Pædagogisk indblik

01

September 2019
DPU, Aarhus Universitet
Nationalt Center for Skoleforskning
Aarhus Universitetsforlag

Undervisningsforstyrrende uro i skolen

Af Helle Plauborg

Indholdsfortegnelse

01

FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Tema: Undervisningsforstyrrende uro i skolen

03
Pædagogisk indblik

04
Undervisningsforstyrrende uro i skolen

05
Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

07
Forskningen i undervisningsforstyrrende uro i grundskolen kort fortalt

09
Hvordan forstås undervisningsforstyrrende uro i litteraturen?

11
Hvorfor er undervisningsforstyrrende uro i skolen et problem – og for hvem?

13
Hvor udbredt er problemet med undervisningsforstyrrende uro i skolen?

15
Hvorfor er der undervisningsforstyrrende uro i skolen?

20
Hvad er det for typer af uro, der opleves som undervisningsforstyrrende?

21
Hvordan kan man intervenere i forhold til undervisningsforstyrrende uro?

27
Hvordan kan skoleledelsen og/eller skoleforvaltningen reducere undervisningsforstyrrende uro i skolen?

29
Om forfatteren

29
Tak til

29
Referencer

Pædagogisk indblik
Nr. 01
september 2019

Undervisningsforstyrrende uro i skolen

© forfatteren, DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag

Design:
Toke Bjørneboe

Layout:
Toke Bjørneboe

ISBN
978 87 7184 908 0

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/pædagogiskindblik

FAGFÆLLE-BEDØMT

Pædagogisk indblik

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde undervisningsforstyrrende uro i grundskolen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har lærer Finn Olesen fra Herstedøster Skole, udviklingskonsulent i Ballerup Kommune Laura Høgsbro, daglig pædagogisk leder ved Skolerne i Snekkersten Mia Borchers og lærer Marianne Gudmundsson fra Arenaskolen bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige lærere, ledere, skolepædagoger, konsulenter i forvaltninger og lærerstuderende) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om, hvorvidt og i givet fald hvordan forskerne bag specifikke undersøgelser beskriver deres forståelse af undervisningsforstyrrende uro i skolen og de betydninger, disse (ofte forskelligartede forståelser) får for, hvilke facetter ved fænomenet undervisningsforstyrrende uro undersøgelsen kaster lys over. I denne forskningsoversigt handler det også om at rette opmærksomhed mod, hvilke forståelser af undervisning der ligger bag de forskellige studier.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også en eller flere opgaver, en power point-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en grafisk illustration), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Forskningsoversigten om undervisningsforstyrrende uro i skolen er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 87 studier blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/pædagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestrenge, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.

Undervisningsforstyrrende uro i skolen

Denne forskningsoversigt handler om undervisningsforstyrrende uro i skolen. Det vil sige de former for uro, som lærere og/eller elever oplever forstyrrende for undervisningen. Som det vil fremgå, er undervisningsforstyrrende uro nemlig et stort og udbredt problem i Danmark såvel som i mange andre – især vestlige – lande. Det er derfor også et problem, som ofte tages op i den offentlige debat, og som både lærere, elever, forældre, politikere, embedsmænd, skolens interessenter og forskere efterlyser mere viden om.

Forskningsoversigten fokuserer på de former for uro, som forskningen på området af og til betegner som mindre alvorlige, dvs. forstyrrelser i form af elever, der tager ordet uden at have fået lov, småsnakken, udbrud eller kommentarer elever imellem, elever, der forlader deres plads osv. Når de ofte beskrives som mindre alvorlige, skyldes det, at den engelsksprogede forskningslitteratur på området ud over disse eksempler også omhandler vold, misbrug, mobning og kriminalitet.

Denne forskningsoversigt fokuserer på de såkaldt mindre alvorlige former for undervisningsforstyrrende uro, fordi det ifølge flere undersøgelser er dem, der er mest forstyrrende for undervisningens gennemførelse og oftest forekommende (Beaman et al. 2007). Derfor er de studier, der beskæftiger sig med vold, misbrug, mobning og kriminalitet, frasorteret. Undersøgelser, som fokuserer på specialundervisning, er ligeledes sorteret fra, fordi forskningsoversigten har fokus på undervisningsforstyrrende uro i den almene undervisning i grundskolen. Endelig er studier, der beskæftiger sig med sammenhænge mellem undervisningsforstyrrende uro i skolen og elever med forskelligartede diagnoser som eksempelvis ADHD eller 'disruptive behavior disorders', udeladt. Det er et område, der ser ud til være stor forskningsmæssig interesse for. Derfor og ikke mindst set i lyset af, at flere elever skal inkluderes i almenundervisningen, jf. Folketingets vedtagelse af lov om inklusion (Retsinformation 2012), ville de studier, der fokuserer på sammenhænge mellem undervisningsforstyrrende uro i skolen og elever med forskelligartede diagnoser skulle behandles i en særskilt forskningsoversigt.

Du kan læse hele forskningsoversigten eller fokusere på et eller flere af de spørgsmål, der er nævnt i indholdsfortegnelsen, og nøjes med at læse om det eller de spørgsmål, du er særlig optaget af.

Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

Når man forsøger at læse på tværs af forskningslitteraturen om undervisningsforstyrrende uro i skolen, tegner der sig et billede af et forskelligartet og modsætningsfuldt forskningsfelt, som det kan være svært at orientere sig i. Det er præget af, at de resultater, der argumenteres for i ét studie, modsvares i et andet eller andre studier. Modsætningerne illustrerer, at undervisningsforstyrrende uro er et særdeles komplekst fænomen, til trods for at mange undersøgelser på området ser ud til at ignorere denne kompleksitet. Det viser sig blandt andet ved, at deres ambition er at finde løsninger på, hvordan man kan dæmme op for undervisningsforstyrrende uro i skolen. Løsninger, som vel at mærke vil være effektive i enhver situation og sammenhæng, og som i mange tilfælde fremsættes, uden at man først undersøger, hvad uroen udspringer af. Disse modsatrettede konklusioner giver jeg flere eksempler på i forskningsoversigten.

Feltet er også præget af, at langt de fleste undersøgelser er udarbejdet i angelsaksiske lande og langt overvejende i USA. Undersøgelserne er med andre ord udarbejdet i specifikke nationale, kulturelle og sproglige sammenhænge, som ikke umiddelbart kan overføres til danske forhold – også fordi andre lovgivninger og andre idealer for såvel pædagogisk praksis som opdragelse gør sig gældende. Det har jeg forsøgt at gøre læseren opmærksom på ved at nævne, hvilke lande de forskellige undersøgelser er lavet i, og under læsningen af forskningsoversigten bør læseren holde de specifikke undersøgelser op over for den

FOTO: MIKAL SCHLOSSER

danske lovgivning på skoleområdet og en dansk skolekontekst. Kun få undersøgelser udforsker undervisningsforstyrrende uro i skolen på dansk grund i den 20-årige periode fra 1997-2017, der undersøges her. Det drejer sig om Egelund & Hansen (1997), Hermansen (red.) (2007) og Szulevicz (2016).[1] Det kan undre, i og med at flere undersøgelser, som beskæftiger sig med at måle frekvensen af undervisningsforstyrrende uro i skolen, peger på, at det er et udbredt og alvorligt problem i Danmark såvel som i mange andre lande.

I størstedelen af de studier, der ligger til grund for forskningsoversigten, figurerer undervisningsforstyrrende uro som et afgrænset og isoleret fænomen, som man derfor også ville kunne dæmme op for uden at skele til de kontekster, uroen er en del af, og uden at forstå, hvad uroen kommer af. Heri ligger en risiko for, at der kan blive et modsætningsforhold mellem tiltag, der skal dæmme op for undervisningsforstyrrende uro, og de idealer, der måtte ligge til grund for de måder, hvorpå undervisningen tilrettelægges og gennemføres. For eksempel peger en amerikansk undersøgelse på, at megen undervisning på den ene side lægger op til, at eleverne skal lære at tænke kritisk, selvstændigt og problemløsende, mens tiltag, der skal regulere elevers adfærd, fokuserer på elevers lydighed, overholdelse af regler samt på at opnå ro (McCaslin & Good 1998). Jeg vil bede læseren have denne risiko in mente under læsningen.

Et andet karakteristikum ved forskningslitteraturen, som jeg håber, at læseren erindrer sig under læsningen, handler om, at der mangler beskrivelser af, hvad der forstås ved undervisning. Det er et aspekt, man som læser af forskningsoversigten selv må forsøge at gennemskue, og når man gør det, står det klart, at langt de fleste studier trækker på en særdeles lærerstyret forståelse af undervisning. En forståelse, hvor (god) undervisning er karakteriseret ved, at eleverne sidder stille (for ro er tilsyneladende lig med læring), svarer på lærerens spørgsmål, når de bliver spurgt, og kommunikerer med andre elever gennem læreren. Det gælder eksempelvis en amerikansk undersøgelse udarbejdet af Bicard et al. (2012), som finder, at den mest effektive måde at dæmme op for forstyrrende og upassende adfærd på, er at lade eleverne sidde alene og på rækker.

1 Af de tre er Egelund og Hansens undersøgelse "Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser" fra 1997 og Hermansens forløbsundersøgelse, som fokuserede på elevers holdninger til uro, disciplin og læring (Hermansen (red.) 2007), så vidt jeg har kunne opspore, ikke publiceret i fagfællebedømte kanaler. Det skyldes nok, at der ikke dengang på samme måde som i dag var fokus på at fagfællebedømme bøger. De er alligevel medtaget her, fordi de har bidraget til at tegne forskningsfeltet.

