



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Hamar

Barbro E. Knai

Masteroppgave

Atferdsproblemer i skolen-

En sammenlikning av elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel.

Behavioral problems in primary education-

A comparison of social competency and student well being among students with
behavioral problems and their peers.

Master i tilpasset opplæring

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

To år har gått siden jeg startet på studiet master i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark. Overgangen fra å drive egen bedrift som frisør, til å starte på allmennlærerutdanning i 2009 var stor. Jeg hadde tatt et valg, jeg ville jobbe med barn. Det er jeg glad for i dag, selv om veien har vært lang og til tider preget av at studiene har tatt mye av min tid. Prosessen har vært krevende, men også spennende og lærerik.

Atferdsproblemer i skolen er et tema jeg er opptatt av i min daglige jobb som lærer, og jeg visste tidlig at det var dette fokuset jeg ville ha i min oppgave. Skriveprosessen rundt denne masteroppgaven har modnet over tid, og mye litteratur har blitt lest for å finne inspirasjon og innsikt nok til å kunne skrive. Medstudenter har også vært gode å ha, gjennom nyttige faglige diskusjoner, og fordi vi har pushet hverandre til å stå på, og ikke gi opp.

Det er mange som har vært med på å bidra til at jeg endelig er ferdig med oppgaven. Først er jeg takknemlig for at jeg fikk lov til å benytte meg av data fra det pågående SPEED-prosjektet, som danner grunnlaget for denne oppgaven. Takk også til min veileder, Ola Johan Sjøbakken, som har drevet meg fram med tidsfrister og nyttige- og konstruktive faglige tilbakemeldinger. Takk til Thor Ola Engen for gode innspill i sluttfasen, og til Inger Lise Holen for god hjelp med å oversette sammendraget til engelsk. I tillegg må jeg takke familie og venner for at de har vært tålmodige med meg i denne prosessen, og hatt forståelse for at jeg nærmest har «låst» døra. Mine to jenter, Stina og Tuva som har gått stille i dørene, lurt på hvor mange sider som er skrevet, og gledet seg til jeg skulle bli ferdig. Nå er dagen kommet!

Eidsvoll Verk, juni 2014

Barbro Ervik Knai

Innhold

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG.....	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLINGEN	11
1.2 BEGREPSAVKLARINGER.....	13
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	15
2. TEORI	17
2.1 ATFERDSPROBLEMER	17
2.1.1 <i>Ulike former for atferdsproblemer</i>	18
2.1.2 <i>Forståelse av atferdsproblemer</i>	21
2.2 INDIVIDPERSPEKTIVET.....	23
2.3 SYSTEMPERSPEKTIVET	26
2.4 SOSIAL KOMPETANSE	28
2.4.1 <i>Sosial kompetanse og problematferd</i>	30
2.4.2 <i>Sosialisering</i>	30
2.5 RELASJONER OG PROBLEMATFERD	31
2.6 TRIVSEL OG PROBLEMATFERD.....	33
3. METODE	35
3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	35
3.2 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	37
3.3 SURVEY.....	38
3.3.1 <i>Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema</i>	39
3.4 UTVALG	41

3.5	OPERASJONALISERING AV VARIABLER	42
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET	44
3.7	Å TOLKE OG FORSTÅ DATA.....	50
3.8	BRUK AV STATISTISKE ANALYSER.....	51
3.9	ETISKE BETRAKTNINGER.....	52
4.	RESULTATER.....	54
4.1	ATFERDSPROBLEMER	55
4.2	SOSIAL KOMPETANSE	56
4.2.1	<i>De fire kompetanseområdene.....</i>	<i>56</i>
4.3	TRIVSEL	60
4.4	RELASJONER	61
4.4.1	<i>Relasjon elev- lærer</i>	<i>62</i>
4.4.2	<i>Relasjon elev-elev</i>	<i>63</i>
4.5	OPPSUMMERING AV RESULTATER	65
5.	DRØFTING	67
5.1	FORSKJELLER I SOSIAL KOMPETANSE	67
5.2	FORSKJELLER I TRIVSEL	70
5.3	FORSKJELLER I RELASJONER	71
5.4	KONKLUSJON	74
	LITTERATURLISTE	77
	VEDLEGG 1: ELEVSKJEMA	84
	VEDLEGG 2: KONTAKTLÆRERSKJEMA.....	90
	VEDLEGG 3: SAMTYKKE- ERKLÆRING.....	96

