07-08 (n= 65 skoler).

Her framgår det at mindre alvorlige former for problematferd i klasseromskonteksten som bevisst arbeidsvegging, lage unødige bråk og det å forstyrre eller hindre andre elever i timene forekom relativt ofte (minst en gang i uka) på begge måletidspunktene. Gjennomsnittskårene i forskningskolene lå likt eller marginalt litt høyere enn i 97-utvalget.



Mer alvorlig problematferd som fysiske angrep på medelever eller lærere i undervisnings-situasjonen og skulking av timer er heldigvis sjeldent forekommende i norske skoler – og omfanget ser ut til ha vært helt stabilt det siste 10-året. Vi fant for øvrig det samme utviklingsbildet når det gjaldt forekomst av problematferd rundt om i skolemiljøet (dvs. fellesområder inne/ute) som i klasseromskonteksten.

Dere har allerede bidratt til ny kunnskap om norsk skole

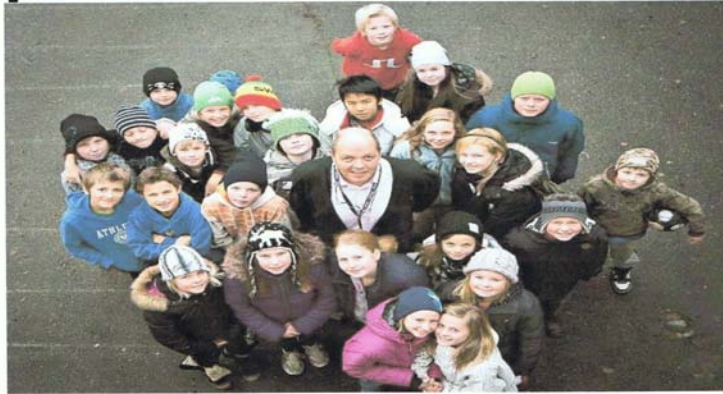
Nærmere analyser avdekket en interessant og ikke minst hyggelig utviklingstendens - nemlig at den *daglige* forekomsten av problematferd i norske skoler ser ut til å ha sunket en god del i løpet av den siste 10-års perioden.

Dette gjaldt først og fremst slik problematferd det er klart mest av i skolen, dvs. lærings- og undervisningshemmende atferd, mens daglig forekomst av mer alvorlige former for problematferd var like sjelden nå som tidligere. Ut fra de dataene dere og de andre forskningskolene har bidratt med kunne vi for eksempel konstatere at andelen lærere som rapporterte om at de én eller flere ganger om dagen opplevde at elever ”Snakker utenom tur” var hele 20% lavere i 2007 enn i 1997. Disse resultatene vakte for øvrig så stor oppmerksomhet da vi presenterte dem på Atferdssenterets nasjonale konferanse i høst at det resulterte både i hovedoppslag i Aftenposten (se utsnitt neste side fra papirutgave 11.11.09, nettutgave 10.11.09) og påfølgende innslag i riksdekkende nyhetssendinger og i TV2s ”God morgen, Norge”.

Aftenposten

Publisert: 10.11.09 kl. 23:32 - Abonnere på Aftenposten? Ring 05040 eller gå inn på kundeservice.aftenposten.no

Mindre uro og knuffing på ti år



– Vi har våre egne harepusregler på Harestua, forteller Anine Eriksen og Mikkel Gudmundsen. – Vi er en skole hvor vi trener på å si vennlige ord til hverandre og vi får belønning når hele klassen har klart å samle 210 harpusbelønningskort. Belønningen kan være en turdag, kakedag eller ekstra gymtime. Det fungerer veldig fint. FOTO: DAG WESSEL GRUNDETH

LIV BERIT TESSEM - Harestua
Oppdatert: 11.11.09 kl. 00:14 Publisert: 10.11.09 kl. 23:32

Det er mindre daglig bråk og uro i norsk skole i dag enn for ti år siden.

For syv år siden var rektor Arild Sandvik ved Harestua skole frustrert og sliten. Elevene klaget over bråk, hærverk og gjorde skolen lite trivelig. Lærerne brukte mye tid på lærerværelset til å syte over hvor umulig alt var.

Situasjonen ved Harestua skole ble bekreftet i den internasjonale undersøkelsen PISA 2003: Norsk skole kom dårligst ut av alle OECD-landene når det gjaldt bråk og uro i klasserommet.

Sandvik og hans kolleger hadde fått nok og har skapt en tryggere skole for sine 450 elever ved hjelp av en systematisk kulturendring ved hele skolen.

Mindre uro og knuffing på ti år

Lærerne tar tilbake kontrollen i klasserommet

Det er mindre daglig bråk og uro i norsk skole i dag enn for ti år siden.

LIV BERIT TESSEM
DAG W. GRUNDETH (foto)

Harestua
For syv år siden var rektor Arild Sandvik ved Harestua skole frustrert og sliten. Elevene klaget over bråk, hærverk og gjorde skolen lite trivelig. Lærerne brukte mye tid på lærerværelset til å syte over hvor umulig alt var.