Forskningen i undervisningsforstyrrende uro i grundskolen kort fortalt

Forskningsoversigten her dykker ned i en række spørgsmål, som jeg enten kan se, at mange af undersøgelserne på området beskæftiger sig med, eller som jeg forundres over, at langt de fleste studier på feltet ikke forholder sig særlig indgående til. Forskningsoversigten er struktureret efter følgende undersøgende spørgsmål:

Hvordan forstås undervisningsforstyrrende uro i litteraturen?

I store dele af litteraturen om uro i skolen er der ikke fokus på dette spørgsmål, men i de studier, som beskæftiger sig hermed, gør tre forskellige forståelser sig gældende. For det første en individorienteret forståelse af problemet og for det andet en mere kontekstuel forståelse, som problematiserer den første forståelse. Endelig ser en tredje del af litteraturen undervisningsforstyrrende uro i skolen som et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet (Szulevicz 2016).

Hvorfor er undervisningsforstyrrende uro i skolen et problem – og for hvem?

Den dominerende forklaring på, at uro i skolen er et problem, er, at der er en negativ sammenhæng mellem uro i skolen og elevers læring(sudbytte) (Day et al. 2015; Sortkær 2013; Nordahl et al. 2009; Ma & Willms 2004). Men undersøgelser peger også på, at undervisningsforstyrrende uro reducerer elevers trivsel, læreres arbejdsglæde (Bru 2009) og udgør en central del af forklaringen på, at mange lærere opgiver lærergerningen (Jenkins & Ueno 2017).

Hvor udbredt er problemet med undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Undervisningsforstyrrende uro bliver gennemgående beskrevet som et af skolens største problemer (se eksempelvis Scott et al. 2014; Ødegård 2014), og det er tilsyneladende et ret udbredt problem i mange (især vestlige) lande (Baumann & Krskova 2016). I afsnittet, der handler om, hvor udbredt problemet med undervisningsforstyrrende uro egentlig er, fokuserer jeg også på at opnå indsigt i, hvorvidt der er mere uro i Danmark end i andre lande, og på at diskutere, hvorvidt man kan gøre gældende, at undervisningsforstyrrende uro i skolen er et stigende problem.

Hvorfor er der undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Det er et eksempel på et af de spørgsmål, som en stor del af de undersøgelser, der udgør grundlaget for forskningsoversigten, ikke forholder sig til. Men den del af litteraturen, der beskæftiger sig hermed, rummer en række forskelligartede svar på dette spørgsmål. Eksempelvis at nogle elever ikke føler sig godt tilpas i skolen og keder sig (Halstaed & Xiao 2009), at undervisningen er disengagerende (Scott et al. 2014), at lærere og elever oplever betingelserne for at gå i skole ganske forskelligt (Nordahl 2000), og at det kan være særdeles vanskeligt som elev at afkode, hvordan man kan agere god elev i skolen (MacLure et al. 2012).

Hvad er det for typer af uro, der opleves som undervisningsforstyrrende?

Her peger forskningslitteraturen som tidligere nævnt på, at forstyrrelser i form af småsnakken, kommentarer, udbrud og elever, der forlader deres plads, udgør det største problem i forhold til uro i skolen (Beaman et al. 2007).

Hvordan kan man intervenere i forhold til undervisningsforstyrrende uro?

Her beskæftiger forskningen på feltet sig især med tiltag, der knyttes til et proaktivt klasseledelsessystem, der kaldes 'school-wide positive behavior interventions and supports' (fx Donaldson et al. 2017). Afsnittet beskriver også studier, der trækker på andre tilgange til at dæmme op for undervisningsforstyrrende uro, nemlig det fysiske læringsmiljø (Guardino & Fullerton 2010), lærerens brug af ris og ros i undervisningen (fx Cook et al. 2017) og indsatser, som fokuserer på relationer mellem elever og mellem lærer og elever samt måderne, hvorpå deltagelse og engagement søges initieret i undervisningen (Sørlie & Nordahl 1998).

Hvordan kan skoleledelsen og/eller skoleforvaltningen reducere undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Kun ganske få studier beskæftiger sig med dette spørgsmål. Hvad angår skoleledelse, går konklusionerne primært på de positive effekter af tydelig ledelse, som udmønter sig i fælles standarder og værdier på skolen. Det indebærer bl.a., at lærere og ledere opererer med en kontekstuel forståelse af elevadfærd og fokuserer på relevant brug af ros og opmuntring knyttet til adfærd og arbejdsindsats (Nordahl et al. 2009). Forskningslitteraturen beskæftiger sig ikke med skoleforvaltningen specifikt, men den peger på, at skoledistriktet med fordel kan spille en mere aktiv rolle i forhold til at dæmme op for undervisningsforstyrrende uro i skolen. Den byder imidlertid kun på få indsigter i, hvordan en sådan mere aktiv rolle med fordel kan realiseres (Brown & Beckett 2006).

Hvordan forstås undervisningsforstyrrende uro i litteraturen?

Begrebet undervisningsforstyrrende uro lader sig ikke uden videre oversætte til engelsk, og de begreber, der bruges i den angelsaksiske litteratur på området, er af samme grund nogle andre, som eksempelvis 'disruptive behavior', 'misbehavior', 'disobedience' eller 'lack of discipline' for blot at nævne de mest brugte. Den engelsksprogede forskningslitteratur byder derfor heller ikke på egentlige diskussioner af begrebet undervisningsforstyrrende uro, men Szulevicz (2016) sondrer i sin bog mellem den konstruktive og den undervisningsforstyrrende uro. Den konstruktive uro er "[…] det naturlige resultat af summende, kommunikerende og (sam)arbejdende elevers deltagelse i undervisningen" (Szulevicz 2016: 26). Undervisningsforstyrrende uro er derimod "[…] alt andet end konstruktiv. Den kan for både lærere, pædagoger og elever være generende, hæmmende og en barriere for elevernes sociale og faglige udvikling" (Szulevicz 2016: 27). Som jeg læser Szulevicz, forsøger han med denne sondring at bryde med en forenklet distinktion mellem ro og uro og herunder at gøre opmærksom på, at nogle former for uro i undervisningen er et resultat af engagement og deltagelse. Denne forskningsoversigt fokuserer som nævnt alene på de former for uro, som lærere og/eller elever oplever som forstyrrende for undervisningen.

En stor del af de studier, forskningsoversigten her er baseret på, beskæftiger sig ikke med at beskrive eller diskutere, hvad der kan forstås ved undervisningsforstyrrende uro i skolen. De nøjes i reglen med at beskrive, hvordan den fremtræder, eksempelvis skriver Donaldson et al.: "Forstyrrende adfærd omfattede tre generelle adfærdskategorier: Elever, der ikke sidder på deres plads, forstyrrende lyde og forstyrrende kontakt med andre elever eller objekter" (2017: 209, min oversættelse).

I de studier, som beskæftiger sig med, hvad undervisningsforstyrrende uro er for et fænomen, eller hvor det er muligt at udlede en bagvedliggende forståelse af fænomenet, tegner der sig tre forskellige forståelser: Den ene – og tilsyneladende mest dominerende – forståelse er individfokuseret. Her fokuseres der på elevers adfærdsproblemer, hvor brugen af ejestedord indikerer, at det er eleven, der er problemet. I store dele af den litteratur, som opererer med en individfokuseret forståelse af undervisningsforstyrrende uro, sættes der ikke spørgsmålstegn ved denne forståelse. I disse studier ser der derfor ikke ud til at være interesse for at forstå eller forklare, hvorfor nogle elever forstyrrer undervisningen.

En engelsk undersøgelse (MacLure et al. 2008; 2012) fremhæver (og kritiserer) imidlertid tre udbredte individfokuserede forklaringer: Elevers forstyrrende eller upassende adfærd bliver for det første set som et tegn på, at forældrene ikke har levet op til deres ansvar, eksempelvis ved at være for overbærende eller for ængstelige eller ved at blande sig for meget i barnets liv. For det andet kan det være et tegn på underliggende fysiske eller psykologiske årsager, eksempelvis elever, der ikke handler eller ikke vurderes at handle i overensstemmelse med, hvad udviklingspsykologien udlægger som alderssvarende, og som det tredje egenskaber i eleven selv, eksempelvis at eleven er selvcentreret, forkælet eller manipulerende (MacLure et al. 2008: 3 ff.).

Den anden forståelse af undervisningsforstyrrende uro i skolen udforsker problemet som et kontekstuelt fænomen og åbner for, at

”[…] uro og adfærdsproblemer i skolen lige så godt kan være et resultat af skolens organisering som af udfordringer hos den enkelte elev” (Kostøl & Mausethagen 2011 med reference til Ogden 2004, min oversættelse). Det gælder eksempelvis Nordahl (2000), som i sin undersøgelse udforsker problemadfærd og kritiserer den eksisterende forskning på feltet for at undersøge problemerne direkte knyttet til eleverne og løsrevet fra skolen som institution.[2] Han kritiserer de individorienterede tilganges tendens til at se den enkelte elevs problemadfærd som bestemt af årsager i eleven, eksempelvis afvigende personlighedstræk. Nordahl ønsker derimod at operere med en forståelse af børn og unge som”[…] aktører i deres eget liv, og at de er i stand til at foretage egne vurderinger og træffe egne valg i de sociale sammenhænge, de befinder sig i” (Nordahl 2000: 14, min oversættelse). Det gør han med henblik på at opnå indsigt i, hvorvidt der er sammenhænge mellem elevers og læreres oplevelse af undervisningen og problemadfærd og mistilpasning. Jeg vender tilbage til disse elev- og lærerperspektiver i afsnittet med overskriften ”Hvorfor er der undervisningsforstyrrende uro i skolen?”