Norsk sammendrag

Problemstilling

Temaet atferdsproblemer i skolen, er et stadig like aktuelt felt, som det etter hvert er gjort en del forskning på. Den mest vanlige formen for atferdsproblemer er den som forstyrrer undervisningen, i form av uro og avbrytelser, som igjen går utover elevenes læring (Sørli & Nordahl, 1998). Denne masteroppgaven har nettopp atferdsproblemer i skolen som fokus. Atferdsproblemer er i oppgaven definert gjennom Ogden (2009), der atferden sees på i en skolekontekst og ikke som et problem eleven eier. Denne måten å forstå atferdsproblemer på, er med på å kunne gi oss en bedre forståelse av eleven og den atferden som vises. Følgende problemstilling for oppgaven ble valgt:

I hvilken grad er det forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen, og hvordan kan man eventuelt forklare disse forskjellene?

Metode

Denne masteroppgaven er en kvantitativ studie, av sammenhenger mellom atferdsproblemer i skolen og elevers sosiale kompetanse og trivsel. Empirien bygger på en kartleggingsundersøkelse fra SPEED- prosjektet, som er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskulen i Volda. Kartleggingsundersøkelsen er gjennomført ved 95 barne- og ungdomsskoler, i 12 forskjellige kommuner i Norge (Haug, 2014). Informanter er kontaktlærere, lærere, elever og foreldre. Atferdsproblematisk elever er i kartleggingsundersøkelsen definert som urolige, utagerende, ensomme eller engstelige. I denne oppgaven er data fra kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse benyttet, i tillegg til informasjon fra elevenes vurdering av egen trivsel, og relasjon til lærer- og medelever. Det trekkes sammenlikninger mellom elever som viser atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel, ut fra disse opplysningene.

Analyse

I analysedelen fremstilles de kvantitative analysene gjennom bruk av programmet SPSS. Det er gjort frekvensanalyser, variansanalyser og reliabilitetsanalyser. Funnene her danner grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen, og i tillegg vises det til tidligere undersøkelser og teori, for å støtte oppunder mine funn.

Resultater

Resultatene viser at det er signifikante forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen. Det er også signifikante forskjeller i relasjon til lærer- og mellom elever i denne undersøkelsen. Dette støttes også av teori og tidligere undersøkelser. Atferd oppstår i en kontekst, og avhenger både av eleven, omgivelsene og den subjektive oppfatningen til den som blir observert og den som observerer atferden. Ved å ha alle disse perspektivene med når man skal prøve å forstå og forklare atferd, vil man få et bedre grunnlag for å forstå disse elevene.

Engelsk sammendrag (abstract)

The issue

The issue of behavioral problems in primary school is becoming an increasingly current topic, on which there has been conducted plenty of research. The most common form of behavioral problems is the one which disturbs the classroom instruction, in the form of interruptions and disruptions, which in turn negatively effects student learning. This thesis focuses on the topic of behavioral problems in primary school. Behavioral problems will in this thesis, be defined through Ogden (2009), where problem behavior is understood in a school context and not as a problem owned by the individual student. This definition of behavioral problems can help us gain a better understanding of the student, as well as the observed behavior. The following topic for the thesis was chosen:

To what degree does social competence and student well being differ between students with behavioral problems and their peers, and how may these differences be understood and explained?

