

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en spennende, og til tider utfordrende, prosess.

Vi vil rette en stor takk til professor Einar Skaalvik, for god og vennlig veiledning i hele forskningsprosessen. Ditt engasjement, gode tilbakemeldinger og kompetanse har vært av stor betydning for oss i arbeidet.

Vi vil takke NTNU som har vært et godt sted å studere. Vi takker også hverandre for et godt samarbeid.

Takk til skolene og alle lærerne som deltok i vår studie.

Takk til Kyrre Svarva for praktisk hjelp med spørreskjema.

Foreldrene til Nina fortjener en stor takk for å ha lest gjennom og kommet med gode innspill til oppgaven.

Våre foreldre, som har støttet oss underveis i hele vår skolegang, fortjener også en stor takk. Dere har mye av æren for dette sluttproduktet.

Masteroppgaven markerer slutten på en flott studietid for oss!

Trondheim, juni 2011.

Anette Moen

Nina Mørken Solberg

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
Kapittel 2: Teori	4
2.1 Problematferd	4
2.2 Lærehemmende atferd	7
2.2.1 Hva er lærehemmende atferd?.....	7
2.2.2 Mulige årsaker.....	8
2.2.3 Reaksjon og toleranse.....	9
2.2.4 Forekomst	9
2.3 Skolens målstruktur	11
2.4 Attribusjon.....	12
2.4.1 Hva er attribusjon?	12
2.4.2 Tredimensjonal beskrivelse	13
2.4.3 Interpersonal og Intrapersonal	15
2.5 Trivsel og utmattelse	16
2.5.1 Trivsel.....	16
2.5.2 Utbrenthet	17
2.5.3 Utmattelse.....	17
2.5.4 Stress	18
2.6 Problemstillinger	18
Kapittel 3: Metode.....	20
3.1 Kvantitativ metode	20
3.2 Utvalg og populasjon.....	21
3.3 Spørreskjema som forskningsmetode.....	23
3.4 Spørreskjema	23
3.4.1 Lærehemmende atferd	23
3.4.2 Skolens målstruktur	25
3.4.3 Årsaker til lærehemmende atferd	26
3.4.4 Trivsel og utmattelse	26
3.4.5 Åpent spørsmål.....	27
3.5 Prosedyre	27
3.6 Analysemetoder.....	28
3.7 Forskningsetikk	31
Kapittel 4: Resultater.....	32

4.1 Lærehemmende atferd	32
4.1.1 Frekvensanalyser	32
4.1.2 Faktoranalyse.....	38
4.1.3 Sumskalaer og reliabilitet	39
4.1.4 Korrelasjon mellom sumskalaene.....	41
4.2 Skolens målstruktur	42
4.2.1 Faktoranalyse.....	42
4.2.2 Sumskalaer og reliabilitet	42
4.2.3 Korrelasjon mellom sumskalaene.....	43
4.3 Årsaker til lærehemmende atferd	43
4.3.1 Frekvenstabell	43
4.3.2 Faktoranalyse.....	45
4.3.3 Sumskalaer og reliabilitet	46
4.3.4 Korrelasjon mellom sumskalaene.....	47
4.4 Korrelasjon mellom alle variablene.....	47
4.5 Betydningen av målstruktur – SEM analyse	49
4.6 Regresjon.....	51
4.7 Åpent spørsmål.....	51
Kapittel 5: Diskusjon.....	54
5.1 Datainnsamling.....	54
5.2 Problemstilling 1:	55
5.3 Problemstilling 2:	57
5.4 Problemstilling 3:	58
5.5 Problemstilling 4:	59
5.6 Problemstilling 5	60
5.7 Åpent spørsmål.....	60
Kapittel 6: Avslutning	62
Litteraturliste	63
Vedlegg	67

Kapittel 1: Innledning

Mennesker i alle aldre deltar i ulike sosiale fellesskap hver dag. Dette er fellesskap blant venner, i familien, i arbeid, i fritidsaktiviteter og på skolen. Hvilke rammer og betingelser som gjelder for handling og atferd dannes i de aktuelle omgivelsene. Som mennesker tilpasser vi atferd og handlinger til det fellesskapet vi er en del av, og de fleste av oss vil vise ulik atferd i kjente og i ukjente fellesskap. På samme måte som vi tilpasser oss, er vi og med på å påvirke de sosiale fellesskapene vi deltar i. Det vil si at det foregår en interaksjon mellom individ og omgivelser. Det er gjennom oppdragelse og utdanning at barn og unge lærer hvilke normer, verdier, ferdigheter, holdninger og kunnskaper som råder innenfor det enkelte fellesskap. I oppdragelsesprosessen oppstår det tidvis konflikter og motsetninger, noe som er nødvendig for utvikling og forståelse. Det vil si at noe problematferd kan sees som gunstig med tanke på læring. På en annen side forekommer det problematferd som kan være svært hemmende for barn og unges utvikling (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

På grunn av en voksende og mer sammensatt elevgruppe har skolen fått store utfordringer. En del typer atferd skaper problemer og utfordringene i form av uønsket atferd. Problematferd i skolen kan komme til uttrykk og oppleves på ulike måter. Elever som oppleves som atferdsproblematisk tilpasser seg ikke lærerens forventninger og skolens krav til passende atferd. Problematisk atferd kan på mange måter vanskeliggjøre lærerens undervisning, hvorpå en lærers reaksjon kan være blant annet sinne, bekymring, frustrasjon og irritasjon (Ogden, 2009).

Det er skissert fire hovedtyper av problematferd: 1) lærings- og undervisningshemmende atferd, 2) utagerende atferd, 3) sosial isolasjon og 4) antisosial atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Vi har i denne oppgaven valgt å gå nærmere inn på det som omtales som lærings- og undervisningshemmende atferd, og se det fra lærerens perspektiv. Både Ogden (2009) og Sørli og Nordahl (1998) omtaler denne typen problematferd, men bruker ulike betegnelser. Vi har valgt å kombinere de to, men i vårt materiale vil vi omtale det som lærehemmende atferd. Lærehemmende atferd er ikke de største og mest dramatiske problemene, men det er små problemer som kan hemme lærerens undervisning og elevenes læring. Mange elever vil

vise tegn på slik atferd i løpet av skoletiden, men problemene vil i de fleste tilfeller være lettere og forbigående (Ogden, 2009).

Lærehemmende atferd kan ha flere årsaker. Videre kan det være sammensatte vansker med flere årsaker. Vanskene kan ligge i eleven selv, i elevens sosiale fellesskap, i læreren eller i skolen som system. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, uttrykker at overordnede prinsipper i skolen er tilpasset opplæring, inkludering og likeverd. I dette ligger at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og gi gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Dette kan gjøres ved blant annet å etablere felles ansvar for elever med særskilte behov, vektlegge spesialundervisning, akseptere ulikhet og gi elevene aktiv deltakelse og medbestemmelse (Nordahl & Overland, 2009).

Alle elever har rett til opplæring som er tilpasset egne evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er, etter Opplæringsloven (1998) § 1-2, et lovfestet mål i grunnskolen og den videregående opplæring. Dette skal samtidig bidra til sosial og personlig utvikling (Nordahl & Overland, 2009). Videre befester Opplæringsloven (1998) § 9a-1 at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I dette ligger at elevene skal bli møtt med de forutsetninger og behov de har, og det skal legges til rette for best mulig læring og utvikling for hver enkelt elev.

Lærehemmende atferd er et viktig og interessant tema. Slik atferd vil ikke bare hemme den enkelte elevs læring, men den kan også forstyrre lærerens undervisning og de andre elevenes læring. Dessuten kan lærehemmende atferd vanskeliggjøre sosiale relasjoner, og i noen tilfeller utvikle seg til å bli mer alvorlige vansker.

I denne studien er det fokusert på lærehemmende atferd blant elever, og lærernes opplevelse av denne atferden. Teorikapitlet innledes med en generell redegjørelse av problematferd, før vi går nærmere inn på lærehemmende atferd, som er en av de vanligste typene problematferd. Her vil vi utdype hva lærehemmende atferd er, mulige årsaker, forekomst og reaksjoner samt hvorledes det tolereres. Deretter omtales skolens målstruktur. Atferd er kontekstuelet betinget og må derfor sees i sammenheng med blant annet skolens målstruktur. Videre følger en utredning om attribusjon, som er knyttet til årsaksforklaringer. Til slutt nevner vi trivsel og

utmattelse, som vi anser som relevant å ha med i en studie om lærehemmende atferd blant elever og lærernes opplevelse av denne atferden.

For å kunne beskrive temaet nærmere har vi gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere på barne- og ungdomsskoler. I metodekapitlet gir vi en generell redegjørelse av kvantitativ metode. Deretter blir utvalg og populasjon presentert og definert. Videre følger beskrivelser av spørreskjema, prosedyre og en kort innføring i analysemetodene som ble utført på datamaterialet. Til slutt sier vi litt om etiske betraktninger. I resultatkapitlet gjengis resultatene fra de ulike analysene vi utførte i SPSS. I diskusjonskapitlet sammenlignes våre funn med teori og tidligere studier.

Kapittel 2: Teori

2.1 Problematferd

Problematferd i skolen beskrives som handlinger som bryter med skolens forventninger, normer og regler og det som er aldersadekvat oppførsel (Norges offentlige utredninger 2009:18 Rett til læring). Det er funnet at elever som viser problematferd har mindre motivasjon, lavere trivsel og sosial kompetanse og svakere relasjoner til medelever og lærere enn andre elever. De er videre blant elevene i skolen med svakest skolefaglige prestasjoner (NOU 2009:18 Rett til læring). Atferden må forstås i sammenheng med undervisningen, læringsmiljøet og sosiale relasjoner i skolen. Problematikken må derfor sees i sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen, og ikke kun forklares som individuelle vansker (NOU 2009:18 Rett til læring). Befring (2008) på sin side hevder å se en sammenheng mellom utvikling av problematferd og mangel på struktur, personlig oppmuntring og stabilitet i skole, barnehage og hjem.

”Elevinspektørene” er en spørreundersøkelse fra 2005 som ble besvart av 35 % av alle elever i norsk grunnskole og videregående. Her angav 70 % at det til tider er mye bråk og uro i klasserommet (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik, 2006). Videre oppgav over 80 % at elever, noen ganger eller ofte, ikke hører etter når læreren snakker. På spørsmål om elevene behandler lærerne med høflighet og respekt, svarte 62 % at det gjør de i stor grad. I Elevundersøkelsen 2007, en revidert utgave av ”Elevinspektørene”, framgår det at 30 % av elevene, alltid eller ofte, blir forstyrret av andre elever som lager bråk og uro (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007). Sørli (2000) anslår at så mange som 30 % av barn og unge i den vestlige verden vil vise en form for problematferd i løpet av skoletiden. Dette kan vises gjennom både sosial og atferdsmessig mistilpasning, men det er gjerne snakk om mindre alvorlige problemer som ikke vedvarer.

Det har tradisjonelt vært vanlig å skille mellom utagerende barn (eksternalisert atferd) og innagerende barn (internalisert atferd). Denne inndelingen er, ifølge Sørli og Nordahl (1998) og Nordahl et al. (2005), ikke tilstrekkelig fordi barn ikke nødvendigvis viser kun den ene eller den andre formen. Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte på siste halvdel av 1990-tallet

en undersøkelse om problematferd, og fant at problematferd kunne grupperes i fire hovedtyper: 1) Lærings- og undervisningshemmende atferd, 2) utagerende atferd, 3) sosial isolasjon og 4) antisosial atferd.

Den vanligste formen for problematferd i skolen er det Sørli og Nordahl (1998) refererer til som lærings- og undervisningshemmende atferd. Det vil si å være urolig, bråkete og forstyrrende overfor andre elever, bli lett distraheret og å drømme seg bort i timene. Både konteksten ved skolen som helhet og kvaliteten på det sosiale og faglige i den enkelte klasse er av betydning for omfanget av slik atferd. Dette er atferd som forekommer like ofte blant gutter og jenter. Når lærings- og undervisningshemmende atferd sees alene og som en enkelt episode, kan den virke tilsynelatende udramatisk. Det er likevel viktig å merke seg at atferden kan skape problemer for den eleven det gjelder. Problemer for fellesskapet oppstår først når omfanget øker og viser seg blant flere elever samtidig. Atferden vil da kunne virke ødelegge både for lærerens undervisning og for læringsmiljøet i klassen. Denne type atferd defineres som høyfrekvent, fordi den forekommer ofte og omfatter mange elever (Nordahl et al., 2005).

Den andre formen for problematferd er det Sørli og Nordahl (1998) omtaler som utagerende atferd. Dette er den nest vanligste formen for problematferd i skolen. Utagerende atferd kjennetegnes ved fysisk eller verbal utagering, og kan gi utslag som slåssing, krancling, bli fort sint og å svare ufint tilbake til andre mennesker. Fysisk utagering forekommer hyppigst på barnetrinnet og avtar med økende klassetrinn. Motsatt vil den verbale utageringen være mindre vanlig på lavere klassetrinn og mest vanlig på de øverste trinnene på ungdomsskolen, for så og avta i videregående. Utagerende atferd viser seg oftere blant gutter enn blant jenter gjennom hele skoleløpet (Nordahl et al., 2005). En bør imidlertid være oppmerksom på at utagerende atferd ofte vil være lærings- og undervisningshemmende. Dette gjelder for eksempel verbal utagering, som blant annet innebærer å avbryte læreren, være stygg i munnen eller å protestere mot arbeidsoppgaver.

Den tredje formen for problematferd omhandler sosial isolasjon (Sørli & Nordahl, 1998). Dette er atferd som kan være svært belastende for den enkelte elev, men den påvirker ikke nødvendigvis andre elevers læresituasjon eller læreren. Sosial isolasjon refererer til det å være deprimert, engstelig, usikker og ensom. I andre studier har dette blitt omtalt som innagerende atferd (Sørli & Nordahl, 1998). Forekomst av denne type atferd er omtrentlig lik blant jenter

og gutter, men jentene viser noe mer sosial isolasjon på høyere klassetrinn. Det viser seg at denne formen for problematferd opptrer nesten like ofte som utagerende atferd, og at den øker med skolestørrelse og høyere klassetrinn. (Nordahl et al., 2005). I likhet med utagerende atferd, kan også sosial isolasjon være lærings- og undervisningshemmende. Blant annet kan elever som er engstelige og usikre vegre seg for å be om hjelp selv om de trenger det.

Den fjerde og mest sjeldne formen for problematferd omtaler Sørli og Nordahl (1998) som antisosial atferd. Dette dreier seg om alvorlige handlinger som strider mot sosiale og juridiske normer og regler innenfor den kontekst handlingen forekommer i. Atferden kan ha sterke negative eller skadelige konsekvenser for andre, ved utslag i for eksempel vold, hærverk, tyveri, trakassering, lyving, rus eller omfattende mobbing. Elever som viser en av formene for antisosial atferd vil med større sannsynlighet også vise andre former for antisosial atferd. Denne type atferd forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Den antisosiale atferden er lavfrekvent, som vil si at den forekommer sjelden og omfatter få elever (Nordahl et al., 2005).

Det er imidlertid viktig å understreke at elever ikke alltid viser kun en av formene for problematferd. Flere av formene kan, med varierende forekomst, opptre samtidig (Sørli & Nordahl, 1998). Ogdén (2009) støtter Sørli og Nordahls (1998) inndeling med fire hovedtyper av problematferd, men bruker følgende begreper: 1) multiproblemer, 2) avgrensede problemer, 3) utviklings- og situasjonsbestemte problemer og 4) disiplin- og trivselsproblemer. Multiproblemer refererer til elever med uttalte atferdsproblemer, helsemessige og psykosomatiske problemer, psykososiale problemer og utviklingsproblemer. Avgrensede problemer omfatter elever med vansker på ett av de fire områdene under multiproblemer. Utviklings- og situasjonsbestemte problemer vil si at vanskene kan oppstå i en bestemt situasjon eller tid i livet. Disiplin- og trivselsproblemer, som inkluderer undervisnings- og læringshemmende atferd, er en type atferd som de fleste elever vil vise en eller annen gang i løpet av skoletiden. Ogdéns (2009) inndeling har, i likhet med Sørli og Nordahls (1998) ingen klare grenser mellom de ulike typene. Det er også slik at flere enn en av de fire kan forekomme hos en elev. Blant annet omtales avgrensede problemer både som en egen kategori, og som en del av multiproblemer. Dessuten er det uklart om utviklings- og situasjonsbestemte problemer sees som en egen type problematferd, eller om det refererer til et gitt tidspunkt hvor generelle vansker kan oppstå.

Det er altså vanlig å skille mellom ulike former for problematferd. Hvordan en elev ”merkelappes” som mer eller mindre atferdsproblematisk avhenger av hvilken vurderingsform som brukes. Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) grupperer ved hjelp av fire kriterier: 1) atferdens varighet, 2) atferdens frekvens, 3) atferdens intensitet og 4) atferdens omfang. Varighet innebærer at den uønskede atferden må ha vist seg over tid. Frekvens refererer til hvor ofte atferden forekommer. Intensitet har å gjøre med hvor sterkt eleven gir uttrykk for atferden, og omfang viser til hvilke sammenhenger og kontekster atferden kommer til syne i.