Den tredje forståelse af undervisningsforstyrrende uro i skolen anskuer uro som et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet. I de studier, der ligger til grund for denne forskningsoversigt, er det Szulevicz (2016), der argumenterer for denne forståelse. Han udforsker undervisningsforstyrrende uro som et problem, der blandt andet er knyttet til et ændret opdragelsesideal, ændrede pædagogiske idealer, den politiske udvikling på skoleområdet og en gennemgribende kulturel rastløshed. Den undervisningsforstyrrende uro er altså ikke alene relateret til den undervisning og de interaktioner, der finder sted i klasserummet. Af samme grund er den undervisningsforstyrrende uro udtryk for mere end årsager i det enkelte barn, ligesom den heller ikke kan forklares med den enkelte lærers evne til at håndtere den (Szulevicz 2016).

2 Nordahl bruger betegnelsen ’problemadfærd’ i et forsøg på at forholde sig neutralt til, hvori problemet består, og hvad årsagerne hertil kan være (Nordahl 2000: 23).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Giv eksempler på måder, hvorpå I i jeres daglige arbejde diskuterer og identificerer problemer med undervisningsforstyrrende uro i skolen.
- ✓ Diskuter de tre forskellige forståelser af undervisningsforstyrrende uro i skolen: et individfokuseret problem, et kontekstuelt fænomen og et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet.
- ✓ Vend tilbage til jeres eksempler: Hvilke forståelser trækker I på? Prøv også at overveje konsekvenserne heraf.

Hvorfor er undervisningsforstyrrende uro i skolen et problem – og for hvem?

Forskningslitteraturen peger på flere forskellige grunde til, at undervisningsforstyrrende uro i skolen er et problem. En af de grunde, der oftest fremhæves, er, at der er en negativ sammenhæng mellem undervisningsforstyrrende uro i skolen og elevernes læring(sudbytte). Fx peger en undersøgelse udarbejdet i 51 førsteklasser på 18 forskellige skoler i Florida, USA, på, at elever i de klasser, hvor megen undervisningstid over et skoleår spildes på grund af forstyrrelser, viser lavere læsefærdighedskompetencer (literacy) sammenlignet med elever i klasser med færre uproduktive undervisningstimer (Day et al. 2015). Undersøgelsen viser også, at denne sammenhæng er tydeligere hos elever, som i udgangspunktet har svagere læsefærdighedskompetencer. I tråd hermed peger Ma og Willms (2004: 184) på, at forstyrrelser i klassen er den faktor, der i størst grad påvirker elevers læringsresultater. Og Sortkærs konklusion peger i en lignende retning. Han gør gældende, at der er én enkelt faktor på skoleniveau, der har signifikant sammenhæng med PISA-score, og det er det disciplinære klima i klasseværelset.[3] Han konkluderer også, at den oplevede uro har afgørende betydning for, hvor godt den enkelte elev klarer sig fagligt (Sortkær 2013).

En norsk undersøgelse baseret på to separate studier føjer imidlertid nuancer til denne konklusion, idet elevers læringsresultater målt på karaktergennemsnit og test i undersøgelsen ikke er markant dårligere i klasser med mange urolige elever (Bru 2009). Undersøgelsen er baseret på to separate studier: et, som anvender elevrapporteringer af urolig adfærd og elevers oplevelser af muligheder for at få ro til at lære, og et andet, som træk-

3 Sortkær forklarer, at det disciplinære klima ikke skal "[…] forstås som kæft, trit og retning, men som en oversættelse af den engelske term 'disciplinary climate'" og skal indfange fænomener som støj, uro og forstyrrelser (Sortkær 2013: 1).

Arbejdsspørgsmål

Undervisningsforstyrrende uro er et stort problem for både lærere og elever, men samtidig er det karakteristisk for forskningen på feltet, at eleverne sjældent bliver spurgt om deres perspektiver på problemet.

- ✓ Prøv i teamet at hjælpe hinanden med at opnå indsigt i såvel jeres (måske forskelligartede) perspektiver på undervisningsforstyrrende uro som i elevernes perspektiver på samme. Udvælg evt. nogle elever, I har en fornemmelse af forholder sig lidt forskelligt til problemet, så I får nuancerede indsigter i, hvordan elever og lærere oplever undervisningsforstyrrende uro.
- ✓ Hvilke indblik i undervisningsforstyrrende uro får I ved at opsøge forskelligartede perspektiver på problemet?
- ✓ Er der forskelle på læreres, skolepædagogers og elevers perspektiver på undervisningsforstyrrende uro? Og kan disse eventuelle forskelle bidrage til nye indsigter?

ker på lærerrapporteringer af elevadfærd, karakterer samt elevrapporteringer. Undersøgelsen viser, at inklusion af forstyrrende elever i nogen udstrækning påvirker alle elever i klassens muligheder for at lære, men den viser også, at mange elever bidrager til forstyrrelserne, og at specifikke forstyrrende elever ikke nødvendigvis udgør den primære forklaring på et uroligt læringsmiljø (Bru 2009).

Undersøgelser peger også på, at undervisningsforstyrrende uro i skolen udgør et problem, fordi den reducerer læreres arbejdsglæde (Bru 2009), bevirker udbrændthed og nedslidning (Scott et al. 2014) og udgør en central del af forklaringen på, at mange lærere opgiver lærergerningen (Jenkins & Ueno 2017). Undervisningsforstyrrende uro er nemlig et problem, som mange lærere giver udtryk for, at de ikke føler sig i stand til at håndtere (Reinke et al. 2014), og flere studier indikerer, at det især er nyuddannede, der ikke føler sig ordentligt forberedt på at tackle forstyrrelser i undervisningen (Baker et al. 2016; O'Neill & Stephenson 2013).

Endelig udgør undervisningsforstyrrende uro i skolen et problem for eleverne, om end det er karakteristisk for forskningsfeltet, at elevperspektiver på problemet i reglen er overset (Baumann & Krskova 2016; Halstead & Xiao 2009). De undersøgelser, der faktisk fokuserer på elevperspektiver, peger på, at uro og forstyrrelser truer elevers trivsel og giver svære betingelser for at lære. Eleverne giver udtryk for, at uro og forstyrrelser i skolen gør det svært for dem at koncentrere sig (Bru 2009).

FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Hvor udbredt er problemet med undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Undervisningsforstyrrende uro bliver i de fleste studier beskrevet som et af skolens største problemer (se eksempelvis Scott et al. 2014; Ødegård 2014). Det ser ud til at være et stort problem i mange landes uddannelsessystemer, og det er ifølge Beaman et al. (2007) et problem allerede fra skolestart, om end flere undersøgelser (Bru 2009; Beaman et al. 2007; Scott et al. 2014) finder, at problemet stiger på de ældste klassetrin. Her peger en dansk undersøgelse imidlertid i en anden retning, idet den viser, at problemet er størst i børnehaveklassen og derefter falder – dog med 7. og 8. klassetrin som undtagelse (Egelund & Hansen 1997).

I flere studier gør forskere opmærksom på, at det ikke er så ligetil at sammenligne undervisningsforstyrrende uro på tværs af klasser, skoler og lande. Det skyldes blandt andet nationale, kulturelle og sproglige forskelle, men det skyldes også, at tolerancetærsklerne for undervisningsforstyrrende uro kan variere ganske betydeligt, ikke bare fra skole til skole, men også mellem lærere (Sørlie & Ogden 2014; Avramidis & Bayliss 1998). Og det skyldes, at larm og uro ikke opleves ens – heller ikke blandt lærere og elever (Sortkær 2013). Sidstnævnte er et problem, som Nordahl (2000) beskæftiger sig indgående med, og som beskrives nærmere i afsnittet om, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen.

I en af de undersøgelser, hvor forskere alligevel gør et forsøg på at sammenligne udbredelsen af undervisningsforstyrrende uro på tværs af landegrænser, finder de, at denne form for uro generelt er mere udbredt i de vestlige lande (Baumann & Krskova 2016).

I en undersøgelse af elevperspektiver på undervisningsforstyrrende uro i skolen, baseret på data fra PISA-undersøgelsen i 2012, inddelte Baumann og Krskova verdens lande i fem grupper med henblik på sammenligning: Europa, Syd- og Mellemamerika, Fjernøsten (Korea, Japan og Taiwan), resten af Asien og en angelsaksisk gruppe bestående af USA, Storbritannien, Australien, New Zealand og Canada. På alle de parametre, de målte på (elevernes evne til at lytte, støjniveau, ventetid for læreren, elevernes evne til at arbejde fokuseret og lektioners begyndelsestidspunkt), klarede landene i Fjernøsten sig bedst. Derefter kom resten af Asien, mens Europa og de angelsaksiske lande kom efter og Syd- og Mellemamerika til sidst. De angelsaksiske og europæiske lande havde generelt store disciplinproblemer sammenlignet med de to asiatiske grupper, mens de syd- og mellemamerikanske lande havde størst disciplinproblemer.[4] Hvad angår lektioners begyndelsestidspunkt, var problemer med punktlighed størst i de syd- og mellemamerikanske og europæiske lande, mens sammenligninger af støjniveauet i de fem grupper ikke viste tydelige forskelle grupperne imellem (Baumann & Krskova 2016).