Situasjonen ved Harestua skole ble bekreftet i den internasjonale undersøkelsen PISA 2003.

Norsk skole kom dårligst ut av alle OECD-landene når det gjaldt bråk og uro i klasserommet.

Sandvik og hans kolleger hadde fått nok og har skapt en tryggere skole for sine 450 elever ved hjelp av en systematisk kulturendring ved hele skolen.

Mindre knuffing. Skoleuroen i 2008 er sammenlignet med uren i 1998 i en ny undersøkelse fra Aftersenteret. 65 barnehager med 10 600 elever (4-7. trinn), 2500 lærere og 2600 foreldre i 21 kommuner har vært med.
Undersøkelsen forteller at norske lærere har fått tilbake noe av autoriteten i

Problemadferd

Andet lærere som observerte negative hendelser i klasserommet en eller flere ganger pr. dag en tilfeldig valgt uke. I prosent.

	1998	2008
Snakket utenom tur	56,5	38,2
Uønsket bråk i timen	24,9	22,4
Forlot pulten uten lov	21,0	21,4
Forstyrrt medeleve i timen	26,0	20,4
Stjålet arbeidsvegning	20,0	17,3
For sent til timen	11,3	8,7
Verbalt angrep på elev	12,0	9,3
Uønsket svar til lærer	4,0	5,3
Fysisk angrep på elev	5,2	4,1
Barnett til lærer	1,5	2,0
Voldsom skanget med lærer	0,4	0,5
Sendt til rektor	0,2	0,3
Hærverk	0,1	0,2
Fysisk angrep på lærer	0,0	0,2

Økningen grafik

klasserommene de siste årene. Lærerne hadde mer kontroll med daglig knuffing, ukvemsord og løping i gangene i for en for ti år siden.
Omfanget av den alvorligste problemadferden er imidlertid ikke endret, viser undersøkelsen.

– Lærerne rapporterer at de har ikke nok kunnskap til å ta tak i de virkelig store adferdsproblemer. De oppgir at ca. fire prosent av elevene har alvorlige adferdsproblemer, til prosent har moderate problemer, mens det store flertallet, 86 prosent, har små eller ingen problemer, sier forsker Mari- Anne Skarlie ved Aftersenteret.
– Det er store forskjeller mellom skoler, men ved skoler der det arbeides bevisst med sosiale ferdigheter, viser det seg at store adferdsproblemer blir færre og at elever med problemer lettere integreres i læringsmiljøet.

Men elever med alvorlige adferdsproblemer er ifølge rektorene i undersøkelsen den største utfordringen i norske skole, dernest rangerer de elever med svake skolefaglige prestasjoner følger som nummer tre.
Undersøkelsen viser at lærerne mener at åtte prosent av elevene har store skolefaglige problemer, 16 prosent har moderate skolefaglige problemer, mens 63 prosent har små eller ingen problemer med læringsutbyttet.

Snu en kultur. Skolehverdagen ved Harestua skole har endret seg radikalt siden 2002.

Som en av de første skolene i landet mottok rektor Sandvik og hans lærerstab interesse for å bli med på prosjektet

«I dag spør vi oss på lærerværelset: Hvorfor gjorde vi ikke dette for?»

Arild Sandvik, rektor ved Harestua skole

PALS (Positiv adferd, støttende læringsmiljøer og samhandling) for å endre skolens kultur i samarbeid med Aftersenteret.

– Vi brukte et helt år på å arbeide med egne holdninger, hva slags forventninger andre, det var krevende for oss alle. Det første vi gjorde var å erkjenne og definere hva som var skolens største problemer, sier Sandvik.

Da vi overførte vår egen positive adferd i undervisningssituasjonen, oppnådde vi raskt mye bedre resultater.

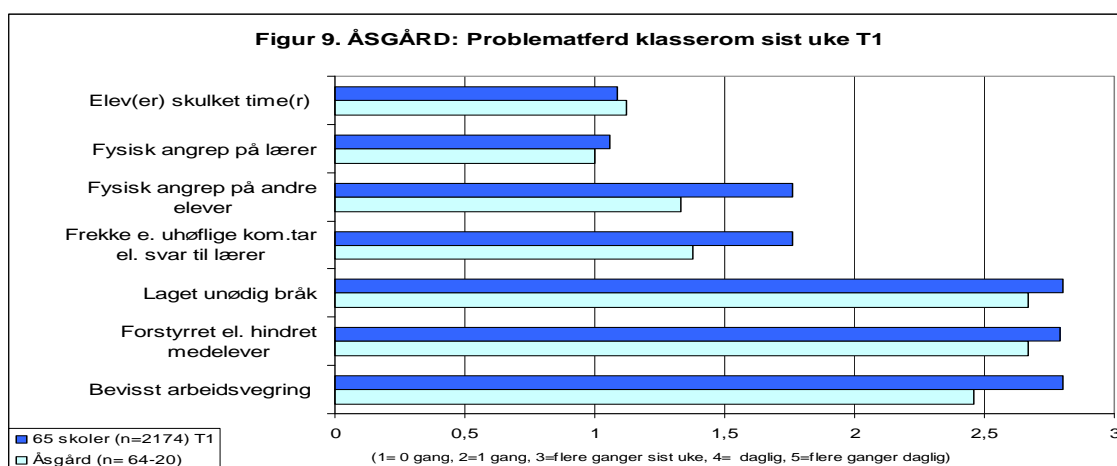
Hilses høflig. Elevene i sjette klasse ved Harestua kjenner ingen annen skolehverdag enn den hvor alle er høflige, læreren hilses i døren hver morgen, alle elever holder ben og armer inn til kruppen, å rekke opp hånden er å gjøre det stille, alle viser respekt for skolen – og er det noen som har det vanskelig, skal man stille opp og gi trøst!