Method

This master thesis is a study of the links between behavioral problems in school and the students' social competence and well-being. The empirical data is based on a mapping survey from the SPEED-project, which is collaboration between Hedmark College and Volda College. The mapping survey was conducted at 95 primary schools in 12 different Norwegian counties (Haug, 2014). The surveyed are teachers, students and parents. In the survey, behavioral problems are defined as restlessness, acting out, loneliness or anxiousness. In this master thesis, data from teacher assessment of students social competency is being used, in addition to the students own assessment of feeling of well-being as well as their relationship to teachers and peers. From this data, a comparison is drawn, between students who demonstrate behavioral problems and other students' social competence and feeling of well-being.

Analysis

In the analysis, the quantitative data are being processed through the use of the SPSS software. Frequency analysis, variance analysis and reliability analysis have been conducted. The findings from these analyses form the basis for the answer to the issue at hand. In addition, data from previous surveys and theory are being used to support my findings.

Results

The results show there are significant differences in social competence and feeling of well-being, among students with behavioral problems and their peers. There are also significant differences in the student-teacher and peer relationships, according to this survey. This is being supported by data from previous surveys and from theory. Behavior occurs in a context, and depends on the student, the teacher, the surroundings and the subjective perception of both the observer and the one being observed. By including all of these perspectives when trying to understand and explain behavior, one will, hopefully, get a better basis for understanding these students.

1. INNLEDNING

Dagens skole skal være en enhetsskole som inkluderer alle. Det er skolens utfordring og oppgave å møte alle elever, også de som sliter faglig eller sosialt, med en opplæring som gir best mulig utvikling og læring. I læreplanverket for kunnskapsløftet står det, i den generelle delen under læringsplakaten, at skolen og lærebedrifta skal: «*Gi alle elever og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre*»(Kunnskapsløftet, LK-06:2).

I følge det som står her, kan vi si at elever i dagens skole har rett på tilpasset opplæring. Man vil forsøke å sikre at flest mulig skal utvikle seg optimalt, ut fra sine evner og forutsetninger. Dette gjelder altså for alle elever, også for elever med en eller annen form for lærevanske eller atferdsvanske. Sånner har det ikke alltid vært i Norge. Tanken med enhetsskolen, var å utvikle en skole som skulle gi like muligheter til alle elever i skolen, uansett bakgrunn. For å sikre det faglige nivået, ble allikevel noen elevgrupper segregert, deriblant elever som ble sett på som ikke opplæringsdyktige (Engen, 2006). Vi hadde egne spesialskoler, der for eksempel elever med synsvansker, hørselsvansker og atferdsvansker ble plassert.

I den norske skolen i dag, er de fleste elever integrert, og prinsippet om tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har (Nordahl & Hausstätter, 2009). For størsteparten av elevgruppen vil dette foregå gjennom tilpassing læreren gjør i den ordinære undervisningen. De elevene som av ulike grunner ikke har utbytte av denne undervisningen, må få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning (ibid). For at skolen skal lykkes med denne oppgaven, er det viktig at de som jobber der har kunnskap om hvilke faktorer som påvirker elevers læring og utvikling.

Som lærer møter man mange utfordringer når det gjelder atferdsproblematikk. Det kan være undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd eller alvorlige atferdsproblemer, som er de fire dimensjonene man ofte deler atferdsproblemer inn i (Sørli

& Nordahl, 1998). I teorikapittelet (2.1), problematiseres begrepet atferdsproblemer og definisjonen under nærmere.

I Ogden (2009) defineres atferdsproblemer slik:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009:18).

Ut fra denne definisjonen, kan man si at elever med en eller annen form for atferdsvanske, ikke vil ha samme mulighet til å lære og utvikle seg optimalt. De vil heller ikke kunne samhandle med andre på en tilfredsstillende måte. I Kunnskapsløftet, LK-06, er det nettopp retten til like gode forutsetninger for å utvikle egne evner og talent, individuelt og i samarbeid med andre, som er i fokus. For at elever med atferdsproblemer skal ha like gode forutsetninger til å utvikle seg på en tilfredsstillende måte, må man forstå hva disse elevene sliter med. Det er også viktig å vite noe om hvordan man kan tilrettelegge slik at utvikling skjer, også hos denne elevgruppen. Derfor kan det være interessant å se på hva som skiller elever med atferdsproblemer fra de andre elevene, når det blant annet gjelder sosial kompetanse og trivsel i skolen. Også kompetansebegrepet generelt og sosial kompetanse spesielt, vil det bli gjort rede for i teorikapittelet under punkt 2.4.