Både Sørli og Nordahl (1998) og Ogden (2009) bruker begrepet læringshemmende atferd om den formen for problematferd som forekommer hyppigst i skolen. Det er denne formen vi skal gå nærmere inn på i vår undersøkelse, og vi har valgt å bruke begrepet lærehemmende atferd.

2.2 Lærehemmende atferd

2.2.1 Hva er lærehemmende atferd?

Elever går på skolen for å lære. Det meste av læringen foregår i sosiale sammenhenger med andre elever gjennom blant annet gruppearbeid, diskusjoner og observasjon. Bråk og uro er en del av skolehverdagen. En av oppgavene man har som lærer er å forhindre at forstyrrelsene tar overhånd. For at elevene skal ha mulighet til å tenke, konsentrere seg og å arbeide i fred er det å holde ro og orden av vesentlig betydning, men det er ikke et mål i seg selv. Dersom det blir for mye forstyrrelser kan resultatet bli lærehemmende. Lærehemmende atferd er ikke de største og mest dramatiske problemene, men det er små problemer som kan hemme lærerens undervisning og elevens læring. De fleste elever vil en eller annen gang i løpet av skoletiden vise tegn på slik atferd, men det er ofte snakk om lettere og forbigående problematferd (Ogden, 2009).

Ogden (2009) bruker, som tidligere nevnt, begrepet læringshemmende atferd, og definerer det på følgende måte: ”Læringshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø”. Sørli og Nordahl (1998) har i tillegg

med det å drømme seg bort og å tenke på andre ting i timene. Dersom en elev er mentalt fraværende store deler av skoledagen vil det kunne virke hemmende på elevens læring. Vi har i vår oppgave valgt å kombinere det Ogden (2009) og Sørli og Nordahl (1998) sier om læringshemmende atferd. I tillegg tilføyer vi noen av formene for utagerende atferd og inkluderer at også enkeltelever kan utøve lærehemmende atferd. Dessuten anser vi at også unngåelse av skolearbeid, unngåelse av hjemmelekser og det å være ukonsentrert også er læringshemmende.

2.2.2 Mulige årsaker

Noen klasser er preget av et naturlig godt samarbeid mellom elevene, hvor de ser hverandre og deltar i gruppearbeid. I slike klasser har elevene lært regler og rutiner som har blitt en selvfølge i skolehverdagen. I andre klasser kan dagene være preget av stadige forstyrrelser, støy og elever som snakker i munnen på hverandre. Ulikheter mellom skoler og klasser kan ha flere årsaker.

Nordahl et al. (2005) argumenterer for at kvaliteten på undervisningen er avgjørende for grad av lærehemmende atferd hos elevene, og at atferden først og fremst er skolekontekstuelt betinget. I dette ligger at det kan være uoverensstemmelser mellom individ og kontekst. Disse uoverensstemmelsene kan være et resultat av blant annet krav og forventninger som eleven ikke mestrer, eller sosiale vansker i forhold til lærere, medelever, foreldre eller andre (Nordahl et al., 2005). Ogden (2009), på sin side, fremhever at det kan være medelever eller læreren selv som skaper, eller bidrar til å skape, problemer. Videre konstaterer Ogden (2009) at tid på dagen, størrelse på elevgruppen og type fag kan ha betydning for om det oppstår lærehemmende atferd. Det er av vesentlig betydning at både lærere og elever er klar over hvilke krav og forventninger som stilles til enhver tid (Nordahl et al., 2005).

Ogden (2009) poengterer at lærehemmende atferd er sosialt definert, og at normer og holdninger for hva som oppfattes som problematisk og lærehemmende endrer seg i både tid og sted. I dette ligger at lærere, elever og foreldre har ulik vurdering av hva som klassifiseres som uakseptabel atferd og hva årsaken er. Det som oppleves som problematisk for en kan

oppleves ulikt for en annen. Dette kan ikke bare føre til uenigheter mellom foreldre og skole, men og til kommunikasjons- og samarbeidsproblemer innad i skolepersonalet (Ogden, 2009). En annen årsak til ulik forståelse kan komme av ulikheter i kompetansenivå. Dette kan slå ut i hvordan lærehemmende atferd håndteres og forebygges.

2.2.3 Reaksjon og toleranse

Ogden (2002) befester at adekvat reaksjon på lærehemmende atferd ofte vil være situasjonsbetinget, og at forventninger, kompetanse og toleransegrense har innvirkning på den enkelte lærers reaksjon. I tillegg vil også atferdens mengde, hyppighet og alvorlighetsgrad spille inn på hvordan læreren reagerer.

Når elever viser uønsket atferd kan lærere korrigere dette for å redusere uønsket atferd og å fremme ønsket atferd. Elevenes reaksjoner på atferdskorrigerer, er i likhet med læreres reaksjoner på uønsket atferd, individuelt betinget. Det vil si at korrigerer kan oppleves som negativt for en elev og som positivt for en annen. Eksempelvis vil noen elever se irettesettelse fra læreren som negativt og pinlig, mens andre kan oppleve det som positivt i form av oppmerksomhet fra medelever (Ogden, 2009).

2.2.4 Forekomst

Sørli og Nordahl utførte våren 1995 kartleggingsundersøkelsen ”Skole og samspillvansker” vedrørende problematferd i norsk grunnskole og videregående. Utvalget bestod av klassestyrere, elever og foresatte fordelt på 16 skoler. Resultatene viste at den klart vanligste og mest dominerende formen for problematferd på alle trinn var lærehemmende atferd (Sørli & Nordahl, 1998).

Ogden på sin side gjennomførte våren 1997 undersøkelsen "Elevatferd og læringsmiljø; læreres erfaringer med syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen" blant lærere og rektorer i grunnskolen. Skolene som deltok utgjorde 10 % av alle grunnskoler i Norge. Det var til sammen 3661 lærere, fordelt på 340 skoler, som deltok i undersøkelsen. Resultatene viste at det var de mindre alvorlige problemene som dominerte i skolehverdagen. Over 50 % av lærerne angav at de ukentlig opplevde lærehemmende atferd blant elevene (Ogden, 1998). De vanligste hendelsene viste seg å være elever som snakket utenom tur, brudd på skoleregler, verbale angrep på medelever, forstyrrelser og bevisst arbeidsvegving. Mindre vanlige hendelser var frekke kommentarer, fysiske angrep på medelever og forsentkomming. Videre viste det seg at det var mindre problematferd ved skoler som hadde pedagogiske opplegg for å lære elevene sosiale ferdigheter, gjøre stille elever mer aktive og å gjøre usikre elever tryggere, enn ved skoler som ikke hadde iverksatt slike tiltak (Ogden, 1998).

Lindberg og Ogden presenterte i 2001 resultater fra "Elevatferd og læringsmiljø 2000", en oppfølgingsstudie av undersøkelsen fra 1997. Denne undersøkelsen foregikk over en 32 måneders periode, fra våren 1997 til høsten 1999. I oppfølgingsstudien ble det trukket et tilfeldig utvalg av utvalget fra 1997, og til sammen deltok 464 lærere og samtlige rektorer ved 33 skoler. Fokus var å registrere endring og stabilitet i lærere og rektors vurdering av læringsmiljø og elevatferd. Et overordnet mål var å kunne si noe om hva lærere og skoleledelsen kan gjøre for å skape et godt læringsmiljø og å fremme positiv elevatferd. Lindberg og Ogden (2001) registrerte at lærerne i 1999 angav med lærehemmende atferd enn de gjorde i 1997. Blant annet var det en økning fra 12 % til 25 % i andel lærere som mente at disiplinproblemene var alvorlige eller meget alvorlige. Videre ble det rapportert om flere atferdshendelser og en økning i elevproblemenes alvorlighetsgrad. Lindberg og Ogden (2001) fant at det som hadde den sterkeste økningen blant elever flest var lærehemmende atferd.

Hansen (2003) la i sin hovedoppgave "Høyfrekvente atferdsproblemer i ungdomsskolen" vekt på elevenes opplevelse av faglige og sosiale læringsbetingelser i klasserommet. Utvalget bestod av alle 9. og 10. klasseelever ved tre ungdomsskoler i Norge, og data ble samlet inn ved at elevene besvarte et spørreskjema vedrørende egen atferd. Resultatene viste blant annet at 34 % av elevene drømmer seg bort og tenker på andre ting i timen, og 25 % av elevene sier at de er ekstra bråkete i timer hvor de ikke liker faget. Begge disse påstandene forekom ofte eller svært ofte. I delen av spørreskjemaet som omhandlet trivsel og syn på skolen ble det skilt

mellom elever som viste mye miljøforstyrrende atferd og elever som viste lite miljøforstyrrende atferd. På påstand om *jeg liker vanligvis å gå på skolen* svarte 71 % av gruppen med mye miljøforstyrrende atferd at de var uenig, mens 83 % av gruppen med lite miljøforstyrrende atferd svarte at de var enig. Videre svarte 91 % av gruppen med mye miljøforstyrrende atferd at de ofte kjeder seg i timene, og 71 % svarte at de ikke deltar aktivt i timene. En annen ting som er verdt å merke seg er at 80 % av alle elevene svarer at elever møter sent til timen, og 50 % svarer at elevenes innsats er dårlig. Videre svarer 61 % at det er mye rot og bråk i timene, og 34 % sier at det er vanskelig å få gjort det en skal.

2.3 Skolens målstruktur

Som tidligere nevnt, må problematferd i skolen forstås i sammenheng med undervisningen, læringsmiljøet og sosiale relasjoner i skolen. Vanskene må sees sammen med kontekstuelle betingelser i skolen, og ikke kun som individuelle vansker (NOU 2009:18 Rett til læring). Skolens målstruktur handler om de signaler skolen sender til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Disse signalene kan ha innvirkning på elevenes atferd og holdninger. Det skilles ofte mellom prestasjonsorientert og læringsorientert målstruktur. Et prestasjonsorientert miljø er opptatt av karakterer og sammenligning, og signaliserer at det er resultatet som er det viktigste. Innsatsen og samarbeidet som fører fram til resultatet legges det derimot lite vekt på. Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at en prestasjonsorientert målstruktur kan lede til egoorienterte elever. Egoorienterte elever er opptatt av å sammenligne seg med andre og å framstå som flinke. Det viktigste blir dermed ikke læringen i seg selv, men heller hvordan de framstår for andre.

Et læringsorientert miljø fokuserer på elevenes læring og utvikling i de ulike fagene. Videre legges det vekt på at elevene skal sette seg mål slik at de kan oppleve mestring ettersom målene nåes. Læringsprosessen i seg selv er viktig for at elevene skal se egen framgang, utvikling og hvordan de kan forbedre seg. En læringsorientert målstruktur kan føre til oppgaveorienterte elever. Oppgaveorienterte elever er opptatt av problemløsning, å lære og å forstå (Ames & Archer, 1988). Om det blir læringsorientert eller prestasjonsorientert målstruktur som dominerer i klassen kan påvirkes av arbeidsform, vurderingsform og

lærerens organisering av undervisningen. I følge Nicholls (1983, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) vil det i det virkelige liv ikke være noen av disse orienteringene som forekommer alene, men det er viktig å tenke på hvilken som er den dominerende. Ogden (2009) argumenterer for at effektive skoler kjennetegnes blant annet av et oppgaveorientert klima som fremmer læring.

I alle klasser vil det utvikles en skolekultur, gjennom normer og både talte og utalte regler, for hvordan en skal oppføre seg. Dette kan blant annet være at en skal vise innsats, jobbe for å lære, eller at en skal få gode resultater uten å anstrenge seg. Læreren må finne ut hvilke normer og regler som dominerer i klassen, og så arbeide med elevene og ikke mot dem. Det har vist seg at lærerens kompetanse og samhandlingsmåte er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og klasseromsatferd (Ogden, 2009). Videre vil det i alle klasser utvikles ulike roller blant elevene. For en lærer kan det være til stor hjelp å analysere sammensetningen i elevgruppen, for å finne ut hvem som besitter de ulike rollene og hva som påvirker elevenes atferd. I arbeidet med å skape et godt læringsmiljø er det derfor viktig at læreren evner å se elevene og å samarbeide med dem (Ogden, 2009).

2.4 Attribusjon

2.4.1 Hva er attribusjon?

Attribusjon er knyttet til det vi forklarer som årsaken til at vi mestrer noe godt og andre forhold mindre godt (Weiner, 2000). I denne oppgaven vil fokuset være på hvordan lærerne forklarer elevenes atferd. Forklaringene kan ha utgangspunkt i elevene selv, skolen som system eller undervisningen. Forklaringer i eleven selv kan blant annet være mangel på disiplin, mangel på motivasjon eller hjemmeforhold. Å forklare lærehemmende atferd med utgangspunkt i skolen som system kan blant annet være myntet på den enkelte skoles målstruktur eller den fysiske utforming. Dersom forklaringen ligger i undervisningen kan det skyldes at undervisningen er lite tilpasset elevenes forutsetning, og dermed trigger til uheldig atferd.

Bernard Weiner er den som er mest kjent innenfor teorier om attribusjon. Weiner (2010) har hentet inspirasjon hos flere, men i hovedsak Julian Rotter og Fritz Heider. Rotter har i hovedsak fokusert på én intern og én ekstern årsaksforklaring: evner og flaks. Heider derimot vektlegger tre faktorer som årsak til prestasjonsutfall: evner, innsats og oppgavens vanskegrad. Weiner kombinerer Rotter og Heider og argumenterer for fire hovedårsaker til oppnådd resultat: evner, innsats, oppgavens vanskelighetsgrad og flaks.

2.4.2 Tredimensjonal beskrivelse

Weiners (2000) attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon beskrives ved de tre dimensjonene: 1) kontrollerbarhet, 2) stabilitet og 3) lokalisering.

Kontrollerbarhet (kontrollerbar/ukontrollerbar) refererer til om individet er i stand til å kontrollere utfallet av en oppgave selv, eller om utfallet avhenger av faktorer som individet ikke kan kontrollere. Eksempel i skolesammenheng kan være når en elev gjør det svakere enn normalt på en prøve, og læreren som skal bedømme vil da søke å forklare hvorfor. Kontrollerbar årsak kan være at læreren klandrer eleven for ikke å ha lest godt nok i forkant, mens ukontrollerbar årsak kan være at eleven hadde uflaks.

Stabilitet (stabil/ustabil) viser til om utfallet holder seg stabilt eller om det endrer seg over tid. Evner er noe som holder seg relativt stabilt, mens individet selv kan velge hvor mye innsats en ønsker å nedlegge fra tid til annen.

Lokalisering (internalt/eksternalt) peker på om årsaken ligger internalt i individet eller eksternalt utenfor individet (Weiner, 2000). Å tilskrive internalt vil si at en person tilskriver suksess og nederlag med noe i seg selv, for eksempel evner eller innsats. Det motsatte av internalt, vil si å tilskrive eksternalt. Da forklares suksess og nederlag av eksterne faktorer som ligger utenfor individets kontroll. Dette kan være blant annet flaks eller oppgavens vanskegrad (Weiner, 2000). Weiner (2008) befester at det å forklare suksess internalt vil gi mer stolthet, glede og selvfølelse enn å forklare det eksternalt. I dette ligget at suksess på grunn av evner og innsats vil føles bedre enn suksess på grunn av flaks. Videre poengterer

Weiner at jo vanskeligere en oppgave er, dess mer sannsynlig er det at suksess tilskrives internale faktorer, som igjen fører til mer stolthet. Å lykkes med en oppgave som ansees som lett vil ikke resultere i samme grad av stolthet (Weiner, 2010). På en annen side kan et nederlag som tilskrives internale forhold senke selvfølelse og tro på egne evner. Et nederlag som tilskrives eksterne forhold derimot, kan beskytte selvverd og selvfølelse (Weiner, 2008).

Covington (1984) omtaler en persons selvverd som de oppfatninger vi har av oss selv på ulike områder. Selvverd innebærer å respektere og akseptere seg selv, og våge å se både våre sterke og svake sider. Når selvverdet trues vil det oppstå et generelt motiv for å forsvare det. Videre refererer Covington (1984) til selvbeskyttende attribusjon som ulike unngåelsestaktikker for å beskytte selvverdet. I dette ligger at en årsak som er antatt å være internal blir forskjøvet til eksterne forhold. Eksempel på en selvbeskyttende strategi kan være at en lærer forklarer lærehemmende atferd med at klasserommet er for lite (eksternal), mens den antatte årsaken egentlig ligger i hans/hennes klasseledelse (internal). Læreren flytter da noe som er innenfor egen kontroll til noe som er utenfor deres kontroll.

I figur 1 nedenfor presenteres de ulike dimensjonene ved attribusjon. I figuren har vi ikke tatt med stabilitet fordi den er vanskelig å vurdere. For eksempel er innsats noe som kan variere i blant annet tid og situasjon. Modellen tar utgangspunkt i Weiners modell (1986, 2010). Eksemplene i figuren viser mulige attribusjoner som lærerne kan gjøre av elevenes lærehemmende atferd.