Rektor Sandvik understreker at metoden krever systematikk, og det er viktig at belønninger og sanksjoner av elevene må være rettferdige. Den positive tilæringsmiljøet kan være krevende på ungdomstrinnet fordi det ligger i ungdoms natur å teste grenser.

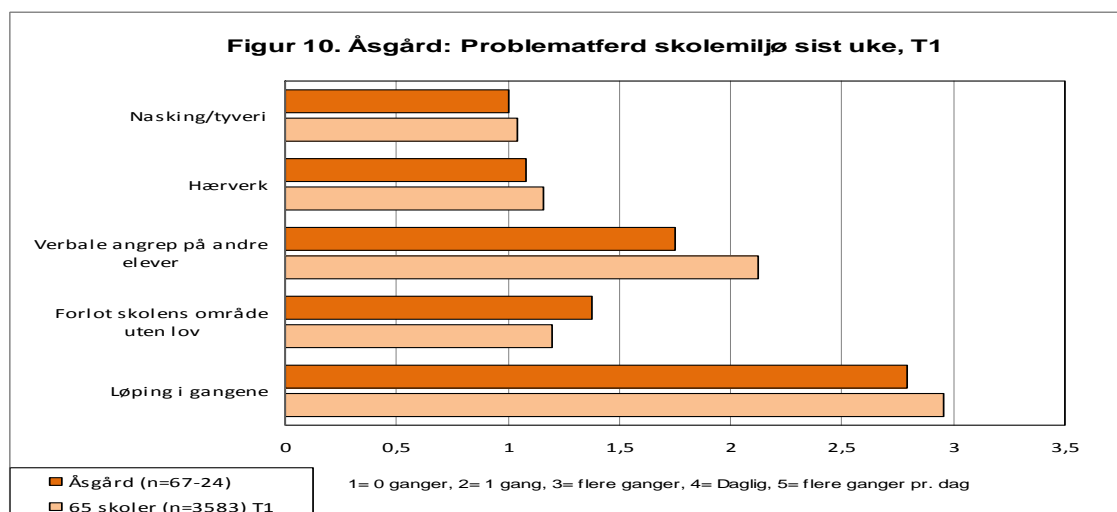
– Det høres selvfølgelig ut, på mange måter er det sunn fornuft satt i system. I dag spør vi oss på lærerværelset. Hvorfor gjorde vi ikke dette før?

Problematferd i klasserom og skolemiljø ved Åsgård

I henhold til figur 9 skiller ikke Åsgård skole seg særlig fra andre skoler verken når det gjelder gjennomsnittlig omfang eller hvilke former for problematferd som man sliter mest og minst med i undervisningssituasjonen (innesituasjon SFO) i løpet av en skoleuke. Ved første målepunkt (vår07) var det ingen forskjell mellom Åsgård og snittet i forskningsutvalget verken når det gjaldt skulking, fysiske angrep på lærer eller når det gjaldt omfanget av bråk og uro i timene. Det kunne imidlertid se ut til at de ansatte rapporterte om litt høyere forekomst av bevisst arbeidsvegring, fysiske angrep på andre elever og frekke eller uhøflige kommentarer/svar til lærere.



Figur 10 gir eksempler på gjennomsnittlig forekomst av enkelte former for problematferd *utenom* klasseromssituasjonen ved Åsgård sammenlignet med de andre forskningsskolene. Hovedbildet som avtegnes er omtrent det samme som for problematferd i klasseromskonteksten, og situasjonen ved Åsgård skilte seg heller ikke her signifikant fra situasjonen i de fleste andre skolene.



På skolens fellesarealer oppga de ansatte løping i gangene og verbale angrep på andre elever som blant de klart vanligste formene for problematferd, selv om slik atferd synes å være et marginalt litt mindre problem hos dere enn i andre skoler. Nasking/tyveri, hærverk og det å forlate skolens område uten lov ble det rapportert om like sjelden hos dere som i utvalgskolene generelt.

Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er om de svarene de ansatte ga vedrørende observerte negative hendelser i løpet av en tilfeldig valgt uke gir et godt bilde av hvordan situasjonen på skolen er ellers i skoleåret. Vi spurte derfor den enkelte ansatt på Åsgård om uken var hhv. mindre problematisk enn vanlig, helt vanlig eller mer problematisk enn vanlig. Den aktuelle uken ble vurdert som en helt vanlig uke av de aller fleste, og resultatene kan følgelig betraktes som representative (typiske) for situasjonen på skolen det aktuelle skoleåret.