1.1 Problemstillingen

Denne oppgaven handler om elever som viser en eller annen form for atferd, som bryter med skolens normer og regler. Elever med atferdsproblemer er ikke en entydig gruppe, og skillet mellom atferd som betegnes som normal og atferd som betegnes som problematisk, kan være vanskelig å definere. Et økende fokus på atferdsproblematikk i skolen, gjør meg nysgjerrig på hva som kjennetegner denne elevgruppen i forhold til såkalt normalt fungerende elever. Elever med atferdsproblemer er det jeg selv opplever er den største utfordringen i dagens skole, når det gjelder selve undervisningen inne i klasserommet. Det rådende synet i skolen er å forklare atferdsproblemer gjennom individperspektivet, der man ser på faktorer hos

eleven og forklarer atferden ut fra disse (Nordahl, 1997). Et annet perspektiv er å se på systemet rundt elevene, og på den måten finne faktorer rundt eleven og ikke i eleven, som forklarer atferden.

Det at elever med atferdsproblemer ikke ser ut til å passe inn i dagens skole, gjør at jeg har lyst til å se nærmere på om det er noe som skiller disse elevene fra andre elever, og om denne forståelsen kan bidra til å bedre skolehverdagen deres. På bakgrunn av dette ble følgende problemstilling for oppgaven valgt:

I hvilken grad er det forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen, og hvordan kan man eventuelt forklare disse forskjellene?

Som masterstudent ved Høgskolen i Hedmark fikk jeg, gjennom Senter For Praksisrettet Utdanningsforskning, anledning til å benytte meg av data fra det pågående SPEED-prosjektet. SPEED-prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda. Prosjektet har til hensikt å finne ut hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever skolen, og deres utbytte av spesialundervisningen. Prosjektet er finansiert av Norsk forskningsråd (Haug, 2014). SPEED-prosjektet, strekker seg over 3 år, og består av en kartleggingsundersøkelse av ca. 3000 elever på 5., 6., 8. og 9. klassetrinn. Skolene er fra to kommuner, der både de som mottar – og ikke mottar spesialundervisning er informanter. Kontaktlærere, andre lærere og foresatte skal også delta i undersøkelsen. Kartleggingen gjennomføres med nettbaserte spørreskjemaer. Videre gjennomføres det observasjon av et utvalg av de samme elevene i både ordinær- og spesialundervisning, samtidig som det blir foretatt intervju av kontaktlærere, andre lærere og foresatte. Til slutt skal man gjennomføre den samme kartleggingsundersøkelsen et år etter den første, for å sammenlikne resultatene, og relatere dette til observasjonene og intervjuene. Prosjektet avsluttes våren 2015 (Haug, 2014). Spørreskjemaundersøkelsen er også benyttet i prosjekter utført av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SEPU), ved Høgskolen i Hedmark. Disse består av data fra 15 kommuner, der informantene er fra 1.-10. trinn. Jeg har fått

tilgang på data fra SPEED- kommunene og fra prosjektene som er gjennomført i regi av SEPU. Til sammen er datagrunnlaget på ca. 15000 informanter, som alle har gjennomført samme kartleggingsundersøkelse. For å kunne svare på første del av problemstillingen vil jeg derfor bruke kvantitative data fra spørreskjemaundersøkelsen (vedlegg 1 og 2) av det samlede datagrunnlaget på ca. 15000 informanter. Jeg vil kalle dette for SPEED- prosjektet videre i oppgaven. Det er ennå ikke publisert noe fra pågående forskning, knyttet til SPEED-prosjektet.