	Ukontrollerbar	Kontrollerbar
Eksternal	Vaskegrad undervisning	Råd og hjelp
Internal	Evner	Innsats Strategi

Figur 1. Sentrale dimensjoner ved attribusjon

2.4.3 Interpersonal og Intrapersonal

Weiner (2000) skiller mellom intrapersonal og interpersonal teori om motivasjon.

Intrapersonal teori innebærer personlige tanker og følelser, som for eksempel stolthet, skyld, skam og forventninger om suksess. Interpersonal teori vil si at individet føler et ansvar for andre og handler ut fra dette. De reaksjoner og følelser som andre viser vil være avgjørende for handling innenfor den interpersonale teorien (Weiner, 2000).

Weiner (2000) forklarer intrapersonal teori med individet som en søkende person som forsøker å forstå seg selv og miljøet, og handler etter denne kunnskapen. Dette kan knyttes til lærerens praksis ved å forklare lærerens handling som en reaksjon på hvordan han/hun oppfatter og tolker elevenes atferd. Dersom en lærer tolker sin flinke klasse som et resultat av god undervisning kan det gi læreren økt følelse av mestring og selvfølelse. På en annen siden vil en lærer som forklarer bråk og uro med at en selv ikke strekker til kunne oppleve mer stress, utmattelse og mangel på motivasjon.

Interpersonal teori omhandler de reaksjoner vi får fra andre (Weiner, 2000). I skolesammenheng vil det si at elever handler ut fra hvordan medelever, lærere og foreldre reagerer på deres atferd. På samme måte vil læreren reagere på elevenes atferd ut fra hvordan atferden tolkes. Dersom uheldig atferd og svakt resultat forklares internalt og kontrollerbart hos eleven vil det sannsynligvis frambringe mer sinne hos læreren enn det som er tilfelle om atferd og resultat forklares eksternt og ukontrollerbart. Innsats er kontrollerbart og vil derfor med større sannsynlighet trigge sinne hos læreren enn det evner, som er ukontrollerbart, vil gjøre. Sinnet, som læreren viser, vil være et tegn på at eleven holdes ansvarlig og at atferd eller resultatet sees som kontrollerbart. Dersom eleven aksepterer reaksjonen fra lærer kan det resultere i skyldfølelse og dårlig samvittighet for ikke å ha forsøkt. Læreren vil med større sannsynlighet vise sympati dersom en elev har gjort sitt beste, men feilet på grunn av evner.

Weiner (2000) poengterer at det ikke er noe klart og entydig skille mellom intrapersonal og interpersonal teori om motivasjon, og at de er sammenvevd. Det er ikke alltid vi søker forklaringer på det vi gjør og oppnår. Dels fordi vi har kognitive begrensninger, og dels fordi vi ikke føler behov. Weiner (2000) konstaterer at sjansen for å søke etter forklaring er størst når oppnådd utfall er negativt, uventet og/eller viktig. De gangene vi velger å søke forklaringer på hvorfor ting gikk som de gikk, vil svaret være påvirket av blant annet tidligere opplevelser av suksess og nederlag, sosiale normer og andres prestasjoner (Weiner, 2000).

2.5 Trivsel og utmattelse

2.5.1 Trivsel

I det forhold at trivsel er et vidt og komplekst begrep ligger at det som reduserer eller skaper trivsel for en person ikke nødvendigvis gjør det samme hos en annen. Det vil si at trivsel opptrer som en subjektiv følelse hos den enkelte og kan derfor være vanskelig å beskrive (Skaalvik & Skaalvik, 2010a). I skolesammenheng kan dette sees ved at lærere har ulik oppfatning av hva som er trivsel. Visse betingelser er viktigere for noen lærere enn for andre, og det kan derfor være vanskelig å si om det som er trivsel for én lærer også er det for en

annen (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2010a) uttrykker trivsel i jobbsammenheng som en generell følelse av tilfredshet på jobben.

2.5.2 Utbrenthet

Utbrenthet kan defineres som en ”tilstand av følelsesmessig og mental utslitthet forårsaket av langvarig involvering i situasjoner som er følelsesmessig krevende” (Pines, 1993, i Espnes og Smedslund, 2007). Det ansees ikke som en sykdom, men er heller en tilstand hvor individet har møtt store og vedvarende påkjenninger som oppleves negative og tyngende. Espnes og Smedslund (2007) hevder å se en trend om at det stadig blir flere tilfeller av utbrenthet i arbeidslivet.

Leiter og Maslach (2000) argumenterer for at det er sterk sammenheng mellom engasjement og utbrenthet. En person som er utbrent vil trolig være mindre engasjert, og motsatt vil en engasjert person trolig være mindre utbrent. I jobbsammenheng kan en persons utbrenthet ha innvirkning på hele arbeidsplassen. Leiter og Maslach (2000) beskriver utbrenthet som sammensatt av tre dimensjoner: utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse.

2.5.3 Utmattelse

I denne oppgaven tar vi for oss utmattelsesdimensjonen av utbrenthet. Maslach og Leiter (1999) beskriver utmattelse som en tilstand hvor en person er både fysisk og følelsesmessig utslitt. Videre vil en person som er utmattet ha vansker med å samle krefter, og vil ofte våkne om morgenen og være like trøtt som da man la seg kvelden før. Kilder til utmattelse kan blant annet være stressende arbeidskrav eller store forandringer. Schaufeli og Enzmann (1998) argumenterer for at utmattelse kan sees som selve hovedfaktoren i utbrenthet. I tillegg poengteres det at utmattelse kan komme som en reaksjon etter langvarig press på arbeidsstedet (Mykletun, 2002). En lærer som er utmattet vil føle mangel på energi og svekket engasjement. Utmattelsen kan videre gå ut over elevene ved at læreren blir mer kynisk og

mindre positiv og støttende. Opplevelsen av å mestre undervisningssituasjonen kan bli svekket og læreren kan føle redusert ytelse ved at en ikke føler seg flink i jobben som lærer (Mykletun, 2002). Noen av stressfaktorene som lærerne opplever er disiplinproblemer, tidspress, samarbeidsproblemer og mangel på ressurser (Skaalvik & Skaalvik, 2010b). En reaksjon på slike stressfaktorer er utmattelse (Byrne, 1994, i Mykletun, 2002).

2.5.4 Stress

Stress er en viktig fysiologisk funksjon og er et sentralt begrep for menneskenes funksjon og helse. For mye, og belastende stress derimot er knyttet til utviklingen av negative opplevelser og videre somatisk sykdom som for eksempel høyt blodtrykk. Det er intet skarpt skille mellom kroppslige (somatiske) og sjelelige (psykologiske) funksjoner, og derfor vil sansing kunne gi reaksjoner i andre deler av kroppen (Espnes & Smedslund, 2007). Man kan ofte se klare forbindelser mellom individets opplevelse av en situasjon og de fysiske og psykiske reaksjonene som følger. En person vil reagere på det som oppleves som stressende, men hvordan vi håndterer stresset er individuelt og varierer fra person til person. Espnes og Smedslund (2007, s.97) hevder at det er ”viktigere hvordan man tar det enn hvordan man har det”. I dette ligger at den subjektive opplevelsen av en situasjon er viktigere enn hvordan situasjonen utspiller seg i objektiv forstand.

Flere faktorer påvirker hvorledes et individ håndterer og tolererer stress. Lazarus og Folkman (1984, i Espnes & Smedslund, 2007) mener at disse faktorene kan kategoriseres i seks hovedgrupper av ressurser: 1) helse og energi, 2) positiv holdning, 3) evne til problemløsning, 4) sosiale evner, 5) sosial støtte og 6) materielle ressurser.

2.6 Problemstillinger

Skolens målstruktur omhandler de signaler skolen sender til elevene. Disse signalene kan ha innvirkning på elevenes atferd og holdninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er derfor rimelig å anta at skolens målstruktur kan påvirke sannsynligheten for om lærehemmende atferd oppstår og vedvarer. Attribusjon er knyttet til det vi forklarer som årsaken til at vi får til

noe og ikke noe annet (Weiner, 2000). Vi ønsket å finne ut hvordan lærerne forklarer elevenes atferd, og om disse forklaringene har utgangspunkt i elevene selv, skolen som system eller undervisningen. Det er rimelig å tro at lærere som opplever høy grad av lærehemmende atferd har redusert trivsel og økt grad av utmattelse. Med dette som utgangspunkt har vi valgt følgende problemstillinger:

1. Hvor mye lærehemmende atferd opplever lærerne at det er i skolen?
2. I hvilken grad har lærehemmende atferd betydning for lærernes undervisning?
3. Hvordan forklarer lærerne årsaken til lærehemmende atferd?
4. Er det sammenheng mellom skolens målstruktur og grad av lærehemmende atferd?
5. Kan vi finne en systematisk sammenheng mellom grad av lærehemmende atferd og lærernes opplevelse av trivsel og utmattelse?

Kapittel 3: Metode

3.1 Kvantitativ metode

Valg av metode er avgjørende for resultatet når man skal gjøre systematiske undersøkelser - forskning. Metoden må velges ut fra den problemstilling som skal belyses og de resurser man har tilgjengelig. Innen samfunnsvitenskapelig forskning benyttes oftest enten kvalitative eller kvantitative tilnæringsmetoder. Disse metodene er ulike og benyttes for ulike problemstillinger, men de kan også, i gitte situasjoner utfylle hverandre. Det aktuelle forskningsprosjektets mål, problemstilling og fenomenet som skal studeres avgjør valg av metode. Videre vil forskerens kompetanse og resurssituasjon ha betydning for valg av strategi (Ringdal, 2007).

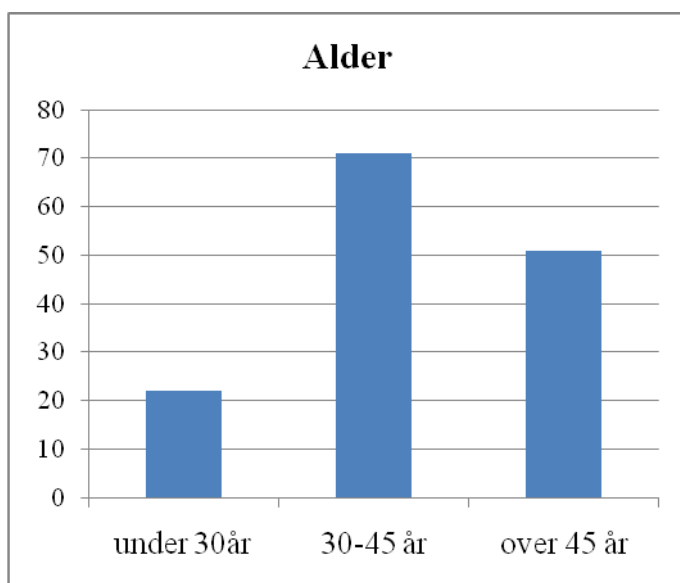
For de aktuelle problemstillinger og situasjon ble kvantitativ metode i form av en tverrsnittsundersøkelse ansett som best egnet. Tverrsnittundersøkelser kjennetegnes av spørreundersøkelser med store og representative utvalg, og er begrenset til et gitt tidspunkt. Ved at målinger foregår i et begrenset tidsrom gir svarene et øyeblikksbilde, og sier lite og intet om endringer over tid (Ringdal, 2007).

Formålet med denne studien var å undersøke hvor mye lærehemmende atferd lærere opplever blant elevene på sin skole. Vi ønsket også å belyse lærernes oppfatning av hvorvidt lærehemmende atferd utgjør en enkelt faktor, eller om det kan grupperes i flere faktorer. Videre, hvilken betydning har lærehemmende atferd for lærerens undervisning? Det var også et mål å få kunnskap om hva lærerne mener er årsaken til den lærehemmende atferden, og om det er sammenheng mellom skolens målstruktur og grad av lærehemmende atferd blant elevene. Til sist ønsket vi å se om det er en systematisk sammenheng mellom grad av lærehemmende atferd og lærernes opplevelse av trivsel og utmattelse.

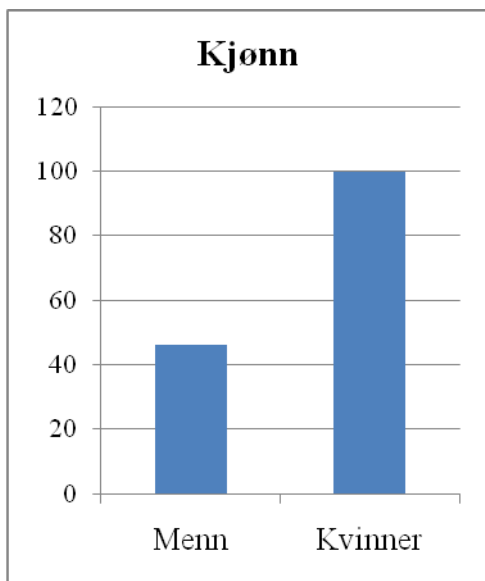
3.2 Utvalg og populasjon

I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker man å kunne si noe om en hel gruppe individer, en populasjon. For dette prosjektet er populasjon alle lærere i barne- og ungdomsskolen i Trondheim og omliggende kommuner. Å studere hele populasjoner er svært resurskrevende og sjeldent gjennomførbart. Derfor rekrutteres ofte et *utvalg* av den aktuelle populasjonen, for så å kunne trekke slutninger om populasjonen som helhet. En klar definisjon av populasjonen som ønskes studert er viktig for å kunne gjøre et godt utvalg (Langdridge, 2006). I vår studie kontaktet vi i alt 74 skoler i Trondheim og omliggende kommuner. Dette ble gjort ved hjelp av telefon, e-post eller personlig oppmøte. De skolene vi i første omgang ikke fikk svar fra ble purret på ved hjelp av telefon eller e-post. Etter purring var det 10 skoler som angav at de hadde anledning til å delta. Undersøkelsen ble besvart av 100 lærere på syv barneskoler og 44 lærere på tre ungdomsskoler. I tillegg var det fire lærere som ikke angav om de jobbet på barneskole eller ungdomsskole. Disse 148 lærerne utgjør vårt utvalg fra populasjonen lærere på barne- og ungdomsskoler i Trondheim og omliggende kommuner. Selv om intensjonen var at kun lærere skulle fylle ut spørreskjemaene, kan enkelte skjemaer ha blitt fylt ut av assistenter eller tilkallingsvikarer. Dette antallet synes å være meget lavt og fenomenet antas og ikke å påvirke resultatene eller konklusjonene som kan trekkes.

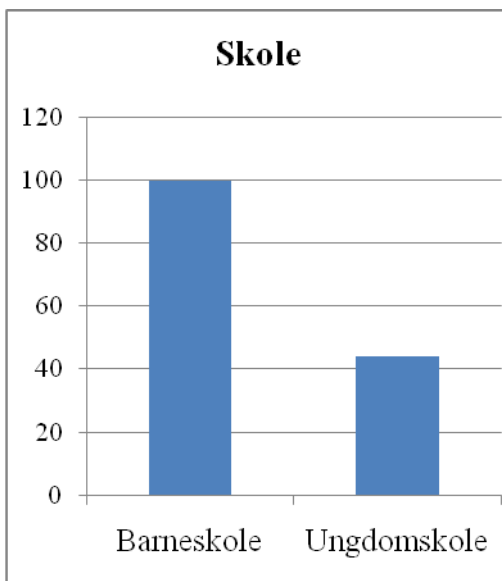
Figur 2 – 4 viser respondentenes alder, kjønn og skoletilknytning



Figur 2. Alder



Figur 3. Kjønn



Figur 4. Skole

Bekvemmelighetsutvalg

I denne undersøkelsen har vi, uten å foreta en systematisk randomisering, gjort et tilgjengelighetsutvalg. Utvalget kalles da et bekvemmelighetsutvalg (Ringdal, 2007). Dette er ikke ideelt med tanke på representativitet for populasjonen, men det er i en del situasjoner den metoden som lar seg gjennomføre (Langdridge, 2006).

Rekruttering

Det arbeidet til sammen 269 lærere på de 10 skolene som deltok i undersøkelsen. For å få kontakt med dem brukte vi ved ett tilfelle rektor ved én skole som ”mellommann” for å få kontakt med to andre rektorer som sa ja til å delta. De syv andre skolene ble kontaktet gjennom telefon og e-post. Vi gikk fram ved å kontakte rektor eller en av kontorpersonalet ved den enkelte skole. Det var disse som ga oss tillatelse til å komme på skolen og informere om undersøkelsen. Det var så opp til hver enkelt lærer om de ønsket å delta. I vår undersøkelse ble 74 skoler spurt om å delta. Ved 64 av skolene takket rektor eller en fra kontoret nei på skolens og lærernes vegne. De enkelte lærere ved disse skolene fikk derved ikke forelagt seg spørsmål om deltakelse. På de 10 skolene som deltok var det et frafall på

121 lærere som ikke besvarte undersøkelsen. Årsaken til manglende svar kan være manglende vilje, tid eller at enkelte kan ha vært borte i det aktuelle tidsrom.