Hvis vi fokuserer på sammenligninger, der retter blikket mod vores nordiske breddegrader, kan en undersøgelse af Sortkær, som tager udgangspunkt i data fra PISA 2003, fremhæves. Han finder, at de skandinaviske lande generelt har store problemer med uro i skolen og ligger under OECD-landenes gennemsnit. Danmark lå som nummer 30 ud af 41 lande. Sortkær finder også, at Island har et bedre disciplinært klima end Danmark, men at Sverige, Finland og Danmark har et ensartet disciplinært klima, mens Norges disciplinære klima er dårligere end de øvrige

4 Baumann og Krskova definerer disciplin "[…] som alle aktiviteter, der er implementeret til at kontrollere de lærendes adfærd for at håndhæve overholdelse og opretholdelse af orden" (Baumann & Krskova 2016: 1005, min oversættelse).

nordiske landes (Sortkær 2013). Der er ifølge Sortkær kun ganske få studier, der beskriver omfanget af uro i skolen, men data fra PISA-undersøgelsen i 2003 viser, at over halvdelen af de danske 15-årige skoleelever føler sig forstyrret i timerne.

Er problemerne med undervisningsforstyrrende uro i skolen så et stigende problem? I en norsk undersøgelse satte forskerne sig for at opnå indsigt i, hvorvidt udbredelsen af problemadfærd i skolen havde ændret sig over tid.[5] De sammenlignede tal fra to undersøgelser gennemført i henholdsvis 1998 og 2008. Undersøgelserne var baseret på lærerrapporterede kortlægningsdata. Den ene undersøgelse blev gennemført i 1997-98 og omfattede et tilfældigt udvalg af 10 % af alle grundskoler i Norge, mens den anden undersøgelse blev gennemført i 2007-08 og omfattende et ifølge forskerne sammenligneligt udvalg af skoler, som deltog i et længerevarende studie af elevers adfærd i skolen. Forskerne fandt, at andelen af lærere, der rapporterede om daglige indslag af problemadfærd, var betydelig lavere i 2008 end i 1998, og det gjaldt både alvorlig og mindre alvorlig problemadfærd. De former for problemadfærd, der var mest udbredt, var elever, der talte uden at have fået lov. Udbrud, afbrydelser, upassende kommentarer og distraherende småsnakken blev nævnt som eksempler herpå. I 1998 beskrev 60,1 % af lærerne det som et dagligt problem. I 2008 gjaldt det 40,5 % af lærerne. Undersøgelsen pegede også på, at antallet af situationer, hvor elever forstyrrede hinanden i timerne, faldt fra 33 % i 1998 til 21,6 % i 2008 (Sørlie & Ogden 2014).

Tal fra Pisa-undersøgelsen i 2012 peger også i retning af, at problemet med undervisningsforstyrrende uro er blevet mindre – også i en dansk sammenhæng (Egelund, red. 2013), men der tegner sig ikke noget entydigt billede her.[6] Allerup et al. (2016) kommer frem til, at uroen i skolen er stigende, hvilket kan hænge sammen med, at undersøgelserne er lavet på forskellige klassetrin, henholdsvis i udskolingen og på fjerde klassetrin.

5 Problemadfærd bliver her forstået som varierende fra vold og mobning til disciplinproblemer, uro, larm og uopmærksomme elever (Sørlie & Ogden 2014: 19).

6 De danske trivselsmålinger bekræfter, at den undervisningsforstyrrende uro er faldende, men da disse målinger ikke er fagfællebedømte undersøgelser, er tallene ikke medtaget her.

Hvorfor er der undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Som nævnt indledningsvis beskæftiger overraskende få studier sig med dette spørgsmål. Det hænger formentlig sammen med de forståelser af undervisningsforstyrrende uro, der gør sig gældende i de enkelte undersøgelser. Størstedelen af de studier, der ikke fokuserer på, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen, beskriver heller ikke, hvad der kan forstås herved. I de fleste af studierne gik forskningsinteressen i stedet på at undersøge, hvordan man kan dæmme op for den.

I gruppen af undersøgelser, der trækker på individfokuserede forståelser af den undervisningsforstyrrende uros væsen – og dem var der også mange af – var interessen for, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen, heller ikke i centrum. Måske fordi svaret herpå er givet i kraft af forståelsen af undervisningsforstyrrende uro? Undervisningsforstyrrende uro i skolen forårsages af enkeltelevers manglende evne til at tilpasse sig skolen.

Det er primært de undersøgelser, der opererer med en kontekstuel forståelse af undervisningsforstyrrende uro, der byder ind med forklaringer på, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen, og de tegner, når man læser på tværs af studierne, et broget billede.

En af de forklaringer, som går igen i litteraturen, handler om, at den er en respons på, at nogle elever ikke føler sig godt tilpas i skolen. Eksempelvis finder Halstead og Xiao (2009) i en undersøgelse lavet i England, at forstyrrelser i undervisningen er et resultat af:

- elevers kedsomhed
- følelser af utilstrækkelighed
- magtesløshed.

Arbejdsspørgsmål

I det følgende bliver læseren præsenteret for en række forskelligartede forklaringer på, hvorfor der er uro i skolen.

- ✓ Prøv at diskutere disse forklaringer og relatere dem til jeres oplevelser og erfaringer med undervisningsforstyrrende uro i skolen.
- ✓ Prøv også at præsentere eleverne for de nævnte forklaringer, så de får mulighed for at relatere dem til deres oplevelser og erfaringer.
- ✓ Er der nogle af disse forklaringer, I (dvs. lærere, skolepædagoger og elever) kan genkende? Er der forskelle på, hvilke forklaringer I genkender?

Nordahl (2000) peger via en norsk undersøgelse på, at problemadfærd er et udtryk for, at eleverne:

- keder sig
- oplever nederlag i skolen
- ikke finder skolearbejdet meningsfuldt
- har dårlige relationer til lærerne
- føler sig ensomme og isolerede i forhold til jævnaldrende.

I tråd hermed peger en amerikansk undersøgelse udarbejdet af Shin & Ryan på, at læreres støtte og venners indflydelse har stor betydning for, om der bliver uro i en klasse (2017).

Og i en amerikansk undersøgelse finder Scott et al., at der er flere elevforstyrrelser, hvis eleverne ikke er engageret i undervisningen (2014: 196). Samme undersøgelse peger på en tendens til, at undervisningen i mange klasser ikke befordrer elevers engagement, fordi de ikke får mulighed for at respondere på undervisningen, ligesom den også indikerer, at lærere sjældent roser eleverne men i stedet fokuserer på negativ elevadfærd – i særdeleshed i forhold til elever, hvis historik eller ry tilsiger, at de er forstyrrende eller urolige (Scott et al. 2014).

Sidstnævnte er en problematik, som Woods (2008) beskæftiger sig med i et engelsk casestudie, der fokuserer på skoleregelbrud eksemplificeret gennem drengen Zak.[7] Gennem udforskning af Zaks perspektiver på skoleregelbrud finder Woods tre forklaringer på dem, nemlig

- følelsesmæssige reaktioner, primært i form af vrede
- mangel på tillid og retfærdighed
- elevgruppen.

Undersøgelsen peger på, at drengens vrede udspringer af, at han oplever at blive uretfærdigt behandlet, fordi lærerne på forhånd dømmer elever, der tidligere har opført sig på måder, der er blevet genkendt som forstyrrende – og det har Zak. Som en konsekvens heraf er forholdet mellem lærerne og Zak ifølge undersøgelsen præget af gensidig mis-

FOTO: COLOURBOX

7 Læseren bemærker måske her, at der i undersøgelsen er fokus på en dreng. Det ser ud til at være et gennemgående karakteristikum, som er i tråd med forskningen på feltet. Den peger nemlig på, at drenge i langt højere grad end piger figurerer som forstyrrende i undervisningen (se fx Beaman et al. 2007). Det samme billede gør sig gældende i en dansk undersøgelse (Egelund & Hansen 1997).

tillid. Endelig kaster undersøgelsen lys over, at elever ikke responderer på skolens regler, belønninger og sanktioner i et vakuum, men også tager bestik af andre og potentielt konkurrerende værdier og normer, der hersker samtidig i skolen. En elevhandling, som hos en lærer udløser en sanktion, kan omvendt fremkalde en belønning, for eksempel i form af respekt fra klassekammeraterne.

Nordahls norske undersøgelse af, hvorvidt der er sammenhænge mellem elevers og læreres oplevelse af undervisningen og problemadfærd og mistilpasning, kan ligeledes kaste lys over, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen. En af hovedpointerne i undersøgelsen er, at lærere og elever fortolker de kontekstuelle betingelser i skolen forskelligt. Eksempelvis lægger eleverne stor vægt på sociale forhold, især relationer til deres kammerater og lærere, mens lærerne i højere grad vægter faglige forhold i form af undervisningen, elevernes arbejdsindsats og faglige resultater. Nordahl peger på, at "[…] elevernes vurdering af deres forhold til lærerne ser ud til at være væsentlig for deres oplevelse af ro, orden og deltagelse i undervisningen" (2000: 188, min oversættelse). Undersøgelsen peger også på, at eleverne i højere grad end lærerne oplever undervisningen som meget lidt varieret.[8] Det skyldes dels, at læremidlerne er styrende for undervisningens indhold og aktiviteter, dels at lærerne først og fremmest vægter ro og orden i klassen, når de planlægger undervisningens gennemførelse. Derudover gør undersøgelsen gældende, at lærerne har en opfattelse af, at de regler, der gælder på skolen, er klare og håndhævelsen af dem konsekvent, mens eleverne oplever reglerne som mindre klare og håndhævelsen af dem som ikke-konsekvent (2000: 191). I tråd hermed finder Halstead og Xiao (2009) i deres engelske undersøgelse, at mange elever ikke forstår de forventninger, der er til deres adfærd i undervisningen.