Jeg ønsker å få en oversikt over hvordan elever med atferdsproblemer fungerer sosialt, og om de trives i forhold til øvrige elever. Dersom det viser seg at det er forskjeller mellom disse elevgruppene, vil det være naturlig å knytte dataene fra SPEED- prosjektet opp mot annen forskning, for å se på sammenhenger og på hva som påvirker elevenes sosiale utvikling og trivsel i skolen. Dette for å kunne svare på andre del av problemstillingen: *Hvordan kan man eventuelt forklare disse forskjellene?* Faktorer som da vil undersøkes, er relasjon til lærer og relasjon mellom elever. Begrepet sosial kompetanse problematiseres, og redegjøres nærmere for i teoridelen (2.4) av oppgaven.

1.2 Begrepsavklaringer

Oppgaven dreier seg om atferdsproblemer i skolen, og faktorer som blir undersøkt er sosial kompetanse og trivsel hos elever med atferdsproblemer og øvrige elever. Det blir derfor viktig å avklare hva som legges i begrepene atferdsproblemer, øvrige elever og sosial kompetanse.

Denne undersøkelsen bygger som sagt over, på data samlet inn gjennom SPEED- prosjektet. Begrepet atferdsproblemer er i denne undersøkelsen betegnet som både urolige elever, utagerende elever og elever som er engstelige eller ensomme. Elever med diagnosen ADHD, som her er en egen gruppe, er ikke tatt med. Øvrige elever er betegnet som elever uten diagnose eller vanske. Det vil i teoridelen bli gjort rede for hva som kjennetegner elever i de

ulike atferdskategorier, og hvordan vi kan forstå atferdsproblemer gjennom ulike perspektiver.

Begrepet sosial kompetanse, eller sosiale ferdigheter som blir brukt i undersøkelsen, er operasjonalisert gjennom fire delområder: Tilpasning til skolens normer, selvkontroll, selvhevdelse og empati- og rettferdighet. Operasjonaliseringen vil det redegjøres for i kap. 3.5. Alle disse fire delområdene skal samlet gi en oversikt over elevens sosiale kompetanse. Det dreier seg om evnen til å kontrollere egen atferd i ulike situasjoner, og handle hensiktsmessig i møte med andre mennesker. For å vise tydelig hvilken kompetanse vi snakker om når vi bruker begrepet sosial kompetanse, kan det være hensiktsmessig å presentere en definisjon.

Ogden (2002:196) definerer sosial kompetanse på denne måten:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Denne definisjonen legger vekt på at man må ha evnen til- og ønske om å bruke sine sosiale ferdigheter på en hensiktsmessig måte, ut fra de miljøene man til enhver tid er en del av. Den sosiale kompetansen påvirker selvoppfatningen, og er viktig for å føle sosial mestring. Tro på egen kompetanse utvikles gjennom feedback fra de man omgås, og er viktig for utvikling av et positivt selvilde. Sosial kompetanse er også avgjørende for å bli godtatt, få venner og for å kunne etablere nære relasjoner (Ogden, 2002). Sosial kompetanse vil det bli gjort nærmere rede for i kap. 2.4.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 1 blir det innledningsvis pekt på elevers rettigheter rundt opplæring i den norske skolen, før en definisjon av atferdsproblemer presenteres. Deretter blir bakgrunn for valg av problemstilling kommentert, før jeg kommer inn på begrepsavklaringer rundt begreper som *elever med atferdsproblemer*, *øvrige elever* og *sosial kompetanse*. Sosial kompetanse operasjonaliseres gjennom områdene selvkontroll, selvhevdelse, tilpasning og empati- og rettferdighet i spørreundersøkelsen til SPEED. Til slutt i kapittel 1 kommer en oversikt over oppgavens struktur. I kapittel 2, teorikapittelet, defineres først hva som legges i begrepet atferdsproblemer og problematisering rundt dette, før jeg går videre til ulike former for atferdsproblemer. Her vil det først redegjøres for bruk av et to- dimensjonalt atferds begrep. Det er allikevel behov for å forstå og forklare atferdsproblemer mer nyansert, noe som gjøres gjennom denne inndelingen av atferdsproblemer: Undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial eller normbrytende atferd og sosial isolasjon. Dette er også den inndelingen som ligger til grunn for elevskjemaet i SPEED- prosjektet. Det vil videre i teorikapittelet gjøres nærmere rede for hva som legges i de ulike atferdstypene. Det blir også gjort rede for ulike perspektiver på hvordan atferdsproblemer kan forstås og forklares. Det argumenteres for bruk av objektivt og subjektivt individperspektivet i tillegg til systemperspektiv. Til slutt i teorikapitlet ser jeg på hva teori sier om sammenhengen mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, relasjoner og trivsel.