Ordforklaring

Når vi hevder at en forskjell er signifikant betyr det at vi ut fra datamaterialet kan si at det er overveiende sannsynlig at forskjellen mellom deres skole og de andre forskningsskolene ikke skyldes tilfeldige variasjoner. Vi kan aldri være 100 % sikre på at konklusjonen er riktig, men vi kan hevde at risikoen for at vi har trukket feil konklusjon er svært liten (mindre enn 5%).

7. Klassemiljøkvaliteter

Elever presterer, trives og oppfører seg forskjellig – noen har stort læringsutbytte, trives godt og viser lite problematferd, mens andre mestrer eleverollen dårlig og når ikke læringsmålene for trinnet. Elevenes læringsutbytte, trivselsnivå og omfang av problematferd varierer dessuten mye fra skole til skole. Elevgruppen på noen skoler gjør det mye bedre på de nasjonale prøvene enn elevene i andre skoler, noen skoler har mye høyere trivselskårer enn andre. På noen skoler sliter en med mye problematferd blant elevene mens det i andre skoler er lite problematferd.

En forutsetning for å kunne sikre at a) alle, og ikke bare noen elever, får optimalt faglig og sosialt læringsutbytte, b) at alle opplever skoledagen som trygg og meningsfull, og c) for å kunne forebygge og stoppe utvikling av atferdsproblemer i skolen på mer virksomme måter, er det nødvendig å finne gode svar på spørsmålet: *Hvorfor er det så store elev- og skoleforskjeller?*

Skoleforskere rundt om i verden har siden 70-tallet publisert mange hyllemeter med forskningsresultater omkring dette spørsmålet. Og ett er sikkert, her er det ikke et enkelt svar eller en enkeltfaktor som er avgjørende. Både individuelle forhold hos eleven, ved oppvekstbetingelsene hjemme og nærmiljøet og forhold ved selve skolen virker inn.

Når det gjelder skolefaktorer, som jo er de faktorene lærere har størst innflytelse på og kan gjøre noe med, er det mye empirisk (dvs. forskningsbasert) dokumentasjon på at kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og de sosiale relasjonene i klassen er særlig avgjørende - både for hvor godt elevene presterer som for deres trivsel og atferd.

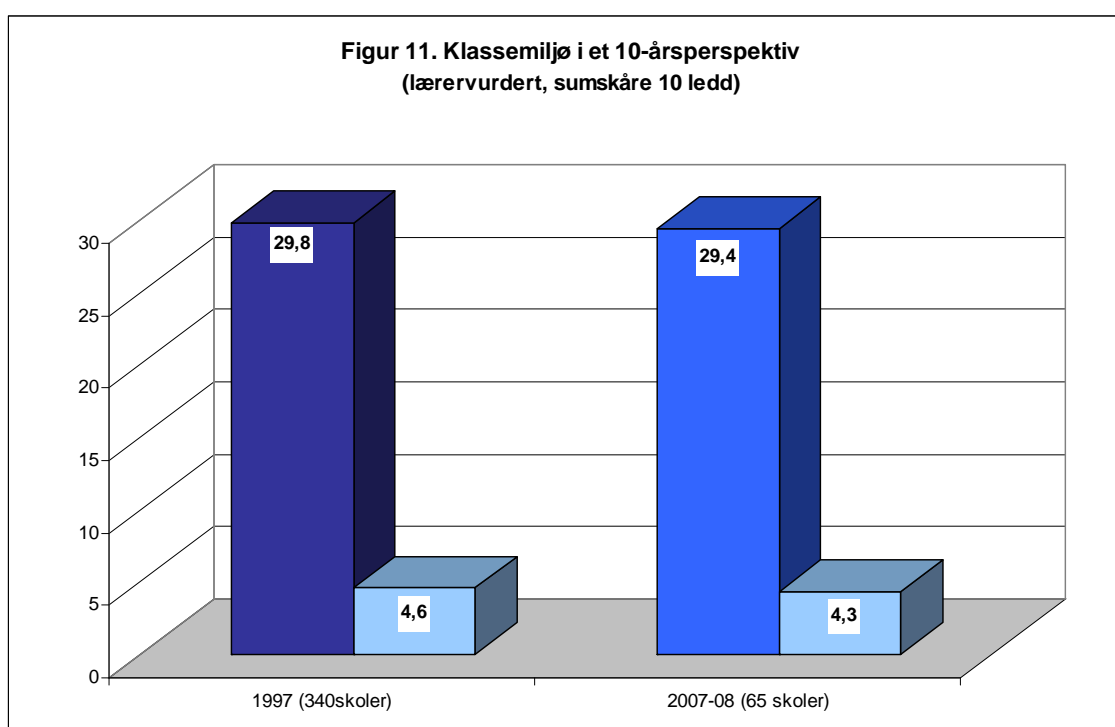
I dette og påfølgende kapitler skal vi derfor se nærmere på læringsbetingelsene i skolen. Kvaliteten på læringsmiljøet kan belyses på mange måter. Vi har her valgt å ta utgangspunkt henholdsvis i lærenes vurderinger av klassemiljøet, deres vurderinger av egen dyktighet og i deres opplevde kollektive mestringskompetanse.