Nordahl medvirkede senere i en anden undersøgelse (Nordahl et al. 2009), som blev gennemført i 2008 på 78 skoler i Norge. På baggrund af statistiske analyser af en kortlægningsundersøgelse identificerede forskerne tre skoler med små adfærdsproblemer (omtalt som plusskoler) og tre skoler med større adfærdsproblemer (omtalt som minusskoler). Formålet var at udforske kontekstuelle kendetegn på skoler med henholdsvis små og store adfærdsproblemer gennem observation og interview. Undersøgelsen peger på, at der er markante og systematiske forskelle mellem plus- og minusskolerne. Således er det kendetegnende for de såkaldte plusskoler, at de blandt andet arbejder forebyggende med:

- autoritativ klasseledelse
- positive relationer mellem lærere og elever og elever imellem
- velforberedt undervisning
- tydelige forventninger og brug af ros og opmuntring.

På minusskolerne var der større variation i forhold til lærernes evne til at lede klassen og til at opbygge positive lærer-elev- og elev-elev-relationer. Der var dog også forskelle, der rakte ud over klassen. Eksempelvis havde minusskolerne en større andel af elever, som modtog specialundervisning (nemlig 11,9 % i gennemsnit, hvor plusskolerne i gennemsnit havde 4,4 %), ligesom de også havde en større andel af elever, der var vurderet

8 Nordahl gør dog opmærksom på, at der er stor variation i elevsvarene både mellem klasser og mellem elever (2000: 179).

til at have forskellige især faglige vanskeligheder (23 % mod 10,3 % på plusskolerne). Desuden var forældrenes uddannelsesniveau højere og deres socioøkonomiske status bedre på plusskolerne end på minusskolerne, om end en af de skoler, der havde det laveste socioøkonomiske niveau blandt forældrene, var en plusskole (Nordahl et al. 2009: 43 ff.). Kostøl og Mausethagen trækker på samme undersøgelse og konkluderer i tillæg til ovenstående, at engagerende og struktureret undervisning præget af ro og en positiv stemning er afgørende for at forebygge undervisningsforstyrrende uro i skolen (2011: 42).

I den førnævnte amerikanske undersøgelse udarbejdet af Scott et al. (2014) var fokus også på at undersøge eventuelle sammenhænge mellem undervisningsformer og undervisningsforstyrrende uro. Undersøgelsen viste, at uro er mest udbredt i de undervisningssammenhænge, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt, og mindre udtalt, når undervisningsformen bærer præg af at være lærerstyret.

Nogle af undersøgelserne beskæftiger sig også med sammenhænge mellem det faglige niveau i undervisningen og forstyrrende adfærd. De viser, at det er en vigtig variabel i forhold til forstyrrende adfærd i klassen. Eksempelvis peger Umbreit et al. (2004) i en amerikansk undersøgelse på, at når opgaverne er for svære, er elevernes niveau for opgavefærdiggørelse, -forståelse og -fokus lavt, nemlig 30-50 %, mens procentsatsen for samme måleenheder er på 85-100 %, når niveauet er passende, og 100 %, hvad angår opgavefærdiggørelse og -forståelse, når opgaverne er for nemme, men 50 %, hvad angår opgavefokus.

Blandt undersøgelserne er også en gruppe studier, der udforsker, hvordan elever, der genkendes som problematiske eller frække, skabes i skolen (Collins 2011; Laws & Davies 2000; Leafgren 2008; MacLure et al. 2008, 2012; Wright 2009). En af disse undersøgelser er udarbejdet af en engelsk forskergruppe, der fulgte fire klasser på skoler i Manchester i det første skoleår med henblik på at opnå indsigt i spørgsmålet: Hvad gør det vanskeligt for nogle børn at være – og at blive anerkendt som – gode elever? Udgangspunktet for undersøgelsen er, at det, den enkelte elev bliver genkendt som, hvad enten det er som en god elev eller som et problem eller noget derimellem, aldrig er den enkelte elevs ansvar alene. Men forskerne fandt i stedet, at når nogle elever ikke agerede som gode elever, så tilskrev lærerne det de pågældende elevers manglende evner til at tilpasse sig. Det gjorde de med henvisning til udviklingspsykologiens beskrivelser af det normale barns udvikling og dets rationelle evne til at træffe de rigtige valg.

Undersøgelsen peger også på, at det er en ganske vanskelig opgave at blive genkendt som en god elev. Det fordrer blandt andet elevers evne til at operere inden for de følelsesmæssige registre, som er passende for deres alder, og at de er i stand til at agere korrekt i situationer, hvor der kan være modstridende forventninger til dem. For eksempel mellem konkurrence og det at dele, mellem at deltage og være stille, mellem at møde skolen med tiltro til sig selv og respektere autoriteter – og vel at mærke at gennemskue, hvilke forventninger der gælder i specifikke situationer, og agere derefter. Endelig var det ikke nok, at eleverne kunne orientere sig i disse ofte modsætningsfulde forventninger. De skulle også sikre sig, at de blev anerkendt for deres evner

hertil – og det var det naturligvis ikke op til dem selv at afgøre (MacLure et al. 2008).

Som nævnt indledningsvis i dette afsnit øver den forståelse af undervisningsforstyrrende uro, der gør sig gældende i den enkelte undersøgelse, indflydelse på, hvilke svar den giver på spørgsmålet om, hvorfor der er undervisningsforstyrrende uro i skolen. Det gælder også forståelsen af undervisningsforstyrrende uro som et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet. Szulevicz peger som nævnt på en lang række grunde til, at der er uro i skolen. En af de forklaringer, han vægter, er den såkaldt outcomeorienterede tilgang til uddannelse, der ifølge Szulevicz præger moderne uddannelsestænkning og er karakteriseret ved en målstyringsrationalitet, "[…] hvor lærere, skoleledere og kommuner skal holdes ansvarlige for elevernes udbytte af undervisningen" (2016: 39).

Hvad er det for typer af uro, der opleves som undervisningsforstyrrende?

I en forskningsoversigt, som beskæftiger sig med forstyrrende adfærd i klassen og især fokuserer på australske undersøgelser, gør Beaman et al. gældende, at den mest forstyrrende og mest udbredte form for uro er den, hvor elever taler uden at have fået lov (2007). Det er en form for uro, som er forstyrrende for både lærere og elever. Forskningsoversigten henviser blandt andet til en undersøgelse udarbejdet af Haroun og O'Hanlon (1997), som identificerede hyppigheden af otte former for 'misbehaviors', som lærere fandt forstyrrende. Det drejede sig om:

- at tale uden at have fået lov
- uopmærksomhed
- manglende motivation
- elever, der rejste sig fra deres plads uden at have fået lov
- upassende drilleri
- nonverbal støj
- forespørgsler om lov til at forlade klassen
- mobning (Beaman et al. 2007: 54).

Beaman et al. konkluderer derfor: "Disse resultater tilføjer yderligere vægt til de betydelige og akkumulerende beviser rundt om i verden for, at de adfærdsformer, der forårsager de fleste problemer for lærere, er af mild, men konstant natur" (Beaman et al. 2007: 55, min oversættelse). Det er en konklusion, som også andre undersøgelser støtter. Det gælder eksempelvis den førnævnte undersøgelse af Halstead og Xiao, som peger på, at forstyrrelser i undervisningen først og fremmest manifesterer sig i mindre forseelser, eksempelvis elevernes småsnakken – ikke i fysisk vold eller antisocial adfærd (2009). Det gælder også den norske undersøgelse udarbejdet af Nordahl et al. (2009), som finder, at elever, der drømmer sig bort i timerne, larmer og forstyrrer andre elever, er de former for uro, der oftest forekommer og er mest forstyrrende for undervisningen.

Boman og Enmarker har også beskæftiget sig med, hvilke former for uro, med særligt fokus på støj, eleverne oplever som undervisningsforstyrrende. De har gennem en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview udforsket elevperspektiver herpå, og de fremhæver, at snak og i det hele taget lyde fra andre mennesker – også selvom der er tale om hvisken – udgør de former for uro, der forstyrrer elever mest. Undersøgelsen kaster også lys over, at elever oplever, at den eneste måde, hvorpå de kan håndtere deres irritation over klassekammeraters forstyrrende småsnakken, er ved selv at tage del i samtalen (Boman & Enmarker 2004: 223).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvad er det, der forstyrrer i undervisningen på jeres skole/i jeres klasse?
- ✓ Er der bestemte situationer, hvor den undervisningsforstyrrende uro er særlig udtalt?
- ✓ Er der forskelle på, hvem der bliver forstyrret og af hvad?

Hvordan kan man intervenere i forhold til undervisningsforstyrrende uro?

21 – 31

En stor del af de studier, der fokuserer på, hvordan undervisningsforstyrrende uro kan reduceres, beskriver som nævnt ikke de bagvedliggende forståelser af uroen. De kaster heller ikke lys over, hvorfor der er uro, eller hvad uroen er gjort af. Fokus er i stedet på, hvordan man kan reducere den. Når jeg gør opmærksom på det, hænger det sammen med, at jeg ønsker at anspore til, at man, inden man igangsætter tiltag til at reducere undervisningsforstyrrende uro i en klasse, undersøger, hvilke forklaringer der kan være på, at der er uro i klassen, og hvordan den kommer til udtryk. Det hænger også sammen med en anden kritik af studierne på området, som jeg nævnte indledningsvis: At upassende eller forstyrrende adfærd (som det oftest kaldes i disse studier) anskues og udforskes som noget isoleret. Det betyder som nævnt, at der kan opstå et modsætningsforhold mellem tiltagene til at reducere undervisningsforstyrrende uro og de idealer, der ligger til grund for den pædagogiske praksis. Det betyder desuden, at forskningslitteraturen ikke har interesseret sig for, hvilke uintenderede effekter disse tiltag kan få.