I metodekapitlet kommer først litt generelt om vitenskapsteori, før det argumenteres for bruk av kvantitativ metode, og spørreskjema spesielt. Dette fordi spørreskjema er grunnlaget for det datamaterialet som oppgaven undersøker. Det vil videre bli presentert utvalg og operasjonalisering av variablene sosial kompetanse, relasjoner og trivsel. Deretter redegjøres det for begrepene reliabilitet og validitet, og for hvordan jeg kan komme fram til om reliabiliteten og validiteten til denne undersøkelsen er god. Til slutt i metodekapitlet vil det beskrives hvilke statistiske analyser som er benyttet for å bearbeide de kvantitative dataene i denne oppgaven. Kapitlet avsluttes med noen etiske betraktninger.

Funnene som er gjort på de ulike områdene blir presentert i kapittel 4 (Resultat). Det gjøres gjennom å vise til forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og elever uten vansker, på områdene sosial kompetanse, trivsel og relasjon mellom elever og til lærer. Dette presenteres i hovedsak gjennom variansanalyser i tabeller og diagrammer. Kapittel 5 viser analyse av resultatene i forhold til funn og teori. Dette for å forsøke og besvare problemstillingens andre del, som handler om hvordan eventuelle forskjeller mellom gruppene kan forstås.

Konklusjon kommer til slutt i analysekapittelet.

2. TEORI

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for ulike former for atferdsproblemer, og vist til forskning som er gjort rundt atferdsproblemer i skolen. Atferdsvansker blir også belyst ut fra ulike perspektiver, som subjektivt- og objektivt individperspektiv og systemperspektiv. Jeg vil også komme inn på begrepet sosial kompetanse knyttet opp mot atferdsvansker i tillegg til relasjoner og atferdsvansker og trivsel og atferdsvansker for å se på hva forskning sier om disse sammenhengene.

2.1 Atferdsproblemer

Skolen som institusjon skal ta vare på alle elever. Det er opplagt at det til enhver tid vil befinne seg elevgrupper som ikke passer like godt inn i strukturen og de verdier som skolen er bygd opp rundt. Elever med atferdsproblemer kan være en gruppe elever som ikke passer like godt inn i denne strukturen, fordi de viser en atferd som bryter med de gjeldende normer og regler som råder i skolen.

Som vist tidligere defineres atferdsproblemer i Ogden (2009:18), som elevatferd som bryter med skolens normer, regler og forventninger. Atferden hemmer læring og utvikling, og vanskeliggjør samhandling med andre. En slik definisjon kan være problematisk, fordi det er vanskelig å definere, avgrense og måle atferdsproblemer. Grensen for hva som oppleves som problematisk er subjektiv, og vil avhenge av den som blir observert og av den som observerer. Også i hvilke situasjoner atferden observeres, kan ha betydning for om den regnes som problematisk eller ikke (Ogden, 2002). Dette defineres ofte av forskeren eller av læreren. I Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005), kan vi lese at atferdsproblemer også defineres på ulike måter i faglitteraturen, og at det ikke finnes en allment akseptert definisjon på atferdsproblemer. Dette vil jeg se nærmere på i de neste avsnittene.

Å skille mellom hva som er normalatferd og problematferd er ikke lett, fordi dette både varierer ut fra situasjon og av hvem som observerer og bestemmer. Derfor vil forståelsen av

begrepet være varierende, selv om observasjon av atferd kan registreres relativt objektivt (Nordahl et al., 2005). Alle barn vil til tider oppføre seg problematisk, men dette kan sees på som en del av barns sosiale utvikling og læring. Det er ikke denne atferden vi skal være bekymret for, fordi den som regel kommer til syne bare i korte perioder, og ikke vil ha konsekvenser for barnets, eller andres utvikling og læring (ibid).