Klassemiljøet i norske skoler - i dag og for 10 år siden

Som over 3000 lærere i et representativt utvalg av skoler ble bedt om i 1997, ble også de ansatte i de 65 forskningsskolene i denne studien bedt om å vurdere det sosiale klimaet mellom elevene og mellom elever og lærere, samt de faglige læringsbetingelsene i den klassen/elevgruppen de

forholdt seg mest til. De ble bedt om å ta utgangspunkt i situasjonen slik den vanligvis er i sin besvarelse.

Av figur 11 ser vi at den gjennomsnittlige kvaliteten på klassemiljøet i norske skoler, i hvert fall i følge de ansatte, ikke synes å ha forandret seg i løpet av den siste 10-årsperioden. Høyeste (mest positive) skåre som kunne oppnås var 40 på begge målepunkt, mens laveste (mest negative) var 10. En skåre på 29,8 og 29,4 innebærer m.a.o. at kvaliteten på klassemiljøet ble vurdert som ganske høy på begge måletidspunkt. Begrenset spredning i vurderingene (jf. lave lyse blå søyler) betyr at klassemiljøets kvalitet synes å variere relativt lite fra skole til skole.



Klassemiljøet ved Åsgård skole

For å gi et bilde av hvordan de ansatte vurderte læringsmiljøet i klassene (inkl. SFO-gruppen) ved Åsgård skole, viser vi nedenfor de tre utsagnene med hhv. høyeste og laveste skårer. Det vil si; de utsagnene som de ansatte som gruppe mente stemte best og dårligst med slik de opplevde miljøet i klassene.

Ut fra disse vurderingene ser det ut til at det sosiale og faglige læringsmiljøet på Åsgård, i hvert fall på dette tidspunktet, gjennomgående var preget av positive relasjoner mellom elever og lærere og av godt personalsamarbeid. Ujevn kompetanse blant de ansatte mht. å mestre

elevutfordringene, særlig i enkelt(e) klasser/grupper, og det å skape noe bedre arbeidsro
elevengasjement i timene framsto som områder å gripe fatt i for å ytterligere bedre elevenes
lærings- og utviklingsbetingelser på skolen.

Læringsmiljøet i klassene ved Åsgård

Stemmer best

- Lærerne som har klassen samarbeider ganske mye
- Lærer og klasse kommer godt ut av det med hverandre
- Enkelte lærere har problemer med denne klassen

Stemmer dårligst

- Det er god arbeidsro i timene
- De fleste elevene følger med når læreren underviser
- Elevene fullfører vanligvis pålagte oppgaver

8. Flinke elever forutsetter flinke lærere - fokus på undervisnings- og klasseledelse

En god pedagog evner å formidle det skolefaglige pensum på en tydelig, planlagt og strukturert måte. En god pedagog stiller klare prestasjons- og atferdsforventinger til elevene, varierer måtene hun/han underviser på og tilrettelegger (differensierer) lærings situasjonen og læringsstoffet for å sikre optimalt læringsutbytte for alle elevene i klassen.

En god pedagog er dessuten en tydelig og støttende gruppeleder og voksenmodell for barn. Hvor dyktig den enkelte lærer opplever at hun/han er til å lede, veilede og korrigere elevene (self-efficacy), ikke bare på det skolefaglige, men også på det sosiale området, er i en rekke internasjonale studier påvist å henge nært sammen med elevenes skolefaglige læringsutbytte. En dyktig pedagog har med andre ord både gode undervisningsferdigheter og gode ferdigheter i klasseledelse.

Lærerrollen i dagens skole er udiskutabelt krevende, og selv om det er flere forhold som påvirker elevenes læringsutbytte, er høy-kompetente lærere en av de viktigste og en nødvendig forutsetning for høyt skolefaglig prestasjonsnivå og positiv psyko-sosial utvikling hos elevene. Både innenfor den enkelte skole og mellom skoler vil imidlertid de ansattes kompetanse variere. Pedagoger skal ha formell og adekvat utdanning (noe de fleste har), men alle lærere er likevel ikke gode lærere. Mens noen er dyktige til å lære bort til elevene, er andre flinkere til å lede og rettlede barn og unge i gruppe. I Norge har det vært gjort svært lite forskning på læreres kompetanse og hvordan denne relaterer seg til elevenes prestasjoner og sosiale utvikling.

For å få mer kunnskap om hvordan og hvor sterkt lærernes kompetanse henger sammen med og påvirker elevenes a) skolefaglige og b) sosiale kompetanse og c) deres atferd (oppførsel) i norske skoler, og for å finne nærmere ut av d) hvilke lærerkompetanser som er særlig viktig for de ulike utviklings- og læringsområdene, ba vi skolens ansatte (både lærere, assistenter og SFO-ansatte) om å vurdere hvor dyktige de selv synes de er i jobben sin.