I det følgende laver jeg fire nedslag i forskningslitteraturen om, hvordan man kan intervenere i forhold til undervisningsforstyrrende uro i skolen. Det ene nedslag udgøres af en gruppe studier, der ofte kategoriseres under overskriften 'helskolebaseret positiv adfærdsintervention og -støtte' (på engelsk school-wide positive behavior interventions and supports). Det er et proaktivt klasseledelsessystem eller program (det omtales lidt

FOTO: ALEXANDER HJORTH JESPERSEN

forskelligt i studierne), der er udviklet til at understøtte positiv lærer- og elevadfærd med afsæt i evidensbaserede praksisser (Floress & Jacoby 2017: 17).

Det andet nedslag udgøres af en gruppe studier, som beskæftiger sig med forholdet mellem ris og ros i undervisningen, herunder lærerens brug af ros som en tilgang til at reducere undervisningsforstyrrende uro (se fx Cook et al. 2017, Floress & Jenkins 2015). Det tredje nedslag fokuserer i lighed med det første på tiltag, der beskrives som forebyggende klasseledelsestiltag, men retter opmærksomheden mod det fysiske læringsmiljø (Guardino & Fullerton 2010; Wannarka & Ruhl 2008; Bicard et al. 2012). Baggrunden for udvælgelsen af netop disse tre nedslag er, at de – og især det første – udgør eksempler på interventioner, der dominerer i forskningslitteraturen på feltet. Nedslagene har også det til fælles, at de pågældende studier er lavet i USA.

Det fjerde nedslag retter derimod opmærksomheden mod skandinaviske himmelstrøg, mere præcist en norsk undersøgelse udarbejdet af Sørlie og Nordahl (1998).

Helskolebaseret positiv adfærdsintervention og -støtte

En af interventionerne i dette system er spillet 'the Good Behavior Game'. Det går ud på, at læreren eller den, der er ansvarlig for at gennemføre spillet, gennemgår nogle regler, der gælder for klassen. Han/hun inddeler klassen i (som regel 2-4) grupper og forklarer, hvad der kendetegner regelbrud. Læreren sørger herefter for at holde regnskab over gruppernes score. De optjener point, når en eller flere elever i en gruppe udviser passende adfærd, men de kan også miste dem, hvis de omvendt udviser ikke-passende adfærd. Dette optællingssystem er synligt for eleverne, idet læreren markerer elevers regelbrud på en tavle under den gruppe, den pågældende elev er placeret i. På et tidspunkt (eksempelvis mod slutningen af skoledagen) gøres regnskabet så op, og de grupper, der kommer under et vist antal regelbrud, vinder, og optjente point kan veksles til en "forstærker", som det kaldes.

I en amerikansk undersøgelse udarbejdet af Donaldson et al. nævnes som eksempler på forstærkere, at eleverne får mulighed for at blive hjælpelærere, adgang til at lege med legetøj i frikvarteret eller at spise frokost med læreren. I studiet undersøgte forskerne effekterne af dette spil i to børnehaveklasser og en førsteklasse, hvor 12 elever var kategoriseret som de mest forstyrrende.

Konklusionen på undersøgelsen var, at de fleste elever udviste mindre forstyrrende adfærd, efter spillet blev implementeret, om end en enkelt elev, der var kategoriseret som forstyrrende, ikke lod sig påvirke af interventionen. Forskerne konkluderede derfor også, at 'the Good Behavior Game' er velegnet til at undgå individualiserede interventioner for de fleste elever og til at identificere enkelte elever, som kræver individuelle tiltag (2017: 215). Undersøgelsen fokuserede imidlertid ikke på, hvilke uintenderede effekter elevers deltagelse i 'the Good Behavior Game' ville kunne få, eksempelvis for de elever, som bliver årsag til, at en gruppe mister point.[9]

En anden form for intervention, som hører under det samme helskolebaserede positive adfærdsinterventions- og adfærdsstøttesystem, er 'the Caterpillar Game' udviklet af

9 Men Donaldson et al. peger på, at det bør undersøges (2017: 215).

Floress et al. (2017). Spillet pålægger læreren at rose mindst tre gange per ti minutter for at understøtte, at læreren fokuserer på passende elevadfærd. Formålet med spillet er at træne læreres evne til at rose eleverne med særligt fokus på adfærdsspecifik ros frem for generel ros. Som et led i spillet hænger læreren et billede af en kålorm (deraf navnet på legen) med syv kropsdele og et hoved op på et kort, der er synligt for alle i klassen. På kålormen er også en butterfly, der sidder fast med velcro og kan flyttes. Hver gang en elev forbryder sig mod en regel, flyttes butterflyen en kropsdel væk fra kålormens ansigt, og læreren giver et visuelt signal og forklarer, hvilken regel der blev brudt. Hvis en elev derimod udviser passende adfærd, flyttes butterflyen en kropsdel tættere på kålormens hoved. Hvis butterflyen mod slutningen af lektionen har nået kålormens hoved, får en elev lov til at vælge en belønning, som hele klassen kan nyde godt af.

Også her skal et par kritiske kommentarer tilføjes. For det første ser fokus ikke ud til at være på at undersøge, hvilke effekter elevers deltagelse i et sådant spil potentielt kan få for klassekulturen i en klasse, eksempelvis for de elever, som ville kunne identificeres som årsag til, at klassen ikke fik en belønning. For det andet kan det se ud, som om ros bliver en mekaniseret del af lærerens praksis, som, ligesom det gør sig gældende med the Good Behavior Game, udforskes som noget, der lever sig eget liv i mødet mellem lærer og elever. Af samme grund bliver det ikke relevant at undersøge, hvilke betydninger det kunne have, hvor læreren retter rosen hen, hvor han/hun ikke retter den hen, hvad læreren roser for og hvordan (ud over at påpege, at den skal være adfærdsspecifik frem for generel).

Forholdet mellem ris og ros i undervisningen

Det andet nedslag beskæftiger sig i tråd med Floress et al. (2017) med forholdet mellem ris og ros i undervisningen. Det har blandt andre Cook et al. undersøgt i seks klasser i USA, der alle i særdeles høj grad var karakteriseret af forstyrrende adfærd, fravær af fagligt fokus og lærere, der havde et overforbrug af straffende foranstaltninger for at løse problemerne. Forsøget gik ud på, at lærerne i forsøgsklasserne efter to kurser af 45 minutters varighed skulle rose eleverne mere og i højere grad fokusere på elevernes positive adfærd. De blev bedt om at rette opmærksomhed mod positiv adfærd frem for problemadfærd, om at give specifik verbal ros og om at søge at indgå i positive både verbale og nonverbale interaktioner. Til at hjælpe sig med at holde dette fokus fik de et apparat – en MotivAider® – sat fast i et bælte om maven. Dette apparat mindede dem hvert femte minut om dette fokus.

Resultatet af undersøgelsen var, at eleverne i forsøgsklasserne viste betydelig færre forstyrrende adfærdsproblemer og en markant større grad af fagligt fokus sammenlignet med eleverne i kontrolklasserne (Cook et al. 2017: 75). I forhold til dette studie er min kritik af forståelsen af ros som noget mekanisk og afgrænset den samme. Det er en kritik, som også Woods (2008) retter i det tidligere nævnte studie, hvor drengen Zak udgør et omdrejningspunkt. Via undersøgelsen peger Woods på, at elever responderer på såvel belønninger som sanktioner i en sammenhæng, hvor de også navigerer efter andre og potentielt konkurrerende værdier og normer, der gælder i skolen.

Det fysiske læringsmiljø

Hvad angår det tredje nedslag, har Guardino og Fullerton (2010) udforsket, hvorvidt og i givet fald hvordan elevers adfærd i klassen påvirkes, når de fysiske rammer forandres. Det indebar blandt andet, at måderne, eleverne sad på, blev ændret, fx ved at lave et rum i rummet, hvor gruppearbejde kunne foregå. Det indebar også at skabe tydelige veje gennem klassen der, hvor mange elever skulle frem og tilbage, ligesom det indebar, at inspirerende plakater og hylder blev hængt op, sidstnævnte med henblik på at gøre det lettere for eleverne at finde materialer. Forandringerne i de fysiske rammer bevirkede ifølge undersøgelsen, at elevernes faglige engagement blev øget, mens den forstyrrende adfærd blev reduceret (Guardino & Fullerton 2010).

Også andre undersøgelser indikerer, at måderne, hvorpå de fysiske rammer indrettes, kan have stor indflydelse på elevernes adfærd. Det gælder eksempelvis en oversigt over eksisterende studier udarbejdet af Wannarka & Ruhl (2008), som viser, at der ikke er én enkelt indretning, der fremmer positiv adfærd og fagligt fokus for alle typer faglig aktivitet. Det er aktiviteten, der må være bestemmende for, hvordan rummet indrettes. Deres sammenfatning af eksisterende litteratur viser imidlertid også, at ro i undervisningen befordres af, at eleverne sidder på rækker. Det er i tråd med en amerikansk undersøgelse udarbejdet af Bicard et al., som peger på, at lærere bedst dæmmer op for såkaldt upassende adfærd ved at lade eleverne sidde alene og på rækker (2012). I forhold til især sidstnævnte studie må en kritisk kommentar indskydes, idet undersøgelsen ikke beskæftiger sig med, hvilke andre forhold lærere også er nødt til at overveje, når de indretter klasserum. Eksempelvis: Hvad er det for et begreb om læring, undervisningen skal bære præg af, og som rummets indretning derfor skal afspejle? Skal eleverne have mulighed for at kommunikere med hinanden og i givet fald hvordan? Og hvilke betydninger får det for, hvordan de skal sidde? Og specifikt i en dansk sammenhæng: Hvordan kan rummet indrettes på måder, så det lever op til folkeskolens formål § 1, stk. 3, om at forberede eleverne til deltagelse og medansvar i samfundet (Retsinformation 2017)?