3.3 Spørreskjema som forskningsmetode

Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema i papirformat, og lærerne fylte det ut selv. Spørreskjemaet hadde seks avsnitt med til sammen 91 spørsmål eller utsagn. Det var gitte svaralternativer og respondentene skulle krysse av. Det var også ett åpent spørsmål hvor respondentene kunne svare med egne ord. Et spørreskjema kan bestå av spørsmål som er åpne og/eller lukkede. Åpne spørsmål gir mer inngående opplysninger fordi respondentene svarer med egne ord, men en ulempen er at spørreskjemaet blir lengre. Dessuten kan kodingen være både vanskelig og tidkrevende. Lukkede spørsmål har faste svaralternativer som forutsetter at spørsmålsformuleringene og svaralternativ er nøye gjennomtenkt. Ved bruk av lukkede spørsmål og gitte svaralternativ er det viktig med presise spørsmål. Denne tilnærmingen gir skjemaer som er raske og enkle å fylle ut for respondentene, og gjør bearbeidelse og analyser raskere og enklere (Langdridge, 2006).

3.4 Spørreskjema

Del A i spørreskjemaet omhandler bakgrunnsinformasjon som kjønn, alder og om den enkelte lærer arbeidet på barneskole eller ungdomsskole. Delene B til F omhandler forekomst av lærehemmende atferd, den lærehemmende atferdens betydning for undervisningen, målstruktur ved den enkelte skole, lærerens oppfatning av mulige årsaker til lærehemmende atferd og grad av trivsel og utmattelse blant lærerne. Hele spørreskjemaet finnes som vedlegg. Spørreskjemaets enkelte deler omtales nedenfor.

3.4.1 Lærehemmende atferd

Spørreskjemaets del B omhandler forekomst av lærehemmende atferd. Del C omhandler hvorledes lærehemmende atferdens kan påvirke undervisningen. De to delene ble utarbeidet for å undersøke hvor mye lærehemmende atferd lærerne opplever blant elevene og i hvilken

grad lærehemmende atferden har betydning for undervisningen. Hvert spørsmål ble formulert som utsagn og lærerne skulle gi uttrykk for sine opplevelser på en svarskala fra 1 – 5.

I skalaen forekomst av lærehemmende atferd var svarkategoriene:

1: Daglig

2: Én eller flere ganger i uka

3: Én eller flere ganger i mnd

4: Sjeldnere

5: Aldri

Skalaen bestod av 28 items som uttrykte ulike typer av lærehemmende atferd. Tanken bak hvert item var at lærehemmende atferd kunne slå ut på ulike områder. Deriblant å være ødeleggende for lærerens undervisning, ødeleggende for medelevers læring eller ødeleggende for eleven selv. Skalaen hadde fokus på hvor ofte lærerne hadde opplevd slik atferd blant en eller flere elever den siste måneden. Eksempler på items er: ”*Elever forstyrrer undervisningen*” og ”*Elever følger ikke beskjeder*”. Disse itemene er betegnet B1 – B28. Cronbachs alpha for skalaen var .96.

I skalaen den lærehemmende atferdens betydning for undervisningen var svarkategoriene:

1: Ikke i det hele tatt

2: I liten grad

3: I middels grad

4: I stor grad

5: I svært stor grad

Skalaen bestod av de samme 28 items som skalaen over, og uttrykte ulike typer lærehemmende atferd. Skalaen hadde fokus på den negative innvirkningen de ulike typene lærehemmende atferd har på undervisningen. Disse itemene er betegnet C1 – C28. Cronbachs alpha for skalaen var .95.

3.4.2 Skolens målstruktur

I del D av spørreskjema brukte vi skalaer om målstruktur som er utarbeidet av Skaalvik og Skaalvik (2010a). Det var en skala om læringsorientert målstruktur og en skala om prestasjonsorientert målstruktur. De to skalaene ble brukt for å se om det var sammenheng mellom skolens målstruktur slik den ble oppfattet av lærerne og grad av lærehemmende atferd. Hvert item var formulert som en påstand. Lærerne skulle gi uttrykk for hvor enige eller uenig de var i hver av påstandene på en skala fra 1 – 6. Svarkategoriene til Skaalvik og Skaalvik (2010a) gikk fra 1 – 6 med en glidende skala fra uenighet til enighet, hvor 1 var svært uenig og 6 var svært enig. Vi valgte å sette navn på alle svarkategoriene i skalaen. De ulike svarkategoriene i skalaen var:

1: Svært uenig

2: Noe uenig

3: Litt uenig

4: Litt enig

5: Noe enig

6: Svært enig

Skalaen læringsorientert målstruktur bestod av fire items. Skalaen hadde fokus på forhold ved lærernes skole. Eksempler på item er: ”På denne skolen ser vi det som en naturlig del av læringsprosessen at elevene gjør feil” og ”På denne skolen legger vi til rette for at elevene skal samarbeide og lære av hverandre”. Disse itemene er betegnet: D1, D2, D3 og D7. Cronbachs alpha for skalaen var .61.

Skalaen prestasjonsorientert målstruktur bestod av tre items. Skalaen hadde fokus på forhold ved lærernes skole. Eksempler på item er: ”På denne skolen blir lærerne vurdert ut fra de resultatene elevene oppnår” og ”På denne skolen er det elevenes prestasjoner på prøver som ses som viktig”. Disse itemene er betegnet: D4, D5 og D6. Cronbachs alpha for skalaen var .83.

3.4.3 Årsaker til lærehemmende atferd

I Del E av spørreskjemaet formulerte vi en skala om mulige årsaker til lærehemmende atferd. Skalaen ble utarbeidet for å undersøke hvilken betydning lærerne tillegger de ulike forholdene som årsak til lærehemmende atferd. Hvert item ble formulert som utsagn, og lærerne skulle gi uttrykk for grad av betydning på en skala fra 1 – 5. De ulike svarkategoriene i skalaen var:

1: Ingen betydning

2: Liten betydning

3: Middels betydning

4: Stor betydning

5: Svært stor betydning

Skalaen årsaker til lærehemmende atferd bestod av 14 items. Tanken bak hvert item var at årsaker til lærehemmende atferd kunne forklares av ulike forhold. Blant annet av forhold myntet på undervisningen, skolen som system eller hjemmeforhold. Skalaen hadde fokus på ulike forhold som kan være årsak til lærehemmende atferd. Eksempler på item er: ”Elever mangler disiplin” og ”Skolen mangler felles regler for elevenes atferd”. Disse itemene er betegnet E1 – E14. Cronbachs alpha for skalaen var .79.

3.4.4 Trivsel og utmattelse

I del F av spørreskjemaet brukte vi Skaalvik og Skaalvik (2010a) sine skalaer om trivsel og utmattelse. De to skalaene ble brukt for å undersøke grad av trivsel og utmattelse blant lærerne, og for å se dette i sammenheng med forekomst av lærehemmende atferd. Hvert item

er formulert som påstander. Lærerne skulle gi uttrykk for hvor enig eller uenig de var på en skala fra 1 – 6. Svarkategoriene til Skaalvik og Skaalvik (2010a) gikk fra 1 – 6 med en glidende skala fra uenighet til enighet, hvor 1 var svært uenig og 6 var svært enig. Vi valgte å sette navn på alle svarkategoriene i svarskalaen. De ulike svarkategoriene i skalaen sto for:

1: Svært uenig

2: Noe uenig

3: Litt uenig

4: Litt enig

5: Noe enig

6: Svært enig

Skalaen trivsel bestod av fire items. Skalaen hadde fokus på lærernes trivsel på jobben. Eksempler på item er: *"Jeg trives med å være lærer"* og *"Jeg gleder meg til hver dag på skolen"*. Disse itemene er betegnet F1, F2, F3 og F4. Cronbachs alpha for skalaen var .87.

Skalaen utmattelse bestod av seks items. Skalaen hadde fokus på lærernes utmattelse. Eksempler på item er: *"Jeg føler med følelsesmessig tappet på grunn av jobben"* og *"Noen ganger føler jeg at jeg møter veggen"*. Disse itemene er betegnet F5 – F10. Cronbachs alpha for skalaen var .86.

3.4.5 Åpent spørsmål

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet, *"Hva mener du kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd blant elevene?"*, er av kvalitativ natur og åpent for at respondentene kunne gi synspunkter i fritekst.

3.5 Prosedyre

Lærerne samtykket til å delta i spørreundersøkelsen ved å levere inn ferdig utfylt spørreskjema. Skolene som deltok skulle i utgangspunktet sette av 45 min av fellestiden til å

svare på spørreskjemaet. På de skolene som satte av fellestid, møtte vi opp og informerte om undersøkelsen. Deretter fikk lærerne som ønsket det anledning til å delta. Vi var til stede for å svare på eventuelle spørsmål mens lærerne fylte ut skjemaet. Ikke alle skolene hadde mulighet til å sette av fellestid. Vi så oss derfor nødt til å dele ut spørreundersøkelsen og hente de utfylte spørreskjemaene ved en senere anledning. Vi ble på forhånd enige med kontaktperson ved den enkelte skole om hvor lang tid som var nødvendig. Lærerne svarte når det passet dem i løpet av det gitte tidsrommet. Kontaktperson ved den enkelte skole informerte da lærerne om spørreundersøkelsen. Det medførte antakeligvis en lavere svarprosent fordi det ikke ble satt av tid fra skolen sin side til å svare.

Da alle spørreskjemaene var samlet inn fra de deltagende skolene, ble skjemaene bearbeidet ved elektronisk skanning. Beskrivelsene vi fikk var tall som utgjorde en elektronisk datamatrikse. Datamatriksen ble utgangspunkt for bearbeidelse og statistiske analyser ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS.

3.6 Analysemetoder

Ut fra vår undersøkelse og de talldataene vi har samlet inn var det naturlig å gjøre følgende analyser knyttet til problemstillingene:

Frekvensanalyse

Frekvensanalysene gir en oversikt over hvordan svarene fordeles på svaralternativene (Ringdal, 2007).

Faktoranalyse

Ved hjelp av faktoranalyse kan antall items reduseres til færre faktorer som kan forklare et fenomen. Dette kalles ekstraksjon. Faktoranalyse kan brukes for å vurdere om dataene bekrefter faktorstrukturen som forventes, og for å måle den indre validiteten til

spørreskjemaet. Det skilles mellom konfirmerende faktoranalyse og eksplorerende faktoranalyse. Den konfirmerende faktoranalysen brukes for å teste en teoretisk modell. I den eksplorerende metoden lar en statistikkprogrammet ekstrahere faktorer uten å spesifisere faktorene på forhånd (Johannessen, 2007). Vi har i vår studie brukt eksplorerende faktoranalyse.

Hvilken faktor itemene lader mest på ser vi ved hjelp av rotasjon. Dette kalles å rotere ekstraksjonen. Rotasjon hjelper til ved at lave korrelasjoner mellom itemene minimaliseres, og høye korrelasjoner mellom itemene maksimeres. Dette tydeliggjør hvilke items som får høye ladninger på samme faktor og lavere ladninger på andre faktorer. Vi har benyttet varimax, en form for ortogonal rotasjon, som bidrar til at itemene lader mest mulig på én faktor og minst mulig på de andre faktorene. Resultatene fra faktoranalysen viser hvor mange faktorer vi får ut av det totale antall items (Johannessen, 2007).

Etter faktoranalysene slo vi sammen de itemene som ladet høyt på samme faktor til en sumskala. Ved å analysere reliabiliteten til hver av sumskalaene fant vi faktorenes indre konsistens. Det gjorde vi med Cronbachs alpha, som varierer fra 0-1. En indre konsistens verdi på over .70 er bra (Ringdal, 2007).

Styrken på sammenhengen mellom de enkelte indikatorene og faktorene kan vi se gjennom størrelsen på faktorladningene. Tabachnick og Fidell (2007, i Johannessen, 2007) har følgende tommelfingerregel for hvor sterk sammenhengen kan være, og hva som er en god sammenheng:

> ,71 = utmerket

,63 – ,70 = veldig bra

,55 – ,62 = god

,45 – ,54 = hederlig

,32 – ,44 = svak

< ,32 = dårlig

Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyse benyttes for å vurdere styrken av sammenhengen mellom variabler. Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom -1 til + 1. Vi benyttet oss av Pearson Product Moment korrelasjon (Pearson PM – korrelasjon). Positiv korrelasjon betyr at når den ene variabelen øker så øker også den andre. Negativ korrelasjon betyr at den ene variable avtar når den andre øker. Korrelasjon omkring null betyr at de to variablene endres uavhengig av hverandre (Johannessen, 2007). Innen samfunnsvitenskaplige forskning er det konvensjon at Pearsons korrelasjonskoeffisient – r. over 0,50 betraktes som meget sterk samvariasjon, 0,30 - 0,40 er moderat samvariasjon og opp til 0,20 er svak samvariasjon. Kvadratet av korrelasjonskoeffisienten (R^2) angir hvor stor del av variansen i den ene variabelen som kan forklares av variansen i en annen variabel. Korrelasjon sier ikke noe om årsakssammenhenger (Valås, 2006).

Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse er en multivariat analyse, og benyttes for å undersøke sammenhenger mellom flere uavhengige variabler og en avhengig variabel. Uavhengige variabler omtales også som forklaringsvariabler, eller determinanter. Regresjonsanalyser sier i hvilken grad de uavhengige variablene kan forklare endringer av den avhengige variabel.

Regresjonskoeffisienten (beta) viser hvordan en uavhengig variabel kan predikere utfall når sammenhengen mellom to variabler er kontrollert for effekten av andre uavhengige variabler (Johannessen, 2007).

Structural Equation Modeling (SEM) analyse skiller mellom latente variabler og manifeste (observerte) variabler. En latent variabel kan ikke måles direkte, den indikeres ved hjelp av flere manifeste variabler som konstruerer den latente variabelen (Clausen, 2009).

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om kvalitetskrav til målingene. Reliabilitet står for pålitelighet, og sier noe om en får samme resultat etter gjentatte målinger med samme instrument (Ringdal, 2007). Vi undersøkte reliabiliteten ved å måle den indre konsistensen mellom itemene som er med i sumskala. Det kan ha forekommet unøyaktigheter under skanningen av spørreskjemaene. For å sikre oss bedre mot denne type målefeil gikk vi gjennom alle dataene i SPSS og sjekket at det var skannet korrekt. Forhold som kan svekke reliabiliteten kan være blant annet uklare spørsmål og svarkategorier. Videre kan noen av lærerne, gjennom selvbeskyttelse, ha svart noe annet enn de i utgangspunktet ville gjort. Dette er det vanskelig å gjøre noe med i alle tilfeller. Vi forsøkte å redusere feilsvar ved å sørge for tilstrekkelig informasjon til respondentene. Andre forhold som kan svekke reliabiliteten er tidspress, forstyrrelser og situasjonen i seg selv. Tilfeldige målefeil kan forekomme ved at en eller flere respondenter krysser feil på spørreskjemaet (Ringdal, 2007).

Validitet handler om å måle det man faktisk ønsker å måle, og hvorvidt det teoretiske begrepet som måles ivaretas. Ytre validitet omhandler generalisering eller overførbarhet. Statistisk generalisering vil si å trekke slutninger om populasjonen på grunnlag av utvalget (Ringdal, 2007). I vårt tilfelle må vi på grunn av utvalgsmetoden være forsiktig med å generalisere. Likevel er det mulig for andre skoler enn de som er med i utvalget å hente lærdom fra våre resultater. Funnene vi gjør vil kunne si noe om tendenser vedrørende lærehemmende atferd. Tendensene vi finner vil vi dele med de deltakende skolene, slik at de og får utbytte av å delta. Dette blir en form for anvendt forskning siden vi har som mål å komme fram til tiltak ved hjelp av tendenser (Ringdal, 2007).

3.7 Forskningsetikk

I dette prosjektet er respondentene godt utdannet, de arbeider innen det aktuelle fagfelt, de er informert om prosjektets natur og hvorledes resultatene vil bli presentert. Deltakelse er frivillige. Resultatene er anonymisert og ingen enkeltlærer vil kunne identifiseres. Videre kan ikke enkeltelever eller elevgrupper identifiseres. Prosjektet kommer således ikke i konflikt med de rammer for forskningstikk som Ringdal (2007) omtalte.

Kapittel 4: Resultater

Resultatene fra besvarelsene av spørreskjema presenteres her i den rekkefølge de er omtalt i metodekapittelet.

4.1 Lærehemmende atferd

4.1.1 Frekvensanalyser

For å få en oversikt over hvilke typer lærehemmende atferd lærerne opplever, presenterte vi i del B i spørreskjemaet 28 utsagn om ulike typer elevatferd. Lærerne krysset av for hvor ofte de opplevde slik atferd blant en eller flere elever. Vi valgte å ekskludere to av utsagnene fordi de kunne oppfattes som uklare. Dette var B27 og B 28. Av samme grunn ble C27 og C 28 tatt ut av del C i spørreskjemaet.