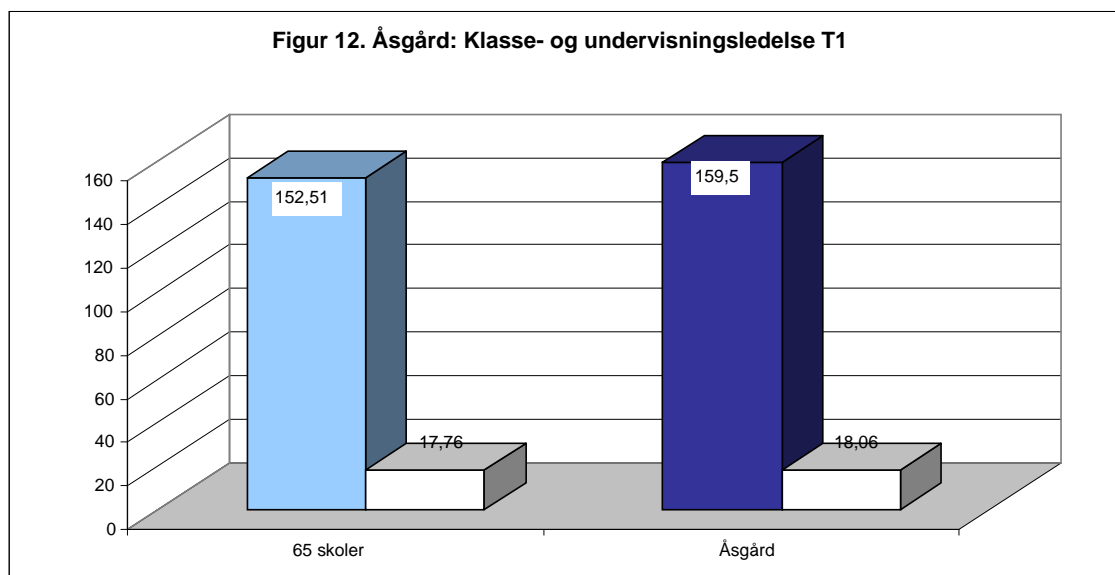
Nærmere bestemt ble de ansatte bedt om å vurdere sine ferdigheter på en skala fra 1 til 7 (fra ”meget dårlig” til ”meget dyktig”) på 30 spesifiserte områder. Eksempler er: Hvor dyktig synes du at du er til å fremme elevens læring når støtte fra hjemmet mangler, få elever til huske det du har lært dem før, komme raskt i gang med timen etter friminutt, hindre forstyrrende atferd i

undervisnings(inne)situasjonen, få elever til å stole på/like deg, ta elever ”på fersken” i å gjøre noe bra, rådføre deg med kolleger eller andre fagfolk når du er usikker på hva du skal gjøre eller synes du mislykkes med en elev og få elever til å samarbeide.

Vi summerte de ansattes svar på hver enkelt forskningsskole i en samlet kompetanseskåre og sammenholdt denne med gjennomsnittskåren for de 65 deltakerskolene (maks mulig skåre=280). Figur 12 viser dermed hvordan de ansatte på deres og andre forskningsskoler vurderte sin kompetanse i undervisnings- og klasseledelse. Opplevd kompetanse hos lærere er vanligvis en god indikator på deres faktiske eller reelle kompetanse.

Hvor dyktige synes de ansatte på Åsgård at de er i jobben sin?

Som vi ser, vurderte de ansatte på Åsgård skole samlet sett sine evner og ferdigheter i undervisnings- og klasseledelse som noe høyere enn slik gjennomsnittet av ansatte i de øvrige skolene vurderte sin kompetanse. Spredningen i vurderingene var imidlertid litt større hos dere (se hvite søyler), så selv om de fleste ansatte oppfatter seg selv som ganske dyktige (snitt på litt over svarverdi 5 av 7), er det noen som opplever at de ikke er dyktige nok eller mangler kompetanse på enkelte områder.



Vi fant for øvrig at selvurdert lærerkompetanse målt ved T1 samvarierte moderat positivt både med klassemiljø og skolefaglig nivå i klassen. Det indikerer at høy lærerkompetanse ofte henger sammen med høyt skolefaglig prestasjonsnivå og et kvalitativt godt læringsmiljø i klassene også i

norske skoler – og vise versa – at lav lærekompetanse systematisk henger sammen med lavt prestasjonsnivå og dårlig klasse miljø.

9. Kollektiv mestringsopplevelse - en skolefaktor som både påvirker elevenes prestasjoner og atferd

I forrige kapittel fokuserte vi på hvordan de ansatte på deres og andre forskningsskoler vurderte sin individuelle mestringskompetanse (self-efficacy). I dette kapitlet skal vi se litt nærmere på hvordan de vurderte sin kollektive mestringskompetanse (collective efficacy).