I definisjonen til Ogden (2009), legges det vekt på at atferden hemmer både egen og andres faglige og sosiale utvikling. Det vanskeliggjør også positiv samhandling med andre. Atferden kan altså føre til at barnets læring og utvikling ikke blir tilfredsstillende, og det kan gå ut over de andre i klassen også. Det er denne definisjonen jeg legger til grunn i min oppgave. Av Thomas Nordahl har jeg fått opplyst at definisjonen på atferdsproblemer, som ligger til grunn for SPEED- prosjektet, er knyttet til et prosjekt Mari-Anne Sørli og Thomas Nordahl hadde på slutten av 90- tallet. Prosjektet ble finansiert av Norsk Forskningsråd. Denne definisjonen bygde videre på Terje Ogdens forståelse, og ligger tett opp til den definisjonen jeg legger til grunn for min oppgave.

Jeg vil allikevel avgrense gruppen jeg undersøker til ikke å inkludere elever med ADHD- diagnose, som også er en gruppe elever det kan være knyttet problematisk atferd til. Det kunne selvfølgelig vært interessant å ta med elever med ADHD- diagnose, men jeg vurderte at det også er mange andre grupper i skolen med ulike diagnoser, som ikke er tatt med her. Også av hensyn til tidsbruk valgte jeg å ikke gå nærmere inn på elever med diagnoser. I kartleggingsundersøkelsen jeg legger til grunn for denne oppgaven, er elever med atferdsproblemer, uten ADHD- diagnose en egen gruppe, mens elever med ADHD er skilt ut som en egen gruppe. Jeg velger derfor å følge denne inndelingen, som er gjort i SPEED- prosjektet.

2.1.1 Ulike former for atferdsproblemer

Som nevnt over er ikke begrepet atferdsproblemer et entydig begrep, men det kan allikevel være hensiktsmessig å prøve å dele atferdsproblemer inn i ulike kategorier.

I følge Sørli & Nordahl (1998), er det ofte benyttet et to- dimensjonalt begrep i omtalen av atferdsproblematisk elever. Her nevnes, i Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik (2002), sosiale og emosjonelle vansker, innagerende og utagerende atferd eller internalisert og eksternalisert atferd. Som nevnt over er atferdsproblemer et begrep som ikke er entydig, og det er lett å tenke seg at atferd både er avhengig av den konteksten og den situasjonen den utspiller seg i. I tillegg kommer det inn et subjektivt aspekt i forhold til den som observerer atferden. I undersøkelsen «Skole og samspillsvansker» (Sørli & Nordahl, 1998) kom man frem til, gjennom faktoranalyser av dataene, at det kunne være hensiktsmessig å operere med et flerdimensjonalt atferds begrep og ikke et to- dimensjonalt. Dette fordi man ser at atferden varierer i ulike former som kan skilles fra hverandre. Hyppighet og alvorlighetsgrad varierer og atferden er kontekstavhengig. Alt dette gjør at det blir behov for å forstå og forklare atferdsproblemer mer nyansert (ibid).

I Aasen, et al., (2002) ser vi at atferdsproblemer hos elever kan deles inn i emosjonelle og sosiale vansker. Sosiale vansker er her å betegne som utagerende atferd, antisosial atferd eller disiplinærproblemer hos barn og unge. Kjennetegn på denne type atferd blir i Aasen et al., (2002) beskrevet som at elever mangler selvkontroll, orden, struktur og empati, eller at de er aggressive, lyver, er kriminelle eller viser destruktiv atferd. Emosjonelle vansker har barn som viser nevrotiske trekk, er nervøse eller har andre personlighetsvansker. Kjennetegn på elever som har emosjonelle vansker er passivitet, angst, overdreven bekymring eller at de ofte er lei seg og gråter mye (ibid). I følge Nordahl et al., (2005), kan atferdsproblemer også være en strategi man velger, for å få anerkjennelse eller for å unngå noe.