Tabell 1 viser en frekvenstabell av lærernes opplevelse av lærehemmende atferd blant elevene. Noen lærere rapporterer at alle de ulike typene lærehemmende atferd oppleves daglig, og at det er få av typene som aldri oppleves. Av lærerne oppga 52 % at de daglig opplever at elever forstyrrer undervisningen, er urolige, kommer sent i gang og somler. Ytterligere 28-31 % av lærere angav at dette forekom en eller flere ganger i uka. Av lærerne angav 4,8 % at de sjeldnere enn månedlig eller aldri opplevde forstyrrelser. Dette er atferd som kan være ødeleggende for eleven selv, men også for lærerens undervisning og andre elevers læring. Videre opplever 49 % av lærerne at elever daglig vandrer i klasserommet eller arealet. I tillegg opplever rundt 40 % av lærerne at elever daglig kommer for sent inn til timen, ikke følger beskjeder, ikke hører etter, er ukonsentrert eller avbryter læreren eller medelever. Atferd som lærerne opplever lite av, er elever som er stygge i munnen mot læreren. Av lærerne rapporterer 26 % at dette aldri forekommer, og videre 41 % sier at det sjelden forekommer. Videre oppgir 58 % av lærerne at elever aldri skulker timer eller arbeidsøker. Opplevelse av frekke elever er delt. Det er en jevn fordeling av svar fra daglig til aldri, men det heller mot at de fleste lærerne opplever det sjeldnere. Det samme gjelder til en viss grad opplevelsen av elever som ikke utfører hjemmeleksene og gir opp. Elever som avbryter medelever var mer framtrædende, 72 % av lærerne oppga at det skjer daglig eller en

til flere ganger i uka. I tillegg oppga 41 % av lærerne at elever, daglig eller en eller flere ganger i uka, var stygge i munnen mot medelever.

Tabell 1. Forekomst av lærehemmende atferd for både barne- og ungdomsskole. Tallene er oppgitt i prosent.

Type	Lærehemmende atferd	Daglig	En eller flere ganger i uka	En eller flere ganger i mnd.	Sjeldnere	Aldri
1	Elever forstyrrer undervisningen	52,4	27,9	15	4,1	0,7
2	Elever vandrer i klasserommet/arealet	49	31,3	7,5	10,9	1,4
3	Elever er urolige	52,4	31,3	8,8	7,5	0
4	Elever bråker	32	35,4	14,3	17	1,4
5	Elever kommer sent inn til timen	39,9	33,8	20,9	5,4	0
6	Elever kommer sent i gang	52	29,7	14,9	3,4	0
7	Elever somler	52,4	30,6	10,9	6,1	0
8	Elever følger ikke beskjeder	43,2	35,1	12,8	8,8	0
9	Elever hører ikke etter	39,9	35,8	11,5	10,8	2
10	Elever avbryter læreren	39,2	34,5	15,5	8,8	2
11	Elever avbryter medelever	39,9	31,8	22,3	4,7	1,4
12	Elever er frekke	12,8	22,3	23	30,4	11,5
13	Elever er stygge i munnen mot læreren	2,7	10,1	20,3	41,2	25,7
14	Elever er stygge i munnen mot medelever	12,2	28,4	28,4	26,4	4,7
15	Elever protesterer mot arbeidsoppgaver	6,1	27,7	21,6	31,1	13,5
16	Elever er uhøflige	5,4	20,4	25,2	40,8	8,2
17	Elever maser	22,3	47,3	18,9	10,8	0,7
18	Elever yter liten innsats	34,5	31,8	20,9	12,8	0
19	Elever gir opp	13,6	32,7	22,4	27,9	3,4
20	Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	21,8	30,6	25,2	20,4	2
21	Elever utfører ikke hjemmeleksene	16,2	35,8	26,4	18,2	3,4
22	Elever dagdrømmer	27,8	33,3	15,3	20,8	2,8
23	Elever holder på med andre ting enn det er meningen at de skal gjøre	30,6	32,7	26,5	10,2	0
24	Elever skulker timer/arbeidsøkter	3,4	10,1	9,5	18,9	58,1
25	Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter	6,8	20,5	16,4	28,8	27,4
26	Elever er ukonsentrerte	46,3	31,3	17	5,4	0

Tabell 2 og 3 viser det samme materiale som tabell 1, men delt opp etter henholdsvis barne- og ungdomsskole. Dette gjør vi for å kunne sammenligne resultater fra barneskolene og ungdomsskolene. Alle typer av lærehemmende atferd forekommer oftere på ungdomsskolen enn på barneskolen. På barneskolen rapporterer 40 % av lærerne at elevene daglig kommer sent i gang eller somler, mens tilsvarende for ungdomsskolen var 80 %. På barneskolen opplever 28 % av lærerne at elever daglig kommer sent inn til timen, mens tilsvarende for ungdomsskolen var 68 %. Noen typer lærehemmende atferd oppleves daglig av dobbelt så stor andel lærere på ungdomsskolen enn av lærerne på barneskolen. Dette er eksempelvis elever som yter liten innsats, er ukonsentrerte, ikke utfører arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen og ikke utfører hjemmeleksene. På barneskolen oppgir 40 % av lærerne at elever aldri er ute av timer eller arbeidsøkter, i motsetning til 2,3 % av lærerne på ungdomsskolen. Det er kun syv typer av lærehemmende atferd et fåtall av lærerne på ungdomsskolen aldri har opplevd, mot 18 typer på barneskolen.

Tabell 2. Lærehemmende atferd i barneskolen. Tallene er oppgitt i prosent.

Barneskole						
Type	Lærehemmende atferd	Daglig	En eller flere ganger i uka	En eller flere ganger i mnd.	Sjeldnere	Aldri
1	Elever forstyrrer undervisningen	48,5	28,3	17,2	5,1	1
2	Elever vandrer i klasserommet/arealet	43	32	10	13	2
3	Elever er urolige	47,5	31,3	11,1	10,1	0
4	Elever bråker	28	34	14	22	2
5	Elever kommer sent inn til timen	28	35	29	8	0
6	Elever kommer sent i gang	39	38	18	5	0
7	Elever somler	40,4	38,4	13,1	8,1	0
8	Elever følger ikke beskjeder	39	34	17	10	0
9	Elever hører ikke etter	35	36	14	12	3
10	Elever avbryter læreren	40	31	18	8	3
11	Elever avbryter medelever	41	28	25	4	2
12	Elever er frekke	12	22	22	29	15
13	Elever er stygge i munnen mot læreren	2	11	14	44	29
14	Elever er stygge i munnen mot medelever	13	26	27	28	6
15	Elever protesterer mot arbeidsoppgaver	5	20	20	39	16
16	Elever er uhøflige	4	20,2	19,2	46,5	10,1
17	Elever maser	19	49	19	12	1
18	Elever yter liten innsats	24	33	27	16	0
19	Elever gir opp	10,1	25,3	24,2	35,4	5,1
20	Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	11,1	27,3	32,3	26,3	3
21	Elever utfører ikke hjemmeleksene	7	28	35	25	5
22	Elever dagdrømmer	20,4	31,6	20,4	23,5	4,1
23	Elever holder på med andre ting	19	35	34	12	0
24	Elever skulker timer/arbeidsøkter	0	0	4	15	81
25	Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter	2	9,2	15,3	33,7	39,8
26	Elever er ukonsentrerte	35,4	35,4	22,2	7,1	0

Tabell 3. Lærehemmende atferd i ungdomsskolen. Tallene er oppgitt i prosent.

Ungdomsskole						
Type	Lærehemmende atferd	Daglig	En eller flere ganger i uka	En eller flere ganger i mnd.	Sjeldnere	Aldri
1	Elever forstyrrer undervisningen	61,4	27,3	9,1	2,3	0
2	Elever vandrer i klasserommet/arealet	60,5	32,6	2,3	4,7	0
3	Elever er urolige	63,6	31,8	2,3	2,3	0
4	Elever bråker	39,5	39,5	16,3	4,7	0
5	Elever kommer sent inn til timen	68,2	27,3	4,5	0	0
6	Elever kommer sent i gang	81,8	11,4	6,8	0	0
7	Elever somler	79,5	13,6	4,5	2,3	0
8	Elever følger ikke beskjeder	52,3	38,6	2,3	6,8	0
9	Elever hører ikke etter	50	38,6	4,5	6,8	0
10	Elever avbryter læreren	36,4	45,5	9,1	9,1	0
11	Elever avbryter medelever	36,4	43,2	15,9	4,5	0
12	Elever er frekke	13,6	25	27,3	29,5	4,5
13	Elever er stygge i munnen mot læreren	2,3	9,1	36,4	34,1	18,2
14	Elever er stygge i munnen mot medelever	9,1	34,1	31,8	22,7	2,3
15	Elever protesterer mot arbeidsoppgaver	6,8	45,5	27,3	13,6	6,8
16	Elever er uhøflige	6,8	22,7	40,9	27,3	2,3
17	Elever maser	27,3	47,7	15,9	9,1	0
18	Elever yter liten innsats	56,8	29,5	6,8	6,8	0
19	Elever gir opp	20,5	50	18,2	11,4	0
20	Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	43,2	40,9	9,1	6,8	0
21	Elever utfører ikke hjemmeleksene	36,4	52,3	9,1	2,3	0
22	Elever dagdrømmer	45,2	35,7	4,8	14,3	0
23	Elever holder på med andre ting	55,8	30,2	9,3	4,7	0
24	Elever skulker timer/arbeidsøkter	9,1	34,1	22,7	27,3	6,8
25	Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter	15,9	47,7	20,5	13,6	2,3
26	Elever er ukonsentrerte	70,5	22,7	4,5	2,3	0

Tabell 4 viser de ulike typene lærehemmende atferds betydning for undervisningen. Av lærerne oppgir 64 % at elever som bråker har stor eller svært stor negativ innvirkning på undervisningen. Videre rapporterer over 45 % av lærerne at elever som forstyrrer undervisningen, er ukonsentrerte, urolige eller ikke hører etter har stor til svært stor betydning. Av lærerne oppgir 36 % at elever som skulker timer/arbeidsøkter ikke har negativ innvirkning på undervisningen i det hele tatt. Dette kan forstås som at når elever ikke er tilstede så har det ingen negativ innvirkning på undervisningen, da ødelegger de kun for seg selv.

Tabell 4. Den lærehemmende atferdens negative innvirkning på undervisningen. Tallene er oppgitt i prosent.

Type Lærehemmende atferd	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
1 Elever forstyrrer undervisningen	1,4	14,2	37,8	35,8	10,8
2 Elever vandrer i klasserommet/arealet	2	24,3	40,5	29,7	3,4
3 Elever er urolige	0,7	12,2	39,2	39,2	8,8
4 Elever bråker	2,7	12,2	21,1	40,1	23,8
5 Elever kommer sent inn til timen	5,4	34,5	39,9	18,9	1,4
6 Elever kommer sent i gang	2	31,3	46,3	19,7	0,7
7 Elever somler	2	33,1	49,3	14,2	1,4
8 Elever følger ikke beskjeder	0	14,9	42,6	37,8	4,7
9 Elever hører ikke etter	0	15,5	32,4	43,2	8,8
10 Elever avbryter læreren	2	19,7	25,9	37,4	15
11 Elever avbryter medelever	1,4	23,6	36,5	32,4	6,1
12 Elever er frekke	10,3	28,1	24,7	22,6	14,4
13 Elever er stygge i munnen mot læreren	17,7	21,8	18,4	19	23,1
14 Elever er stygge i munnen mot medelever	5,4	18,9	31,1	25	19,6
15 Elever protesterer mot arbeidsoppgaver	8,2	31,3	36,1	17,7	6,8
16 Elever er uhøflige	9	34,5	28,3	21,4	6,9
17 Elever maser	1,4	26	45,9	24,7	2,1
18 Elever yter liten innsats	2,7	25,9	44,2	24,5	2,7
19 Elever gir opp	6,1	30,6	32,7	25,9	4,8
20 Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	2,7	19	40,1	30,6	7,5
21 Elever utfører ikke hjemmeleksene	4,8	35,2	34,5	19,3	6,2
22 Elever dagdrømmer	9	47,6	31	10,3	2,1
23 Elever holder på med andre ting enn det er meningen at de skal gjøre	1,4	21,8	40,8	28,6	7,5
24 Elever skulker timer/arbeidsøkter	35,7	23,8	17,5	15,4	7,7
25 Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter	18,8	33,3	25,7	19,4	2,8
26 Elever er ukonsentrerte	1,4	13,6	37,4	38,1	9,5

4.1.2 Faktoranalyse

Vi benyttet eksplorerende faktoranalyse, på items fra del B om lærernes opplevelse av lærehemmende atferd, for å finne faktorstrukturen, samt hvilke items som hadde relasjoner til hverandre. En god faktor vil si at hver indikator lader høyere enn .400 på egen faktor, og lavere enn .400 på alle andre faktorer. Del B i spørreskjemaet bestod av 26 items, men fire av disse itemene var flerdimensjonale, som vil si at de ladet høyt på flere enn en faktor. Vi valgte derfor å ta de bort. Dette var B6, B7, B15 og B17. De resterende 22 itemene dannet til sammen fem faktorer: 1) Unngå, 2) Uro, 3) Uhøflig, 4) Avbryt og 5) Hørerikke. For hver faktor ble det laget et navn som skulle gjenspeile de itemene som faktoren bestod av. Før faktoranalysen ble svarkategoriene snudd. Dette var for at en høy svarverdi skulle gjenspeile opplevelsen av mye lærehemmende atferd, som igjen gjorde det lettere å lese av resultatene.

Faktor 1, Unngå, beskriver atferd som å gi opp, yte liten innsats, være ukonsentrert og ikke å utføre arbeidsoppgaver. Faktor 2, Uro, omhandler forstyrrende og bråkete atferd. Faktor 3, Uhøflig, betegner elevatferd som er frekk og stygg i munnen. Faktor 4, Avbryt, vil si elever som avbryter både lærer og medelever. Faktor 5, Hørerikke, beskriver elever som ikke følger beskjeder.

Tabell 5 viser faktorstrukturen over lærernes opplevelse av lærehemmende atferd. Alle indikatorene i tabell 5 lader fra .478 til .864 på "sin" faktor. Dette viser gode ladninger mellom indikatorene i hver faktor. Noen av indikatorene ladet relativt høyt på mer enn en faktor, og måtte derfor vurderes. Dette var for eksempel Uro5. Uro5 ladet .478 på egen faktor, som kan sies å være hederlig, men ladet i tillegg svakt (.387) på faktor 1 Unngå. Vi har likevel valgt å ta med Uro5 i faktor 2 fordi den lader over .400, og lavere enn .400 på faktor 1. Videre har Uhøflig3 en utmerket ladning på faktor 3 (.748), men den lader i tillegg svakt på faktor 1 (.387). Vi valgte likevel å ta Uhøflig3 med i faktor 3 på grunn av den sterke ladningen. Hørerikke1 og Hørerikke2 lader utmerket på faktor 5, men de lader i tillegg svakt på faktor 2. De ble begge tatt med i faktor 5 siden ladningene her er på henholdsvis .790 og .713. At begge indikatorene i faktor 5 i tillegg lader svakt på faktor 2, kan tyde på at de lærerne som ofte opplever at elever ikke hører etter, også opplever noe uro. De resterende indikatorer har klart høyest ladning på "sin" faktor, og det er sterke og utmerkede sammenhenger mellom indikatorene.

Tabell 5. Eksplorerende faktoranalyse over lærernes opplevelse av lærehemmende atferd.

Item	Faktor 1 Unngå	Faktor 2 Uro	Faktor 3 Uhøflig	Faktor 4 Avbryt	Faktor 5 Hørerikke
Unngå1	.847	.258	.284	.083	.121
Unngå2	.786	.078	.295	.011	-.054
Unngå3	.752	.202	.189	.175	.273
Unngå4	.682	.313	.117	.178	.253
Unngå5	.654	.070	-.040	.036	.123
Unngå6	.628	.140	.312	.132	.153
Unngå7	.615	.259	.068	.286	.193
Unngå8	.526	.332	.199	.047	.064
Unngå9	.523	.091	.220	-.028	-.032
Uro1	.181	.810	.250	.237	.206
Uro2	.249	.777	.187	.169	.234
Uro3	.256	.752	.173	.289	.090
Uro4	.219	.697	.351	.200	.224
Uro5	.387	.478	.199	.124	.221
Uhøflig1	.229	.215	.775	.095	.123
Uhøflig2	.200	.201	.761	.207	.149
Uhøflig3	.395	.194	.748	.111	.146
Uhøflig4	.188	.320	.741	.273	.172
Avbryt1	.146	.312	.232	.864	.098
Avbryt2	.110	.327	.255	.721	.135
Hørerikke1	.226	.404	.290	.140	.790
Hørerikke2	.283	.386	.273	.162	.713

4.1.3 Sumskalaer og reliabilitet

Innhold i sumskalaene er bestemt av faktoranalysene som er presentert ovenfor. Lærernes opplevelse av lærehemmende atferd ble målt gjennom 22 utsagn, og resultatet ble fem sumskalaer.