Begrepet kollektiv mestringsopplevelse⁴ har sine røtter i sosial-kognitiv læringsteori og er utledet av Banduras "self-efficacy" begrep. Han definerer self-efficacy (opplevd egenmestring) som folks meninger om sine individuelle evner til å handle og opptre slik at de får kontroll over situasjoner og hendelser som påvirker livene deres. Kollektiv og individuell mestringsopplevelse er nært tilknyttede, men distinkte (atskilte) begreper som varierer betydelig fra gruppe til gruppe. Overført til skolen kan kollektiv mestringsopplevelse defineres som de ansattes felles tro på sine samlede evner til å organisere undervisningen og handle slik at elevene lykkes på skolen.

Tidligere forskningsresultater peker klart i retning av at det først og fremst er de modifiserbare sidene ved skolekonteksten, slik som skolens policy og lærernes praksis, som påvirker elevenes skolefaglige prestasjoner. Både individuell og kollektiv mestringsopplevelse, men særlig lærerrapportert kollektiv mestringsopplevelse, er i flere amerikanske studier påvist å influere på elevenes skolefaglige prestasjoner, til og med når man har kontrollert for andre påvirkningsfaktorer som for eksempel skolestørrelse, elevgruppesammensetning, skolefrokosttilbud, tidligere skoleprestasjoner og hjemmeforhold. Funnene viser at i skoler hvor lærerne ikke bare har tro på seg selv, men først og fremst har stor tro på at de som kollegium er gode til å undervise og takle elevutfordringer, der får elevene gjerne også bedre karakterer. Hvorvidt lærernes individuelle og kollektive mestringsopplevelse også kan påvirke elevens skoleatferd og sosiale kompetanse, har imidlertid aldri blitt studert.

Vi fant det derfor både kunnskapsmessig interessant og relevant for praksis å undersøke om det kunne være en sammenheng mellom omfanget av problematferd i norske skoler og lærernes opplevde mestringskompetanse. Våre hypoteser er at 1) Kollektiv mestringsopplevelse er en stabil skolefaktor (kulturelt kjennetegn ved skolen). 2) I skoler med høy kollektiv mestringsopplevelse vil det både på kort og lengre sikt være mindre problematferd enn i skoler med lav kollektiv mestringsopplevelse. 3) Dette vil gjelde både for problematferd i og utenfor

⁴ Brukes her synonymt med kollektiv mestringskompetanse

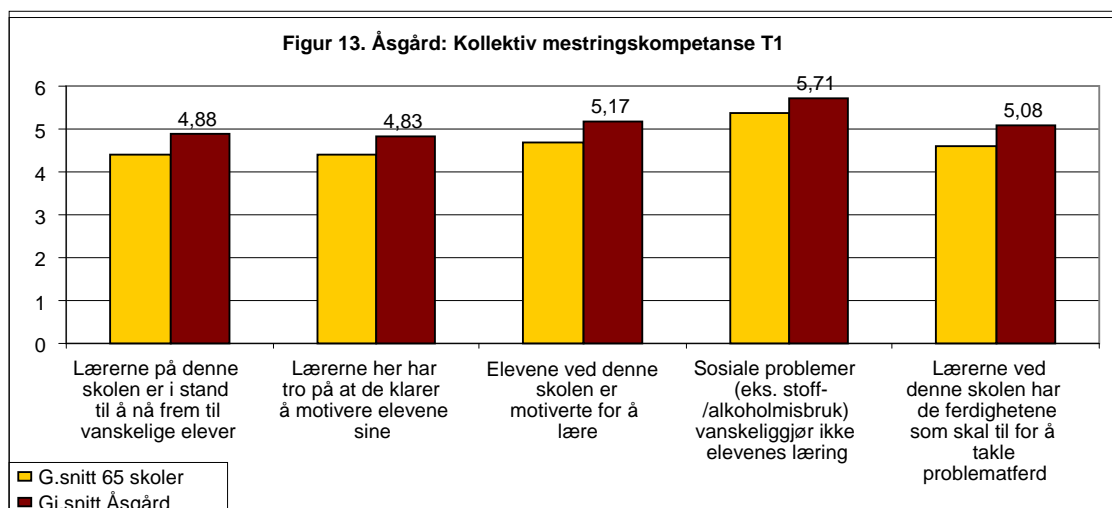
klasserommene, 4) og også når vi kontrollerer for innvirkningen av andre relevante faktorer i skolen som bl.a. skolestørrelse, andel elever med spesialundervisning, andel elever med annen etnisk bakgrunn, ansattes utdanningsbakgrunn, erfaring, alder, kjønn og selvvardert individuell mestringskompetanse, samt tidligere nivå av problematferd og kollektiv mestringsopplevelse.

Kollektiv mestringsopplevelse ble målt med en 12-leddet skala med 6 svarverdier (1 = helt uenig, 5= helt enig) utviklet av Goddard (2001). Eksempler på påstander som de ansatte ble bedt om angi hvor godt de syntes passet på sin skole og lærerstaben der, er: "Lærerne her har tro på at de klarer å motivere elevene sine" og "Lærerne på denne skolen er i stand til å nå frem til vanskelige elever".