Tiltag udviklet på baggrund af projektet "Skole og samspilsvansker"

Endelig har Sørlie og Nordahl (1998) formuleret en række pædagogiske implikationer af det norske forskningsprojekt "Skole og samspilsvansker" ("Skole og samspilsvanskeligheder"), der udforsker problemadfærd i skolen.[10] De peger eksempelvis på, at de skoler, der er involveret i undersøgelsen, ikke ser ud til at arbejde målrettet med at ændre uønsket adfærd. Det sker implicit og som en del af den skjulte læreplan, og der ser heller ikke ud til at være konsensus om, "[…] hvilke sociale færdigheder som skal accepteres, hvordan færdighederne skal læres, og hvordan normerne skal håndhæves." (1998: 253, min oversættelse). Videre skriver Sørlie og Nordahl: "Dette studie indikerer, at skolen i dag indirekte og i relativt stor grad præmierer, værdsætter og stimulerer eleverne til lydighed, pålidelighed, tilpasning og selvkontrol. Der er grund til at spørge, om det bare er denne type konformitetsorienterede sociale

10 Det var ikke en ambition med projektet at udvikle og afprøve tiltag rettet mod at reducere undervisningsforstyrrende uro. Sørlie og Nordahl forsøger i stedet med afsæt i resultaterne fra undersøgelsen at bidrage med nogle overvejelser i forhold hertil.

kompetencer, som børn og unge har brug for i dagens og morgendagens samfund, og om læring af denne type sociale færdigheder stemmer overens med de overordnede mål for den norske skole" (1998: 261, min oversættelse). I forlængelse heraf peger de på, at der er behov for at lære eleverne sociale færdigheder, som er knyttet til samarbejde og medansvar frem for lydighed, autoritetstilpasning og konformitet (1998: 262).

Forskerne påpeger også, at der er behov for brede og langsigtede tiltag, som trækker på en række pædagogiske virkemidler, fordi problemadfærd (som er omdrejningspunktet for deres undersøgelse) er knyttet til en række generelle forhold i skolen. De forklarer dog også, at der ud over disse generelle tiltag er behov for specifikke tiltag til enkeltelever, der viser omfattende og alvorlige former for problemadfærd.

Sørlie og Nordahl fremhæver arbejdet med relationer og elevernes deltagelse og engagement i undervisningen som nogle af de generelle tiltag, lærere kan benytte sig af, når de vil nedbringe mængden af undervisningsforstyrrende uro i klassen. Relationer ser nemlig ud til at hænge sammen med problemadfærd. De foreslår, at læreren fokuserer på at skabe gode relationer mellem eleverne, eksempelvis ved at tilrettelægge undervisningen, så eleverne får erfaringer med at samarbejde og får fælles oplevelser, så alle elever får muligheder for at etablere positive relationer til flest mulige klassekammerater. Sørlie og Nordals forslag peger altså i andre retninger end Bicard et al. (2012), der som nævnt ovenfor finder, at eleverne opfører sig bedre, når de sidder alene og på rækker.

Sørlie og Nordahls forslag til tiltag vedrører også måderne, hvorpå der kan skabes deltagelse og engagement i undervisningen. Undersøgelsen peger nemlig på, at problemadfærd er tæt knyttet til den pædagogiske praksis på skolen. For mange lærere vælger undervisningsformer, som de oplever gør det muligt for dem at bevare kontrollen over klasserummet. Men det er ofte samtidig undervisningsformer, der begrænser elevernes muligheder for at være aktive og deltage, hvilket fremmer problemadfærd. Deres bud på, hvordan man kan reducere problemadfærd, handler derfor om at befordre elevernes nysgerrighed ved at lade undervisningen centrere sig om det, der er væsentligt for eleverne, og reducere omfanget af ensformig og lærerstyret undervisning, som centrerer sig om det læremiddel, der anvendes.

Arbejdsspørgsmål

Det er vigtigt at være opmærksom på eventuelle modsætningsforhold mellem tiltag, der skal reducere undervisningsforstyrrende uro, og de idealer, der ligger til grund for den pædagogiske praksis.

- ✓ Diskuter, hvilke idealer I ønsker, at jeres pædagogiske praksis skal afspejle i forhold til eleverne, læring og undervisning.
- ✓ Diskuter også, hvilke tiltag I allerede opererer med for at reducere undervisningsforstyrrende uro i skolen.
  - Hvordan spiller disse tiltag sammen med jeres idealer?
  - Hvordan spiller de sammen med de førnævnte grundantagelser, hvor undervisningsforstyrrende uro forstås med afsæt i individet, konteksten eller som et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet.
- ✓ Hvilke af de fire nævnte tiltag – om nogen – bliver I optaget af at arbejde med? Hvorfor/hvorfor ikke?
- ✓ Hvis I ønsker at arbejde med et eller flere af tiltagene, hvilke uintenderede effekter ville I så skulle være særlig opmærksomme på?
- ✓ Hvilke betydninger kunne tiltagene tænkes at få for den enkelte elev? Klassefællesskabet? Udviklingen af undervisningen?

Hvordan kan skoleledelsen og/eller embedsværket reducere undervisningsforstyrrende uro i skolen?

Kun ganske få af de i alt 87 studier, der ligger til grund for denne forskningsoversigt, bød på indsigter i skoleledelsens eller forvaltningens rolle i forhold til undervisningsforstyrrende uro i skolen. Forskningen på feltet ser altså ud til at fokusere på undervisningsforstyrrende uro i skolen som et problem, der enten primært centrerer sig om elever eller om forholdet mellem lærere og elever. Det til trods for, at Kostøl og Mausethagen konkluderer, at "Skoleledere og måderne, hvorpå de adresserer sociale og adfærdsmæssige problemer, er vigtige, og forskning har vist, at der er store forskelle mellem skolerne på dette område" (Kostøl & Mausethagen 2011: 40, min oversættelse). Den undersøgelse, som Kostøl og Mausethagen refererer til, er udarbejdet af Nordahl et al. (2009) og beskrevet i afsnittet "Hvorfor er der undervisningsforstyrrende uro i skolen?". De konklusioner fra undersøgelsen, der vedrører skoleledelse, går på, at plusskolerne var karakteriseret ved:

- tydelig skoleledelse med tillid til lærerne inden for fælles standarder og værdier
- lærere og ledere, der opererede med en kontekstuel forståelse af elevadfærd
- at brugen af individualiserede arbejdsmåder var begrænset
- fokus på relevant brug af ros og opmuntring knyttet til adfærd og arbejdsindsats
- få og tydelige regler.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Diskuter, hvordan skoleledelsen på jeres skole kan bidrage til at reducere undervisningsforstyrrende uro?
- ✓ Diskuter også om – og i givet fald hvordan – I kunne ønske, at forvaltningen bidrog.
  - Hvilke grundantagelser trækker forslagene på?
  - Hvilke idealer for pædagogisk praksis afspejler de?
  - Hvordan stemmer de overens med de idealer, I ønsker at lægge til grund for jeres pædagogiske praksis?

På de såkaldte minusskoler bar praksis derimod præg af:

- at adfærdsproblemer blev knyttet til den enkelte elev
- udbredt brug af individualiserede og privatiserede arbejdsmåder blandt lærerne
- fokus på korrektioner og negative tilbagemeldinger på adfærd
- utydelige regler og regelhåndhævelse (Nordahl et al. 2009: 102).

Endvidere pegede undersøgelsen på, at de skoler, som opererede med forebyggende tiltag og fokuserede på elevernes autonomi, så

ud til at mestre adfærdsproblemer på en bedre måde (Kostøl & Mausethagen 2011).

I en amerikansk undersøgelse (Brown & Beckett 2006) var omdrejningspunktet med afsæt i et udviklingsarbejde i byen Cincinnati i Ohio at undersøge, hvilken rolle et givet skoledistrikt kan spille i forhold til at reducere forstyrrende elevadfærd. En gennemgående konklusion er, at skoledistrikter, hvilket i en dansk sammenhæng formentlig svarer til det, vi forstår ved kommunalforvaltningsniveauet, kan spille en mere aktiv rolle i forhold til at reducere uro i skolen.

En anden gennemgående konklusion er, at lærere, skoleledere, forældre, konsulenter i forvaltningen og kommunens politikere (men ikke elever) må involveres i udformningen af disciplinpolitikker, og at disse politikker må tage højde for de bekymringer, selv samme grupper har. Disse grupper blev involveret i de disciplinpolitikker, der blev lavet i Cincinnati, og ifølge undersøgelsen er det en af forklaringerne på, at disciplinpolitikker førte til færre forstyrrelser i undervisningen målt på, hvor mange elever der blev bortvist fra skolen i kortere eller længere perioder per år. I Cincinnati blev et rådgivende organ med fokus på disciplin nedsat, som skulle evaluere skolernes eksisterende praksisser i forhold til at dæmme op for disciplinproblemer, rådgive skolebestyrelser, udarbejde en oversigt over eksisterende forskning på området og lave et spørgeskema om læreres, skolelederes og forældres holdninger til et kodeks for adfærd, der skulle gælde for alle distriktets skoler. På den baggrund blev et adfærdskodeks udarbejdet, som også beskrev skoledistriktets forventninger til henholdsvis elever, lærere, skolens personale og ledere samt forældre. Derudover blev der udarbejdet en håndbog og en video til elever, som forklarede adfærdskodekset, og en manual til lærere, som beskrev, hvordan de kunne undervise eleverne i dette adfærdskodeks. Der blev også udarbejdet standardiserede oversigter over, hvilke former for forstyrrende adfærd der var uønsket, og hvad konsekvenserne skulle være af ikke at følge kodekset. Og endelig var det en del af projektet, at den enkelte skole kunne implementere adfærdskodekset på måder, der var i overensstemmelse med de værdier og normer, der gjorde sig gældende på netop den skole. To år efter implementeringen af adfærdskodekset var antallet af bortvisninger faldet med 17 %.