Den første gruppen har vi kalt *Unngå*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av ni utsagn. Sumskalaen hadde en god reliabilitet (Cronbachs alpha = .91):

1. ”Elever yter liten innsats”
2. ”Elever gir opp”

3. ”Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen”
4. ”Elever utfører ikke hjemmeleksene”
5. ”Elever dagdrømmer”
6. ”Elever holder på med andre ting enn det er meningen at de skal gjøre”
7. ”Elever skulker timer/arbeidsøkter”
8. ”Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter”
9. ”Elever er ukonsentrerte”

Den andre gruppen har vi kalt *Uro*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av fem utsagn. Sumskalaen hadde en god reliabilitet (Cronbachs alpha = .92):

1. ”Elever forstyrrer undervisningen”
2. ”Elever vandrer i klasserommet/arealet”
3. ”Elever er urolige”
4. ”Elever bråker”
5. ”Elever kommer sent inn til timen”

Den tredje gruppen har vi kalt *Uhøflig*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av fire utsagn. Sumskalaen hadde en god reliabilitet (Cronbachs alpha = .92):

1. ”Elever er frekke”
2. ”Elever er stygge i munnen mot læreren”
3. ”Elever er stygge i munnen mot medelever”
4. ”Elever er uhøflige”

Den fjerde gruppen har vi kalt *Avbryt*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av to utsagn. Sumskalaen hadde en god reliabilitet (Cronbachs alpha = .90):

1. ”Elever avbryter læreren”
2. ”Elever avbryter medelever”

Den femte gruppen har vi kalt *Hørerikke*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av to utsagn. Sumskalaen hadde en veldig god reliabilitet (Cronbachs alpha = .94):

1. ”Elever følger ikke beskjeder”
2. ”Elever hører ikke etter”

4.1.4 Korrelasjon mellom sumskalaene

Tabell 6 viser korrelasjon mellom de ulike sumskalaene av lærehemmende atferd, og alle er meget eller relativt sterke. Det viser at de fem kategoriene av lærehemmende atferd er separate men korrelerte begreper. De relativt høye korrelasjonene viser at sumskalaene egner seg som indikatorer i en latent variabel.

Tabell 6. Korrelasjon mellom variablene i sumskalaene av lærehemmende atferd, statistisk gjennomsnitt og standardavvik.

	1	2	3	4	5
1. Uro	-				
2. Unngå	.576**	-			
3. Uhøflig	.609**	.548**	-		
4. Avbryt	.611**	.359**	.523**	-	
5. Hørerikke	.705**	.508**	.580**	.468**	-
<i>M</i>	20.58	30.10	11.07	8.04	8.14
<i>SD</i>	4.29	7.59	3.96	1.92	1.96
Alpha	.92	.91	.92	.90	.94

Note. ** = $p < 0,01$

4.2 Skolens målstruktur

4.2.1 Faktoranalyse

Tabell 7 viser faktoranalyse av del D i spørreskjemaet, som omhandler skolens målstruktur. De syv itemene kom ut som to faktorer. Faktor 1, prestasjonsorientert målstruktur, fikk på alle de tre indikatorene som inngår en veldig bra og utmerket ladning. Faktor 2, læringsorientert målstruktur, ble satt sammen av fire items. Indikatorene hadde ladningen fra hederlig til veldig bra, hvorpå den sterkeste sammenhengen var mellom L-orientert1 og L-orientert2.

Tabell 7. Eksplorerende faktoranalyse av målstruktur.

Item	Faktor 1 Prestasjonsorientert målstruktur	Faktor 2 Læringsorientert Målstruktur
P-orientert1	.867	-.062
P-orientert2	.832	-.109
P-orientert3	.656	.030
L-orientert1	.145	.697
L-orientert2	-.048	.537
L-orientert3	-.021	.485
L-orientert4	-.225	.445

Note. P-orientert = prestasjonsorientert målstruktur, L-orientert = læringsorientert målstruktur

4.2.2 Sumskalaer og reliabilitet

Innholdet i sumskalaene er bestemt av faktoranalysene som er presentert ovenfor. Lærernes opplevelse av skolens målstruktur ble målt ved hjelp av syv påstander, som gjennom faktoranalyse resulterte i to faktorer (sumskalaer).

Den første gruppen har vi kalt *Læringsorientert målstruktur*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av fire påstander. Sumskalaen hadde en noe lav, men akseptabel reliabilitet (Cronbachs alpha = .61):

1. ”På denne skolen analyserer vi resultatene og lærer av tidligere erfaringer”
2. ”På denne skolen ser vi det som en naturlig del av læringsprosessen at elevene gjør feil”

3. ”På denne skolen legger vi til rette for at elevene skal samarbeide og lære av hverandre”
4. ”På denne skolen er vi like opptatt av arbeidsinnsats som av resultat”

Den andre gruppen har vi kalt *Prestasjonsorientert målstruktur*, og ble målt gjennom en sumskala bestående av tre påstander. Sumskalaen hadde en god reliabilitet (Cronbachs $\alpha = .83$):

1. ”På denne skolen blir lærerne vurdert ut fra de resultatene elevene oppnår”
2. ”På denne skolen er det elevenes prestasjoner på prøver som ses som viktig”
3. ”På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler”

4.2.3 Korrelasjon mellom sumskalaene

Korrelasjonen mellom læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur er $.086$ (se tabell 10). Det betyr liten eller ingen korrelasjon mellom de to.

4.3 Årsaker til lærehemmende atferd

4.3.1 Frekvenstabell

Tabell 8 viser betydningen av de ulike årsakene til lærehemmende atferd. Av lærerne oppgir 65 % at det har stor eller svært stor betydning at elevene mangler disiplin. Tilsvarende tall for at elevene er umotiverte, mangler grensesetting og at foresatte viser liten interesse er henholdsvis 72 %, 71 % og 59 %.

Tabell 8. Hvor stor betydning de ulike forholdene har som årsak til lærehemmende atferd.

Tallene er oppgitt i prosent.

	Ingen betydning	Liten betydning	Middels betydning	Stor betydning	Svært stor betydning
1 Elever mangler disiplin	2	6,8	25,9	46,3	19
2 Elever er umotiverte	1,4	0,7	25,9	51	21,1
3 Elever har svake evner	4,1	37,4	38,1	16,3	4,1
4 Elever er umodne	3,4	19,7	48,3	23,8	4,8
5 Elever mangler grensesetting	0,7	6,1	22,4	48,3	22,4
6 Elever får for lite søvn	1,4	9,5	40,1	34,7	14,3
7 Elever får for få valgmuligheter	7,4	35,1	45,3	10,1	2
8 Elever får lite stimulering hjemme	0	7,4	34,5	52,7	5,4
9 De foresatte viser liten interesse	0,7	8,1	22,3	49,3	19,6
10 Det er for store klasser i skolen	1,4	8,8	31,8	37,8	20,3
11 Innholdet i undervisningen er for teoretisk	1,4	8,8	40,1	40,8	8,8
12 Lærestoffet er for vanskelig for mange elever	0,7	11,6	38,8	39,5	9,5
13 Skolen mangler felles regler for elevenes atferd	4,1	23,3	24,7	34,2	13,7
14 Undervisningen er for lite tilpasset for mange elever	0,7	6,8	38,8	41,5	12,2

4.3.2 Faktoranalyse

Tabell 9 viser resultatet av faktoranalysen av del E, mulige årsaker til lærehemmende atferd. Del E bestod av 14 items, hvor item E6, E7 og E10 ladet under .400 på alle faktorene og vi valgte derfor å ta de bort. De resterende 11 itemene ble til fire faktorer. 1) Mangeldisiplin, 2) Mangelskole, 3) Hjemmeforhold og 4) Evnenivå.

Faktor 1, Mangeldisiplin, beskriver elever som er umotiverte og mangler grensesetting. Faktor 2, Mangelskole, vil si undervisning som er for lite tilpasset og lærestoff som er for vanskelig. Faktor 3, Hjemmeforhold, beskriver lite stimulering hjemme og at de foresatte viser liten interesse. Faktor 4, Evnenivå, omhandler elever som er umodne og har svake evner.

Mdisiplin1, i faktor 1, har et item som lader veldig sterkt, .982. Det vil si at Mdisiplin1 forklarer det meste av årsaken innenfor faktor 1. Mdisiplin3 som har en ladning på .545 forklarer minst. Mskole2 lader .602 på faktor 2 og .368 på faktor 4. Vi har valgt å ha med Mskole 2 i faktor 2 fordi den lader såpass høyt på faktor 2 og under .400 på faktor 4.

Tabell 9. Eksplorerende faktoranalyse av mulige årsaker til lærehemmende atferd.

Item	Faktor 1 Mangeldisiplin	Faktor 2 Mangelskole	Faktor 3 Hjemmeforhold	Faktor 4 Evnenivå
Mdisiplin1	.982	.019	.185	.033
Mdisiplin2	.654	.111	.140	.102
Mdisiplin3	.545	.244	.115	.067
Mskole1	-.036	.738	.189	.071
Mskole2	.153	.602	.094	.368
Mskole3	.226	.550	.081	.002
Mskole4	.109	.449	-.029	.217
Hforhold1	.157	.058	.890	.075
Hforhold2	.327	.225	.667	.026
Evnenivå1	.114	.184	-.127	.760
Evnenivå2	.027	.136	.244	.677

Note. Mdisiplin = mangel på disiplin, Mskole = mangel ved skolen, Hforhold = hjemme forhold.

4.3.3 Sumskalaer og reliabilitet

Innhold i sumskalaene er bestemt av faktoranalysene som er presentert ovenfor. Betydningen av de ulike forholdene som årsak til lærehemmende atferd ble målt gjennom 14 utsagn, og resultatet ble fire sumskalaer.

Den første gruppen har vi kalt *Mangeldisiplin* og består av tre utsagn. Sumskalaen har en god reliabilitet (Cronbachs alpha = .78):

1. ”Elever mangler disiplin”
2. ”Elever mangler grensesetting”
3. ”Elever er umotiverte”

Den andre gruppen har vi kalt *Mangelskole* og den består av fire utsagn. Sumskalaen har akseptabel reliabilitet (Cronbachs alpha = .69):

1. ”Undervisningen er for lite tilpasset for mange elever”
2. ”Lærestoffet er for vanskelig for mange elever”
3. ”Skolen mangler felles regler for elevenes atferd”
4. ”Innholdet i undervisningen er for teoretisk”

Den tredje gruppen har vi kalt *Hjemmeforhold* og den består av to utsagn. Sumskalaen har god reliabilitet (Cronbachs alpha = .79):

1. ”Elever får lite stimulering hjemme”
2. ”De foresatte viser liten interesse”

Den fjerde gruppen har vi kalt *Evnenivå* og den består av to utsagn. Sumskalaen har en akseptabel reliabilitet (Cronbachs alpha = .68):

1. ”Elever er umodne”
2. ”Elever har svake evner”

4.3.4 Korrelasjon mellom sumskalaene

Tabell 10 viser korrelasjon mellom de ulike sumskalaene om mulige årsaker til lærehemmende atferd, og alle er meget eller relativt sterke. Det er signifikant korrelasjon mellom alle fire sumskalene bortsett fra mellom Hjemmeforhold og Evnenivå.

4.4 Korrelasjon mellom alle variablene

Tabell 10 viser en korrelasjonsmatrise av korrelasjonene mellom de ulike variablene. Det er en sterk, negativ korrelasjon mellom utmattelse og trivsel (-.549). Det er en svak, negativ korrelasjon mellom lærehemmende atferd total og trivsel (-.290). Mellom lærehemmende atferd og utmattelse er det en svak, positiv korrelasjon (.234).

Det er en relativt sterk korrelasjon mellom mangeldisiplin og hjemmeforhold (.423) som betyr at lærerne som mener at mangel på disiplin er årsak til lærehemmende atferd også tenderer til å mene at hjemmeforhold har betydning. Det er også en svak, positiv korrelasjon (.290) mellom mangelskole og mangeldisiplin. Det betyr at de som mener det er mangler ved skolen også tenderer til å mene at det kan være mangel på disiplin. Videre er det en positiv og relativt sterk korrelasjonen mellom lærehemmende atferd total og om lærerne jobber på barneskolen eller ungdomsskolen (.399), det kan tyde på at det er mer lærehemmende atferd i ungdomsskolen. Til slutt er det en svak, negativ korrelasjon (-.290) mellom lærehemmende atferd total og alder. Dette kan tyde på at eldre og/eller etablerte lærere oppgir mindre lærehemmende atferd.

Tabell 10. Korrelasjon mellom variablene i del A B, D, E og F i spørreskjema, statistisk gjennomsnitt, og standardavvik.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Kjønn	-											
2. Alder	-.158	-										
3. Skole	.138	-.088	-									
4. LatferdTot	.087	-.290**	.399**	-								
5. Lstr	-.146	.224**	-.248**	-.227**	-							
6. Pstr	-.018	-.072	-.002	.091	-.086	-						
7. Mangeldisiplin	-.062	.089	.155	.110	.110	-.171*	-					
8. Hjemmeforhold	-.055	.090	-.047	-.081	.155	-.051	.423**	-				
9. Evnenivå	.015	.043	.170*	.078	.028	.121	.180*	.156	-			
10. Mangelskole	-.087	.119	.261**	-.076	.042	-.144	.290**	.279**	.332**	-		
11. Trivsel	-.010	.204*	-.099	-.290**	.269**	.023	.034	.082	.115	.142	-	
12. Utmattelse	-.151	-.134	.149	.234**	-.040	.031	-.051	.033	-.046	.116	-.549**	-
<i>M</i>	1.32	2.20	1.31	78.31	19.39	8.97	11.49	7.35	5.86	13.83	20.80	18.22
<i>SD</i>	.466	.685	.462	15.99	2.85	3.91	2.13	1.45	1.55	2.61	3.06	7.56
Alpha	-	-	-	.77	.61	.83	.79	.79	.68	.69	.87	.86

Note. * = p < 0,05 Kjønn = kvinne(1), mann(2). Alder = under 30år(1), 30-45år(2), over 45år(3). Skole = barneskole(1), ungdomsskole(2),
** = p < 0,01 LatferdTot = lærehemmende atferd total (22 item), Lstr = læringsorientert målstruktur, Pstr = prestasjonsorientert målstruktur.

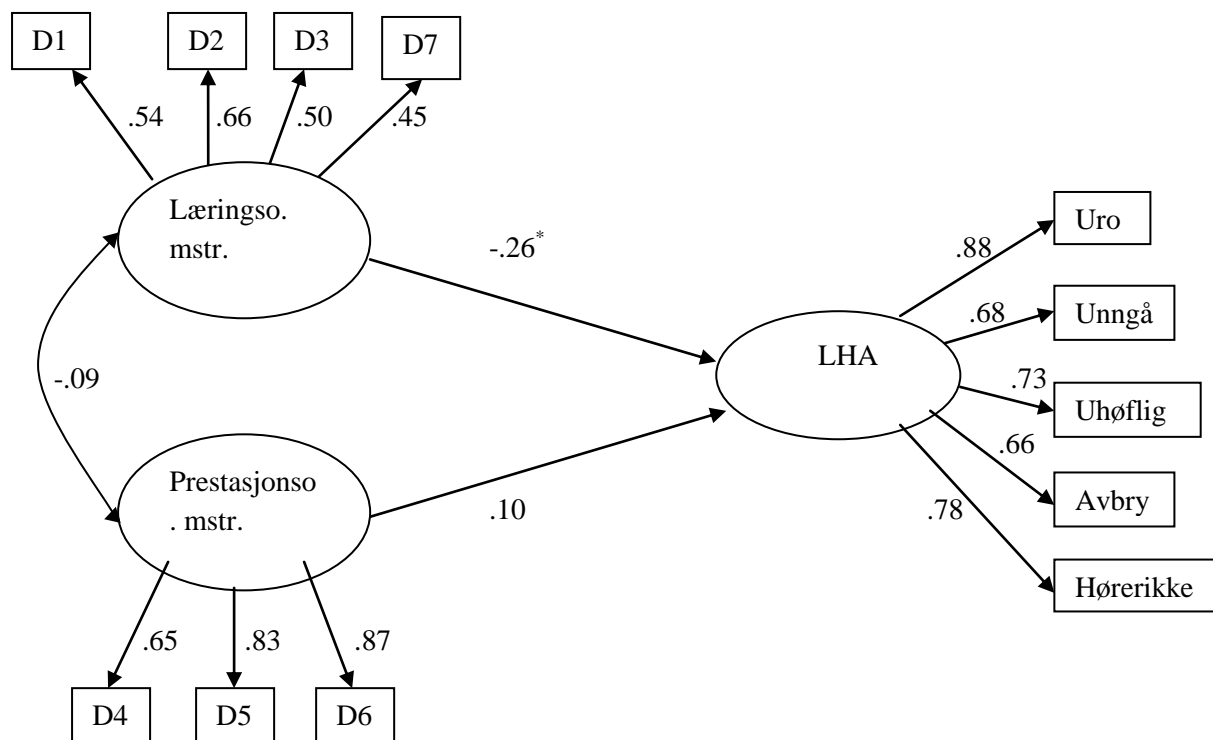
4.5 Betydningen av målstruktur – SEM analyse

Ulike typer lærehemmende atferd tenderer til å henge sammen i lærernes persepsjon. Derfor kan vi bruke SEM analyse med en endimensjonal, latent variabel, lærehemmende atferd, indikert av de fem sumskalaene for lærehemmende atferd (se figur 5).