Kollektiv mestringskompetanse ved Åsgård skole

Figur 13 illustrerer hvordan de ansatte vurderte den kollektive mestringskompetansen på Åsgård skole ved T1 (vår 07) og hvordan den ble vurdert i de 65 forskningsskolene sett under ett. Vi viser her gjennomsnittsskårene på noen av utsagnene som inngår i det aktuelle måleinstrumentet.

De ansattes vurderinger ga inntrykk av at den kollektive mestringsopplevelsen var høy på deres skole. Vurderingene lå for øvrig klart over utvalgssnittet på alle disse fem vurderingsområdene. Den av påstandene de ansatte mente passet best (snitt 5,7) var "sosiale problemer i dette området vanskeliggjør ikke elevenes læring". Ugunstige oppvekstbetingelser i hjem og nærmiljø ble m.a.o. gjennomgående ikke ansett som en sentral forklaring på varierende skoleprestasjoner og heller ikke et vesentlig hinder for skolens/lærernes muligheter og evne til å gi alle elever gode læringsbetingelser.



Personalet uttrykte heller ikke særlig usikkerhet rundt elevenes skolemotivasjon (snitt 5,2) eller om sine samlede ferdigheter i å takle problematferd (snitt 5,1), til å nå fram til vanskelige elever (snitt 4,9) eller evne til å motivere elevene (snitt 4,8).

Avsluttende kommentarer

I denne rapporten har vi forsøkt å skissere et nøkternt og sannrueilig bilde av situasjonen på Åsgård skole slik trer fram i de ansattes svarvurderinger fra våren 2007. Samtidig har siktemålet vårt vært å gi en tilstandsbeskrivelse av læringsmiljøet slik dette kan fortone seg sett ut utenfra. Dette har vi gjort ved å vise hvordan deres skole skåret på noen viktige læringsmiljøfaktorer sammenlignet med; a) hvordan et utvalg andre barneskoler skåret på de samme områdene og b) hvordan et landsrepresentativt⁵ skoleutvalg skåret i 1997 – altså 10 år tilbake i tid. Ved å sammenligne med andre mener vi skolens profil kommer tydeligere fram, og at det er lettere å se både egne styrker og forbedringspotensialer.

Vi vil understreke at det skolebildet eller den skoleprofilen som vi har presentert utelukkende avspeiler hvordan den voksne delen av skolens ”befolkning” oppfatter og vurderer situasjonen. Hva den andre og like viktige aktørgruppen, elevene, synes om skolen sin og livet der, kommer ikke fram. Det er mulig at elevene opplever situasjonen annerledes enn de voksne, og at de har andre erfaringer og synspunkter som kan nyansere eller endre bildet. Så, inntil vi har fått analysert og koblet til 4.-7.klasse elevenes bidrag til denne skolestudien, gjenspeiler det skisserte situasjonsbildet kanskje bare ”halve sannheten”.

Hvor godt rapporten faktisk avspeiler den reelle situasjonen dette aktuelle skoleåret avhenger som nevnt (se kap. 2) i stor grad av hvor mange av de ansatte hos dere som besvarte våre spørsmål. Jo flere som svarte, jo mer representativt og dekkende er rapporten.

Livet og rammene i en skole forandrer seg nok en del over tid, men hvor stabil eller varierende er situasjonen er fra ett skoleår til et annet? Hva i skolen er det eventuelt som ender seg lite og hva endrer seg mer over tid? Dette vet man generelt lite om, fordi langtidsstudier av skoler, slik som denne, tidligere ikke har blitt gjort i Norge. Vi er derfor spent på om situasjonsbildet også er dekkende for situasjonen på skolen deres slik den er nå, nesten tre år seinere - eller om det har skjedd forandringer som har påvirket læringsmiljøet, elevenes læringsutbytte eller de

⁵ Dvs. et tilfeldig trukket utvalg på 10% av alle grunnskoler i Norge.

elevutfordringene dere i dag står overfor. Den andre rapporten dere vil motta fra oss (etter studien er avsluttet) vil nettopp handle om dette; *Hvordan utvikler vanlige skolebarn og skoler i Norge seg over tid?* I første omgang følger vi utviklingen over en 4-års periode (dere 2007-2011).

Relevant litteratur

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Arnesen, A. & Sørli, M-A (2010, under trykking). Forebyggende arbeid i skolen. I: E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnæringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, 467-476.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.

Greenberg, M., Domitovich, C., Graczyk, P. & Zins, J. (2001). *The study of school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. Washington, D.C.: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Administration, U.S. Department of Health and Human Services.

Gresham, F. M. (2007). Response to intervention and emotional and behavioral disorders: Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32, 214-222.

Lindberg, E. & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (4), 412-444.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2007). School-based secondary prevention programmes for preventing violence (Review). *Evidence-Based Child Health*, 2, 814–891.

- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knutsmoen, H., Larsen, T.M.B. og Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. & Sørli, M.-A. (1998): *Brukerperspektiv på skolen. Elver og foreldre om skoler og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12d/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M-A., Hagen A. K., & Ogden, T (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 121-144.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A. & Torsheim, T. (2009, submitted). *Collective efficacy deteres problem behaviour in school. Contextual and temporal analysis*. Artikkel pt. under fagfelleevaluering.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (2008). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.