Brown og Becketts undersøgelse er ifølge de søgninger, der ligger til grund for denne forskningsoversigt, den eneste undersøgelse, der beskæftiger sig med, hvordan forvaltningsniveauet vil kunne bidrage til at reducere undervisningsforstyrrende uro i skolen. ■

Om forfatteren

Helle Plauborg er lektor på DPU, Aarhus Universitet, og forsker i klasseledelse. Hun er oprindelig uddannet lærer og har efterfølgende gennem en årrække arbejdet som konsulent i grundskolen – især med metoden aktionslæring. Det var hendes egne erfaringer fra jobbet som lærer og observationer af undervisning på en lang række skoler, der skærpede hendes interesse for at forske i klasseledelse, herunder for at gentænke klasseledelsesbegrebet, så didaktikken og dermed undervisningens indhold og gennemførelse også bliver forstået som en del af det at udøve klasseledelse.

Tak til

John Krejsler, Malou Juelskjær, Ditte Winther-Lindqvist, Lone Svinth, Lars Qvortrup, Kirsten Elisa Petersen, Jytte Vinther Andersen, Carsten Henriksen og de to fagfællebedømmere, som har bidraget med kritiske og konstruktive læsninger af teksten. Også tak til Rikke Grotum Sørensen for at finde studierne, for teknisk support og ikke mindst for at bevare overblikket undervejs.

Referencer

Allerup, P., Belling, M.N., Kirkegaard, S.N., Stafseth, V.T. & Torre, A. (2016): *Danske 4.-klasseelever i TIMSS 2015 – En international og national undersøgelse af matematik- og natur/teknologikompetence i 4. klasse*, Fjerritslev: Forlag1.dk

Avramidis, E. & Bayliss, P. (1998): An enquiry into children with emotional and behavioral difficulties in two schools in the southwest of England, *Emotional and Behavioural Difficulties: A Peer Reviewed Journal* 3(3), 25-35

Baker, C., James, F. & William, L. (2016): A Model for Online Support in Classroom Management: Perceptions of Beginning Teachers, *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research* 6(1), 22-37

Baumann, C. & Krskova, H. (2016): School discipline, school uniforms and academic performance, *International Journal of Educational Management*, Vol. 30(6), 1003-1029

Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2007): Recent Research on Troublesome Classroom Behaviour: A Review, *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60

Bicard, D.F., Ervin, A., Bicard, S.C. & Baylot-Casey, L. (2012): Differential effects of seating arrangements on disruptive behavior of fifth grade students during independent seatwork, *Journal of Applied Behavior Analysis* 45, 407-411

Boman, E. & Enmarker, I. (2004): Factors Affecting Pupils' Noise Annoyance in Schools: The Building and Testing of Models, *Environment and Behavior*, Vol. 36(2), 207-228

Brown, L.H. & Beckett, K.S. (2006): The Role of the School District in Student Discipline: Building Consensus in Cincinnati, *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 38(3), 235-256

Bru, E. (2009): Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils, *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(4), 461-479

Collins, K.M. (2011): Discursive Positioning in a Fifth-Grade Writing Lesson: The Making of a "Bad, Bad Boy", *Urban Education* 46(4), 741-785

Cook, C.R., Grady, E.A., Long, A.C., Renshaw, T., Codding, R.S., Fiat, A. & Larson, M. (2017): Evaluating the Impact of Increasing General Education Teachers' Ratio of Positive-to-Negative Interactions on Students' Classroom Behavior, *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 19(2), 67-77

Day, S.L., Connor, C.M. & McClelland, M.M. (2015): Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment, *Journal of School Psychology* 53, 409-428

Donaldson, J.M., Kahng, S. & Fisher, A.B. (2017): Effects of the Good Behavior Game on Individual Student Behavior, *Behavior Analysis: Research and Practice*, Vol. 17(3), 207-216

Egelund, N. (red.) (2013): *PISA 2012 – Danske unge i en international sammenligning*, København: KORA

Egelund, N. & Hansen, K.F. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*, København: Undervisningsministeriets forlag

Floress, M.T. & Jacoby, A.L. (2017): The Caterpillar Game: A SW-PBIS Aligned Classroom Management System, *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 33(1), 16-42

Floress, M.T. & Jenkins, L. (2015): A Preliminary Investigation of Kindergarten Teachers' Use of Praise in General Education Classrooms, *Preventing School Failure*, 59(4), 253-262

Floress, M.T., Rock, A.L. & Hailemariam, A. (2017): The Caterpillar Game: A Classroom Management System, *Psychology in the Schools*, Vol. 54(4), 385-403

Guardino, C.A. & Fullerton, E. (2010): Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment, *Teaching Exceptional Children* 42(6), 8-13

Halstead, J.M. & Xiao, J. (2009): Maintaining the balance: teacher control and pupil disruptions in the classroom, *Cypriot Journal of Educational Studies*, Vol. 4(3), 142-156

Haroun, R. & O'Hanlon, C. (1997): Teachers' perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school, *Pastoral care in Education* 15(2), 29-36

Hermansen, M. (red.) (2007): *Skolens gode og onde cirkler*, Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Jenkins, A. & Ueno, A. (2017): Classroom disciplinary climate in secondary schools in England: What is the real picture? *British Educational Research Journal* 43(1), 124-150

Kostøl, A. & Mausethagen, S. (2011): Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer, *Paideia*, 2, 38-48

Laws, C. & Davies, B. (2000): Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviorally disturbed" children, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205-221

Leafgren, S. (2008): Reuben's fall: complicating 'goodness' and schoolroom disobedience, *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 13(4), 331-344

Ma, X. & Willms, J.D. (2004): School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50(2), 169-188

MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2008): *Becoming a Problem: How and Why Children Acquire a Reputation as 'Naughty' in the Earliest Years at School*, rapport, Manchester: Manchester Metropolitan University

MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012): Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom, *British Educational Research Journal*, Vol. 38(3), 447-471

McCaslin, M. & Good, T.L. (1998): Moving beyond Management as Sheer Compliance: Helping Students to Develop Goal Coordination Strategies, *Educational Horizons*, Vol. 76, 169-176

Nordahl, T., Kostøl, A.K. & Mausethagen, S. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*, Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3

Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*, Oslo: Gyldendal Akademisk

O'Neill, S. & Stephenson, J. (2013): One Year On: First-Year Primary Teachers' Perceptions of Preparedness to Manage Misbehaviour and Their Confidence in the Strategies They Use, *Australasian Journal of Special Education*, Vol. 37(2), 125-146

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Wang, Z., Newcomer, L. & King, K. (2014): Use of Coaching and Behavior Support Planning for Students with Disruptive Behavior within a Universal Classroom Management Program, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74-82

Retsinformation (2012): *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler* (frie kostskoler). https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=140724

Retsinformation (2017): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651

Scott, T.M., Hirn, R.G. & Alter, P.J. (2014): Teacher Instruction as a Predictor for Student Engagement and Disruptive Behaviors, *Preventing School Failure*, 58(4), 193-200

Shin, H. & Ryan, A.M. (2017): Friend Influence on Early Adolescent Disruptive Behavior in the Classroom: Teacher Emotional Support Matters, *Developmental Psychology*, Vol. 53(11), 114-125

Sortkær, B. (2013): *Larm og læring: Klasserumsklimaets betydning for elevers læring*, København: Center for Strategisk Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus University (Working Paper Series CSER WP; Nr. 010)

Szulevicz, T. (2016): *FAQ om uro*, København: Hans Reitzels Forlag

Sørlie, M. & Ogden, T. (2014): Mindre problematferd i grunnskolen? – Lærervurderinger i et 10-års perspektiv, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190-202

Sørlie, M.A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*, hovedrapport for forskningsprosjektet "Skole og samspilsvansker", Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Umbreit, J., Kathleen, L. & Carlos, D. (2004): Improving classroom behavior by modifying task difficulty: Effects of increasing the difficulty of too-easy tasks, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 13-20

Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008): Seating arrangements that promote positive academic and behavioral outcomes: a review of empirical research, *Support for learning*, Vol. 23(2), 89-93

Woods, R. (2008): When Rewards and Sanctions Fail: A Case Study of a Primary School Rule-Breaker, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181-196

Wright, A. (2009): Every Child Matters: discourses of challenging behavior, *Pastoral Care in Education*, 27(4), 279-290

Ødegård, M. (2014): Uro i skolen og den menneskelige væremåte, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 98(3), 203-212

Kommende udgivelser

Tidlig institutionsstart for børn i udsatte positioner

Børns leg i daginstitutioner

Normeringer i dagtilbud

Digitale læremidler i modersmålsundervisning

Skolevægring

Inklusion

Faglig og social elevtrivsel i gymnasieskolen

Specialevejledning på de videregående uddannelser

dpu.au.dk/pædagogiskindblik

DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS

NCS
NATIONALT CENTER
FOR SKOLEFORSKNING