Våre data viser i tillegg relasjonene og styrken mellom variablene. Sirklene i figur 5 er latente variabler og firkantene er observerte variabler. Det vi observerer er påvirket av en latent variabel som vi tror ligger til grunn. Læringsorientert målstruktur er en latent variabel og D1-D4 er observerte variabler. Desto sterkere ladningen mellom de observerte variablene, jo mindre feilvarians blir det og en sterk ladning betyr at de korrelerer høyt. Ved SEM analyse ivaretar vi en del feilkilder på en bedre måte som en regresjonsanalyse ikke får bort.

Korrelasjonen mellom læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (figur 5) indikerer at det er en svak, negativ korrelasjon mellom de to latente variablene (-,09).

Figur 5 viser en SEM analyse av relasjonen mellom målstruktur og lærehemmende atferd. Modellen er satt opp med målstruktur som eksogene variabler og lærehemmende atferd som endogene variabler. Figuren viser at læringsorientert målstruktur predikerer signifikant mindre lærehemmende atferd (-,26). Derimot er det ikke noen signifikant sammenheng mellom prestasjonsorientert målstruktur og grad av lærehemmende atferd.



Figur 5. SEM analyse

Note. * = $p < .05$. LHA = Lærehemmende atferd, Læringso. mstr. = Læringsorientert målstruktur, Prestasjonso. mstr. = Prestasjonsorientert målstruktur.

IFI = ,94 TIL = ,90 CFI = ,94 CMIN/DF = 1,72 RMSEA = ,07

IFI, TIL og CFI på over 0,9 betegnes som akseptabel tilpasning til data. For CMIN/DF indikerer verdier lavere enn 2.0 god tilpasning. RMSEA på under 0,08 er bra.

4.6 Regresjon

Deretter ble det gjort en regresjonsanalyse for å undersøke om det var noen sammenheng mellom de ulike faktorene av lærehemmende atferd og trivsel og utmattelse. Tabell 11 viser at uro kommer ut som en signifikant, negativ prediktor for trivsel. Det betyr at jo mer uro det er desto mindre trives lærerne. Videre er uro en positiv prediktor for utmattelse. Lærerne vil også bli mer utmattet når uroen øker. De øvrige uavhengige variablene som ble tatt inn i analysen kom ikke ut som signifikante prediktorer når vi har kontrollert for uro.

Tabell 11. Regresjonsanalyse av faktor 1-5 lærehemmende atferd og trivsel og utmattelse.

Prediksjonsvariabler	Trivsel	Utmattelse
LAuro	-.334*	.314*
LAunngå	-.071	.164
LAuhøflig	-.102	-.096
LAavbryte	.042	-.013
LAhørerikke	.156	-.117
R^2	.116	.093

Note. * = $p < 0,05$. LA = Lærehemmende atferd. Standardiserte regresjonskoeffisienter (beta) rapportert.

4.7 Åpent spørsmål

Det siste spørsmålet i spørreskjemaet, ”Hva mener du kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd blant elevene? ”, er av kvalitativ natur og åpent for at respondentene kunne gi synspunkter i fritekst. Av de 148 respondentene var det 74 som svarte på dette spørsmålet. Vi har kategorisert svarene og utarbeidet 16 grupper. Noen av gruppene er overlappende.

Tabell 12 viser at det er stor variasjon i lærernes oppfatning av hva som kan redusere lærehemmende atferd blant elevene. Det er likevel to av gruppene som utmerker seg. Det var 33 lærere som oppgav at noe må gjøres med kvaliteten i skolen (kategori 2), og 32 lærere oppgav at noe må gjøres med læreren som underviser (kategori 8). Kvaliteten i skolen vil si å øke lærertettheten og å etablere en klar og tydelig ledelse. Læreren som underviser som vil si

blant annet mer variasjon i undervisningen, bedre tilpasset opplæring, styrke klasseledelsen og økt elevmedvirkning.

Det var kun to lærere som oppgav konkrete tiltak direkte mot eleven, og begge foreslo utsatt skolegang (kategori 16). Den ene oppgav at umodne elever burde få vente et år før de begynner på skolen. Den andre foreslo at elever som ikke vet hva de vil på videregående kan gå et år ekstra på ungdomsskolen. Samlet viser de fleste kategoriene at lærerne mener at endringer må skje på skole-, lærer- og undervisningsnivå.

Tabell 12. Åpent spørsmål

	Hva mener lærerne kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd blant elevene:	Antall lærere som har skrevet det:
1. Offentlig	Offentlige/læreplanen: <ul style="list-style-type: none"> - Mindre dokumentasjon/ papirarbeid for lærerne - Flere kurs - Mer fysisk aktivitet blant elevene - Mer penger/ressurser i skolen 	7
2. Skolen	Kvalitet i skolen: <ul style="list-style-type: none"> - Færre elever pr. klasse/gruppe - Flere lærere - Tydelig og klar ledelse 	33
3. Skolen	Mer spesialundervisning eller utskilling: <ul style="list-style-type: none"> - Ta elever ut av klassen - Flere spesialpedagoger 	11
4. Skolen	Fysisk utforming av skolen: <ul style="list-style-type: none"> - Få bort åpne skoler - Flere grupperom tilgjengelig 	5
5. Skolen / lærerne	Felles regler og konsekvenser <ul style="list-style-type: none"> - Klare og tydelige - Forutsigbarhet - Rutiner 	24
6. Skolen og lærerne	Mer tid til: <ul style="list-style-type: none"> - Lærerne, skolen, undervisningen, planlegging 	10
7. Læreren	Læreren som underviser må ha/være: <ul style="list-style-type: none"> - Variasjon i arbeidsoppgavene, metoder og undervisningen - God og tydelig klasseledelse - Tilpasset undervisning, oppnåelige mål - Godt forberedt - Godt klassemiljø - Fleksibel - Elevmedvirkning - Alternativ undervisning 	32

8. Læreren	Lærer – elev: <ul style="list-style-type: none"> - Gode relasjoner - God kommunikasjon - Godt samarbeid - Medmenneskelighet - Gjensidig respekt 	13
9. Læreren	Mer respekt for læreren: <ul style="list-style-type: none"> - Økt status 	5
10. Undervisningen	Mer praktisk undervisning	12
11. Skole – hjem	Skole – hjem samarbeid: <ul style="list-style-type: none"> - God kontakt, gjensidig respekt - Større krav til foreldrene og elevene - Grensesetting: mer søvn, mindre PC bruk hjemme, spise frokost, fysisk aktivitet - Felles normer 	18
12. Hjelpeapparat	Hjelpeapparat/PPU/BUP: <ul style="list-style-type: none"> - Raskere og bedre 	3
13.	Vikarer som har utdanning/ kompetanse	1
14. Skolen	Bedre overgang barneskole – ungdomsskole	1
15. Skolen	Mer fokus på resultater	1
16. Eleven	Umodne elever kan få vente et år med skolestart. Elever som ikke vet hva de vil på videregående kan gå et ekstra år på ungdomsskolen.	2

Kapittel 5: Diskusjon

Først diskuteres sider ved datainnsamlingen, og deretter hver av problemstillingene i lys av våre funn, og knytter de til teori og tidligere forskning.

5.1 Datainnsamling

Respondentene har fylt ut spørreskjemaet under forskjellige betingelser. Ved noen skoler ble det satt av felles tid og sted for utfylling, og vi kunne dermed være tilstede for å svare på spørsmål. Ved andre skoler, hvor slik felles tid ikke var mulig, har hver enkelt fylt ut skjemaene når de hadde anledning i løpet av en avtalt tidsperiode. Selv om de enkelte skulle fylle ut skjemaene alene kan vi ikke utelukke at det kan ha vært diskusjoner mellom respondenter. Der skjemaene ble fylt ut samtidig kan enkelte ha følt det vanskelig å svare oppriktig fordi kollegaer kunne se svarangivelsene.

Lærerne underviser i forskjellige fag, og i noen fag er det lagt opp til mer aktivitet enn i andre. I noen fag er det lagt opp til diskusjoner og bevegelse blant elevene, mens i andre fag er det meningen at elevene skal sitte ved pultene sine og jobbe rolig. Dette kan ha påvirket lærernes angivelse av mengde og betydningen av lærehemmende atferd. Senere forskning bør derfor se lærehemmende atferd i relasjon til undervisningsform, arbeidsform og fag.

5.2 Problemstilling 1:

”Hvor mye lærehemmende atferd opplever lærerne at det er i skolen?”

Tabell 1 i resultatkapitlet viser forekomst av de ulike typene lærehemmende atferd. Vi utførte en frekvensanalyse for å se hvordan lærernes svar fordelte seg. Resultatene fra vår undersøkelse viste at alle typene lærehemmende atferd forekom daglig for noen lærere, men noen av typene var mer fremtredene enn andre. Over halvparten av lærerne opplevde daglig at elever forstyrrer, er urolige, kommer sent i gang og somler. Ogden (1998) fant i sin undersøkelse at over halvparten av lærerne ukentlig opplevde lærehemmende atferd blant elevene. Videre fant Ogden at elever som forstyrrer var en av de vanligste hendelsene. Lindberg og Ogden (2001) fant i oppfølgingsstudien at lærehemmende atferd var den type problematferd som hadde sterkest økning i forekomst siden sist undersøkelse.

Hansen (2003) fant i sin undersøkelse at 61 % av elevene opplevde at det var mye bråk og rot i timene, og at det var ekstra mye bråk når de ikke likte faget. Videre fant Hansen at 80 % av elevene møter sent til timene. I vår undersøkelse rapporterte 40 % av lærerne at elever daglig kommer for sent inn til timen, og videre 34 % sier at dette skjer en eller flere ganger i uka.

Ogden (1998) fant videre at verbale angrep på medelever var en av de vanligste hendelsene. I vår undersøkelse oppga 41 % av lærerne at elever, daglig eller en eller flere ganger i uka, var stygge i munnen mot medelever. Å avbryte medelever var i vår undersøkelse enda mer framtrødende, 72 % av lærerne oppga at det skjer daglig eller en eller flere ganger i uka. I likhet med Ogden (1998) viste resultatene våre at det er lavere forekomst av elever som er frekke. Våre resultater støtter dermed tidligere forskning.

Grupper av lærehemmende atferd

Faktoranalysen av lærehemmende atferd resulterte i fem faktorer: 1) Unngå, 2) Uro, 3) Uhøflig, 4) Avbryt og 5) Hørerikke. Korrelasjonene mellom faktorene viste at det var signifikante sammenhenger mellom alle sumskalaene, og alle gruppene hadde veldig god

reliabilitet. Korrelasjonen mellom uro og hører ikke var den sterkeste (.705), noe som kan tyde på at de lærerne som opplevde høy forekomst av uro også opplevde at elever ikke hører etter. Uro korrelerte også sterkt med de andre faktorene. Dette kan tyde på at når det forekommer uro, så er det større sjanse for at andre typer av lærehemmende atferd også forekommer. Eller motsatt, at når en av de andre typene av lærehemmende atferd forekommer så vil det også forekomme uro.

Uro og forstyrrelser er det lærerne opplever mest av. Dette er typer atferd som og kan virke ødeleggende på læringsmiljøet i klassen og undervisningen. Sømmel, elever som er ukonsentrerte og forsentkomming forekommer og ofte, men dette er atferd som først og fremst går utover eleven selv. Alle de nevnte er typer av lærehemmende atferd som forekommer hyppig. Det kan likevel være at typene som forekommer sjeldnere kan være av mer alvorlig grad. Eksempelvis er det lavere forekomst av elever som protesterer mot arbeidsoppgaver og er uhøflige, men det kan likevel være mer ødeleggende for undervisning og læringsmiljø når det først forekommer.

Barneskole og ungdomsskole sett hver for seg

Et av målene med spørreundersøkelsen var å se forskjeller mellom lærernes opplevelse av lærehemmende atferd på barneskolen og på ungdomsskolen. Vi gjennomførte derfor separate frekvenstabeller (tabell 2 og 3) for barneskolen og ungdomsskolen.

Det viste seg at alle typer av lærehemmende atferd forekommer oftere på ungdomsskolen enn på barneskolen. Blant annet opplevdes elever som kommer sent i gang og somler av dobbelt så stor andel lærere på ungdomsskolen som på barneskolen. Eksempelvis kan man ut fra disse resultatene være oppmerksom på forebygging fra elevene starter på ungdomsskolen, blant annet med klarere regler og rutiner.

5.3 Problemstilling 2:

”I hvilken grad har lærehemmende atferd betydning for lærernes undervisning?”

Del C i spørreskjemaet, som tok for seg betydning av lærehemmende atferd, kan ha blitt misforstått av noen lærere. Spørsmålet i del C lød som følger: *”I hvilken grad har disse formene for lærehemmende atferd en negativ innvirkning på din undervisning”*. Mellom *atferd* og *en* skulle det stått *når de forekommer*, men det har falt ut i prosessen med utarbeidelsen av spørreskjemaet. Vi informerte alle lærerne og kontaktperson ved de skolene som ikke satte av fellestid om denne feilen. Vi vet ikke om dette har hatt betydning for resultatene, men det er verdt å la seg merke. Videre kan lærerne ha svart på del C ut fra ulike perspektiver. Noen av lærerne svarte ut i fra de gangene de har opplevd slik atferd selv, mens andre svarte ut i fra en tenkt situasjon.

Tabell 4 viser at det som har størst betydning for lærernes undervisning, er uro, forstyrrelser, elever som er ukonsentrerte og elever som ikke hører etter. Disse formene for lærehemmende atferd opplevde om lag halvparten av lærerne daglig. Dette kan tyde på at atferd som forekommer ofte også har større betydning for undervisningen. Det var spesielt høy forekomst av elever som kommer sent i gang og somler på ungdomsskolen. Likevel rapporterte de fleste lærerne at dette kun hadde middels betydning for undervisningen. Dette kan være fordi elever som somler først og fremst ødelegger for seg selv, mens elever som forstyrrer ødelegger for flere enn seg selv.

Det som lærerne oppgir har minst negativ innvirkning på undervisningen, er elever som skulker timer/arbeidsøkter. Dette kan komme av at det noen ganger blir et bedre klassemiljø når elever skulker fordi de som skulker kanskje også er de som viser andre former for lærehemmende atferd.

Det viser seg at lærerne har ulik opplevelse av elever som avbryter læreren og medelever. Dette kan være fordi de har forstått del C av spørreskjemaet ulikt. En annen forklaring kan være at noen lærere ser avbrytelser som negativt, mens andre lærere ser det som positivt fordi elevene er engasjerte og interesserte.

5.4 Problemstilling 3:

”Hvordan forklarer lærerne årsaken til lærehemmende atferd?”

Attribusjon er knyttet til det vi forklarer som årsak til at vi får til noe og ikke noe annet. I vår studie har vi søkt å finne hvordan lærerne forklarer lærehemmende atferd hos elevene. Flere ting kan virke inn, deriblant faktorer ved eleven selv eller faktorer ved skolen som system. Disiplin, motivasjon og hjemmeforhold er årsaker som er eksterne i forhold til skolen. Årsaker som skyldes skolen som system kan blant annet være organisering, fysisk utforming eller undervisningen. Tabell 8 viser hvilke forhold lærerne tillegger størst betydning som årsak til lærehemmende atferd. Lærerne oppgir at det er årsaker som er eksterne i forhold til skolen som har størst betydning. Over 65 % av lærerne sier at årsaken er elever som mangler disiplin, er umotiverte, mangler grensesetting og at de foresatte viser liten interesse.

Tabell 9 i resultatkapitlet viser hvordan lærernes svar fordelte seg i ulike faktorer. Resultatet ble følgende fire grupper av mulige årsaker til lærehemmende atferd: 1) elevene mangler disiplin, 2) mangler ved skolen, 3) hjemmeforhold og 4) evnenivå. Vi ser at tre av gruppene er eksterne i forhold til skolen. Det kom ut én kategori som går på mangler ved skolen, men om lærerne mener at det er mangler ved skolen som system eller mangler ved egen undervisning vites ikke. Covington bruker begrepet selvbeskyttende attribusjon om ulike unngåelsestaktikker for å beskytte selvverdet. Vi kan ikke si om dette er tilfelle her, men det er ikke utenkelig at noen lærere legger skylden for lærehemmende atferd på elevene selv for å beskytte eget selvverd. En slik overflytting kan skje bevisst eller ubevisst.

Innenfor Weiners attribusjonsteoretiske tilnærming til motivasjon kan årsaker forklares ut fra kontrollerbarhet, stabilitet og lokalisering. En lærer som forklarer lærehemmende atferd som ukontrollerbart, stabilt og internalt hos seg selv kan få redusert tro på seg selv som lærer. I dette ligget at en lærer kan se lærehemmende atferd hos elevene som et nederlag, og dersom nederlaget tilskrives internale forhold kan lærerens selvfølelse og tro på egne evner svekkes. En lærer som forklarer lærehemmende atferd som kontrollerbart og ustabil hos elevene derimot, vil trolig reagere med sinne og irritasjon. Videre kan evnenivå sees som liten grunn til å vente noen bedring, dersom det sees som stabilt og ukontrollerbart.

5.5 Problemstilling 4:

”Er det sammenheng mellom skolens målstruktur og grad av lærehemmende atferd?”

Problematferd må forstås i sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen. Det vil ikke være tilstrekkelig å forklare atferden som individuelle problemer hos elevene alene. Både undervisning, læringsmiljø og sosiale relasjoner vil ha betydning for om det oppstår uønsket atferd. Målstruktur handler om de signalene skolen sender til elevene. Dessuten vil elevenes tolkning av disse signalene også virke inn på atferd og holdninger. Det skilles ofte mellom prestasjonsorientert og læringsorientert målstruktur.

Tabell 7 i resultatkapitlet viser hvordan lærernes svar fordelte seg i forhold til skolens målstruktur. Resultatet viste to klare grupper: 1) prestasjonsorientert målstruktur og 2) læringsorientert målstruktur. Prestasjonsorientert målstruktur kom ut med tydelig sterkest ladning, og en Cronbachs alpha på .83. Læringsorientert målstruktur hadde en noe svakere, men akseptabel alpha. En prestasjonsorientert målstruktur er mindre heldig enn en læringsorientert. I dette ligger at en prestasjonsorientert målstruktur fokuserer på karakterer, sammenligninger og resultater framfor innsats og samarbeid. I tillegg er det funnet at elever opplevde mer stress og angst i skoler preget av prestasjonsorientert målstruktur.

Gjennom SEM analyse (figur 5) fant vi systematisk sammenheng mellom skolens målstruktur og grad av lærehemmende atferd. Resultatene viser at en læringsorientert målstruktur predikerer signifikant lavere forekomst av lærehemmende atferd. Derimot kan vi ikke si noe om prestasjonsorientert målstruktur og grad av lærehemmende atferd siden vi ikke fant noen signifikant sammenheng.

5.6 Problemstilling 5

”Kan vi finne en systematisk sammenheng mellom grad av lærehemmende atferd og lærernes opplevelse av trivsel og utmattelse?”

Trivsel benevnes, i jobbsammenheng, som en generell følelse av tilfredshet på jobben. Det er et vidt begrep, hvorpå noe som skaper eller reduserer trivsel for en person ikke nødvendigvis har samme effekt hos en annen. Et annet begrep som tenderer til å bli mer vanlig i arbeidslivet er utbrenthet og utmattelse. Dette er også subjektive følelser hos den enkelte, men kan likevel virke inn på hele arbeidsplassen. I skolesammenheng kan dermed en lærers følelse av trivsel eller utmattelse påvirke både andre ansatte og elever. En lærer som trives i jobben sin vil trolig vise mer og tydeligere positiv atferd, i motsetning til en lærer som er sliten og utmattet.

Tabell 11 i resultatkapitlet viser sammenheng mellom ulike typer av lærehemmende atferd hos elevene og trivsel og utmattelse hos lærerne. Tallene viser en signifikant sammenheng mellom uro og trivsel og utmattelse. I dette ligger at mer uro hos elevene fører til mindre trivsel og mer utmattelse hos lærerne. En lærer som er utmattet vil føle mangel på energi og svekket motivasjon. Det er grunn til å tro at dette igjen vil gå ut over lærerens undervisning og elevenes læring. Det er kun uro som slår signifikant ut på sammenheng med trivsel og utmattelse, men det betyr ikke at de fire andre faktorene er uten betydning. Elever som unngår arbeid, er uhøflige, avbryter og ikke hører etter vil trolig virke negativt på lærerens trivsel, selv om de her ikke slår ut som signifikante.

5.7 Åpent spørsmål

Tabell 12 i resultatkapitlet viser at det er variasjon i hva lærerne mener kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd blant elevene. De fleste mener det kan settes inn tiltak på skole- og lærernivå. Klar og tydelig ledelse er noe som ikke krever noe mer ressurser men at ledelsen informerer og samarbeider med lærerne. Derimot krever økt lærertetthet at det blir mer ressurser i form av penger til skolene. Det var syv lærere som mente at det måtte bli mindre dokumentasjon og papirarbeid for lærerne og mer ressurser og penger til skolene. Mer

spesialundervisning eller utskilling av elever krever også flere spesialpedagoger/lærere og tilgang på grupperom. Men det er ikke alle tiltak som krever mer penger. Felles regler og konsekvenser for skolen og klassen krever at lærerne og ledelsen sammen finner ut hva som er lov og ikke lov på deres skole og hva som skal skje når regler brytes. Allerede fra skolestart kan det lages rutiner for elevene om hva som er lov og ikke lov. Dette gir elevene større forutsigbarhet for hva som vil skje når de bryter regler eller gjør noe bra.

Det var 18 lærere som sa noe om samarbeid med hjemmet. Disse mener at det må være en god kontakt og gjensidig respekt mellom skole og hjem. Noen lærere mener foreldrene må sette flere grenser for barna sine for eksempel med søvn og PC bruk hjemme. Skolen kan bidra til at de har en god kontakt med hjemme gjennom regelmessige møter og informasjon til foreldrene. At de foresatte får vite hva som skjer på skolen og hva elevene gjør kan bidra til at de blir mer engasjerte. Angående grensesetting er det opp til de foresatte å bestemme. Men ved å ta opp noen ting på foreldremøter så kan det bidra til mer felles normer for hjem og skole.

Det ser ut til at det ikke er noen felles oppfatning av hva som kan gjøres. Slik vi ser det kan dette muligens være noe av problemet. Lærernes syn på hva som kan redusere lærehemmende atferd spriker i alle retninger. Samlet viser lærernes oppfatninger at endringer må skje på skole- lærer- og undervisningsnivå.

Kapittel 6: Avslutning

I denne studien har vi hatt fokus på lærernes opplevelse av lærehemmende atferd blant elevene i skolen. For å belyse dette har vi trukket inn teorier om lærehemmende atferd, skolens målstruktur, attribusjon, trivsel og utmattelse. Lærehemmende atferd i skolen er et viktig og interessant tema. Slik atferd vil ikke bare hemme den enkelte elevs læring, men den kan og virke forstyrrende på lærerens undervisning og andre elevs læring.

Resultatene våre viser at lærerne opplever høy forekomst av lærehemmende atferd blant elevene. Det var og relativt høye korrelasjoner mellom de ulike typer av lærehemmende atferd. Det kan dermed se ut til at der det finnes en type lærehemmende atferd, finnes det også flere. Skolens målstruktur viser seg å ha betydning for grad av lærehemmende atferd. Læringsorientert målstruktur predikerer signifikant lavere forekomst av lærehemmende atferd. Videre fant vi en signifikant sammenheng mellom grad av uro og lærernes opplevelse av trivsel og utmattelse. I dette ligger at mer uro blant elevene fører til lavere trivsel og mer utmattelse hos lærerne.

Dessuten ser det ut til å være stor variasjon i lærernes oppfatning av hva som kan redusere lærehemmende atferd blant elevene. Det er likevel to kategorier som skiller seg ut. Den ene peker på kvaliteten i skolen, som innebærer å øke lærertettheten og å etablere en klar og tydelig skoleledelse. Den andre peker på læreren som underviser, som vil si blant annet mer variasjon i undervisningen, bedre tilpasset opplæring, styrke klasseledelsen og økt elevmedvirkning. Samlet viser de fleste kategoriene at endringer må skje på skole-, lærer- og undervisningsnivå.

Hovedkonklusjonen vår er at flertallet av lærere forklarer lærehemmende atferd eksternt i forhold til skolen. Det vil si at lærerne attribuerer til noe som ikke er kontrollerbart i forhold til dem selv. I den grad de attribuerer internalt, er det rettet mot forhold ved undervisningen. Ut fra lærernes persepsjon ser det dermed ut til at noe kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd. Det ser derimot ikke ut til å være samsvar mellom hva lærerne mener er årsaken og hva som bør gjøres.

Litteraturliste

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. Hentet fra http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames_archer88.pdf
- Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, s. 45-73). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Clausen, S.-E. (2009). *Multivariate analysemetoder for samfunnsvitere. Med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Danielsen, I.-J., Skaar, K., & Skaalvik, E.M. (2007). *De viktige få. Analyse av elevinspektørene 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- Espnes, G.A., & Smedslund, G. (2007). *Helsepsykologi* (1.utgave) Oslo: Gyldendal.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E.M. (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Revidert utgave. Kristiansand: Oxford Research.
- Hansen, K. A. (2003). *Høyfrekvente atferdsproblemer i ungdomsskolen. En studie av sammenhengen mellom elevenes opplevelser av faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, og omfanget av miljøforstyrrende og læringshemmende atferd* (Hovedoppgave). Hentet fra <http://www.duo.uio.no/publ/isp/2003/10193/10193.pdf>
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS* (3.utgave). Oslo: Abstrakt.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk.

- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement* (1st ed.). San Francisco, CA 94104, USA: Jossey-Bass inc., A Wiley Company.
- Lindberg, E., & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Hentet fra http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Rapport_2000.pdf
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). *Sanningen om utbrändhet. Hur jobbet förorsakar personlig stress och vad man kan göra åt det*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Mykletun, R.J. (2002). Utbrenthet i læreryrket. I Roness, A., & Matthiesen S.B. (red.), *Utbrent: Krevende jobber – gode liv?* (ss 171-193). Bergen: Fagbokforlaget Vigmosted og Bjørke.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2009). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- NOU (Norges offentlige utredninger) 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter. Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. (Rapport) Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1998/elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). Lov, 17. juli 1998 nr. 61, om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 2009(1), 31-37.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010a). *Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance*, *Anxiety, Stress & Coping*, 1, doi: 10.1080/10615806.2010.544300, First posted on: 10 December 2010 (iFirst)
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010b). Utfordringer i lærerrollen. I Andreassen, R.-A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse* (s.147-163). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir Akademisk.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer series in social psychology. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. Hentet fra <http://web.ebscohost.com.ezproxy.hpu.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=551314cb-5679-4302-98a6-9436a2a0593c%40sessionmgr104&vid=2&hid=112>
- Weiner, B. (2008). On theoretical co-existence versus theoretical integration. *European Journal of Psychology of education*, XXIII(4), 433-438. Hentet fra <http://web.ebscohost.com.ezproxy.hpu.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ab61e6f5-7e07-4497-be27-da6f27927224%40sessionmgr113&vid=2&hid=112>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelen.

Vedlegg

Spørreskjema

LÆREHEMMENDE ATFERD I SKOLEN

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke i hvilken grad lærere opplever lærehemmende atferd blant elevene og hvilken betydning slik atferd har for lærernes undervisning. Vi vil også se på ulike forhold ved skolen, på lærernes trivsel og dessuten på hva lærerne mener er årsakene til lærehemmende atferd. Et mål for prosjektet er å komme fram til mulige tiltak som kan bidra til å redusere lærehemmende atferd. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i våre mastergradsoppgaver ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Ved å levere inn skjemaet samtykker du til å delta i undersøkelsen. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner eller enkeltskoler kan gjenkjennes.

For å få så sikre resultater som mulig, stiller vi enkelte ganger spørsmål som kan se ganske like ut. Vennligst besvar hvert spørsmål uten å tenke for mye på de andre spørsmålene.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Anette Moen og Nina Mørken Solberg
mastergradsstudenter

Einar Skaalvik
professor, veileder



Pedagogisk institutt

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/>.</i>• <i>Feilkryssing annulleres ved å overstryke krysset så <u>hele</u> feltet fylles med farge.</i>• <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i>
--	--

A. BAKGRUNNSINFORMASJON

1. Kjønn: Kvinne... ₁ Mann ₂ 2. Alder: Under 30 år ₁ 30-45 år... ₂ Over 45 år.. ₃
3. Arbeider du *hovedsakelig* i barneskolen eller i ungdomsskolen? NB: Kun ett kryss! ⇒ Barneskolen ₁
Ungdomsskolen ₂

B. FOREKOMST AV LÆREHEMMENDE ATFERD

Her er en liste med ulike typer elevatferd som kan hemme undervisning og læring.

I løpet av *den siste måneden* med undervisning, hvor ofte har du opplevd at *en eller flere elever* viser slik atferd?

Ett kryss for hver atferdstype.

	Daglig 1	Én eller flere ganger i uka 2	Én eller flere ganger pr. mnd. 3	Sjeldnere 4	Aldri 5
1. Elever forstyrrer undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elever vandrer i klasserommet/arealet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elever er urolige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elever bråker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Elever kommer sent inn til timen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elever kommer sent i gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever somler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elever følger ikke beskjeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Elever hører ikke etter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I løpet av *den siste måneden med undervisning*, hvor ofte har du opplevd noe av dette?

	Daglig 1	Én eller flere ganger i uka 2	Én eller flere ganger pr. mnd. 3	Sjeldnere 4	Aldri 5
10. Elever avbryter læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elever avbryter medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Elever er frekke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Elever er stygge i munnen mot læreren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Elever er stygge i munnen mot medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Elever protesterer mot arbeidsoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Elever er uhøflige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elever maser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Elever yter liten innsats.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Elever gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Elever utfører ikke hjemmeleksene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Elever dagdrømmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Elever holder på med andre ting enn det er meningen at de skal gjøre ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Elever skulker timer/arbeidsøkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Elever er ofte ute av timer/arbeidsøkter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Elever er ukonsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Elever ber ikke om hjelp selv om de trenger det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Elever ber ikke om hjelp selv om de ikke forstår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. DEN LÆREHEMMENDE ATFERDENS BETYDNING FOR UNDERVISNINGEN

I hvilken grad har disse formene for lærehemmende atferd en *negativ innvirkning* på din undervisning?

	Ikke i det hele tatt 1	I liten grad 2	I middels grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
1. Elever forstyrrer undervisningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elever vandrer i klasserommet/arealet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elever er urolige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elever bråker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Elever kommer sent inn til timen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elever kommer sent i gang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elever somler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elever følger ikke beskjeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Elever hører ikke etter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Elever avbryter læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elever avbryter medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Elever er frekke.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Elever er stygge i munnen mot læreren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Elever er stygge i munnen mot medelever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I hvilken grad har disse formene for lærehemmende atferd en *negativ innvirkning* på din undervisning?

	Ikke i det hele tatt 1	I liten grad 2	I middels grad 3	I stor grad 4	I svært stor grad 5
15. Elever protesterer mot arbeidsoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Elever er uhøflige.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Elever maser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Elever yter liten innsats.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Elever gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Elever utfører ikke arbeidsoppgavene de skal gjøre på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Elever utfører ikke hjemmeleksene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Elever dagdrømmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Elever holder på med andre ting.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Elever skulker timer/arbeidsøker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Elever er ofte ute av timer/arbeidsøker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Elever er ukonsentrerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Elever ber ikke om hjelp selv om de trenger det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Elever ber ikke om hjelp selv om de ikke forstår.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. FORHOLDENE VED DIN SKOLE

Hvor enig eller uenig er du i hver av disse påstandene om forholdene ved din skole?

	Svært uenig 1	Noe uenig 2	Litt uenig 3	Litt enig 4	Noe enig 5	Svært enig 6
1. På denne skolen ser vi det som en naturlig del av læringsprosessen at elevene gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. På denne skolen analyserer vi resultatene og lærer av tidligere erfaringene ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. På denne skolen legger vi til rette for at elevene skal samarbeide og lære av hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. På denne skolen blir lærerne vurdert ut fra de resultatene elevene oppnår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. På denne skolen er det elevenes prestasjoner på prøver som ses som viktig...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. På denne skolen er vi like opptatt av arbeidsinnsats som av resultat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. MULIGE ÅRSAKER TIL LÆREHEMMENDE ATFERD

Hvor stor betydning mener du at følgende forhold har som årsak til lærehemmende atferd?

	Ingen betydning 1	Liten betydning 2	Middels betydning 3	Stor betydning 4	Svært stor betydning 5
1. Elever mangler disiplin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elever er umotiverte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elever har svake evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Elever er umodne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Elever mangler grensesetting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elever får for lite søvn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor stor betydning mener du at følgende forhold har som årsak til lærehemmende atferd?

	Ingen betydning 1	Liten betydning 2	Middels betydning 3	Stor betydning 4	Svært stor betydning 5
7. Elever får for få valgmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elever får lite stimulering hjemme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. De foresatte viser liten interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det er for store klasser i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Innholdet i undervisningen er for teoretisk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lærestoffet er for vanskelig for mange elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Skolen mangler felles regler for elevenes atferd.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Undervisningen er for lite tilpasset for mange elever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. DIN TRIVSEL SOM LÆRER

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn om trivsel og arbeidsbelastning?

	Svært uenig 1	Noe uenig 2	Litt uenig 3	Litt enig 4	Noe enig 5	Svært enig 6
1. Jeg trives med å være lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg gleder meg til hver dag på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Arbeidet som lærer er utrolig givende.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Når jeg står opp om morgenen, gleder jeg meg til å dra på jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg føler meg følelsesmessig tappet på grunn av jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg føler meg tung og trøtt når jeg står opp for å ta fatt på en ny arbeidsdag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg føler meg utslitt av skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg føler at arbeidet krever alt jeg har av energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Noen ganger føler jeg at jeg møter veggen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg føler meg tappet på slutten av skoledagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva mener du kan gjøres for å redusere lærehemmende atferd blant elevene?