Når problematisk atferd skal beskrives, må man se på atferden i forhold til faktorer som relasjoner, konsentrasjon, konfliktsituasjoner, trivsel og faglige prestasjoner (Aasen, et al., 2002). Elever som viser sosiale eller emosjonelle vansker, har ofte større problemer med å knytte nære bånd til andre mennesker, eller de er lite selektive i måten å nærme seg andre på. En annen ting som kjennetegner disse barna, er at de kan mangle konsentrasjon, motorisk ro og evne til å avslutte påbegynte aktiviteter (ibid). Dette kommer oftest til syne i situasjoner som krever at elevene sitter i ro. I konfliktsituasjoner viser ofte disse elevene lite

hensiktsmessig reaksjon, enten gjennom utagering eller innagering. Atferden står ikke i rimelig forhold til situasjonen som utløser atferden. At elevene viser lite hensiktsmessig atferd, er definert ut fra et lærerperspektiv. Dette tyder på at elever med atferdsproblemer ofte agerer lite hensiktsmessig når de må forholde seg til andre mennesker, der man har bruk for god sosial kompetanse. En annen ting som viser seg i forhold til elever med atferdsproblemer, er at de også kan reagere med mistriivsel og dårlige skolefaglige prestasjoner (ibid).

Inndelingen som videre presenteres er mye brukt når man snakker om ulike typer atferdsproblemer: Undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial eller normbrytende atferd og sosial isolasjon (Sørliie & Nordahl, 1998).

Først vil jeg si litt om det vanligste problemet i skolen, som er den type atferd som kalles lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette er atferd som bærer preg av for eksempel bråk, uro, mas, avbrytelser, protester, drømme seg bort, forseintkomming eller manglende motivasjon for skolearbeid. Atferden fører til dårlig arbeidsinnsats i timene, mye støy, dårlig arbeidsro og lite fokus på faglige ting. Disse elevene viser ikke hensyn til både medelever og lærere, og atferden i sum og over tid, kan virke utmattende på lærere (Endrerud, 2003). Selv om disse elevene sjelden kommer i store konflikter, er det allikevel denne type atferd som kan være det som skaper mest frustrasjon hos lærere i selve undervisningssituasjonen. Oppmerksomheten rettes ikke mot undervisningen, men mot den uønskede atferden.

Den nest mest vanlige formen for problematisk atferd er det som komme inn under kategorien utagerende atferd. Dette gjelder elever som svarer tilbake på irettesettelser, blir fort sinte eller krangler og slåss med medelever i friminutt og timer (Nordahl, Kostøl & Mausehagen, 2009). Dette kan også sees på som en rasjonell strategi elevene velger, for å oppnå noe eller unngå noe. Det som er tendensen når det gjelder fysisk utagerende atferd er at omfanget ser ut til å være størst på barnetrinnet, og synker noe parallelt med økende klassetrinn. Verbal utagering derimot er mest utbredt på slutten av ungdomsskolen (Nordahl et al., 2005; Sørliie & Nordahl, 1998). Det ser ikke ut til at det er noen forskjell i disse

tendensene mellom store og små skoler, men gutter viser oftere slik atferd enn jenter, og disse forskjellene øker med alder (Nordahl et al., 2005).

Sosial isolasjon er en type atferd man kanskje umiddelbart ville tenke at ikke er like vanlig som utagerende atferd, men i følge Sørli & Nordahl (1998), er sosial isolasjon nesten like frekvent som utagerende atferd. Sosial isolasjon er atferd som fører til at eleven blir deprimert, trist, engstelig, ensom, lett forlegen, passiv i timene og alene i friminuttene (Endrerud, 2003). Dette er atferd som de fleste vil tenke ikke går ut over medelever, men som over tid vil være belastende for den det gjelder. Man må ikke tenke at alle elever som er stille og beskjedne kommer inn under denne kategorien, fordi alle barn ikke har behov for å være klassens midtpunkt. Noen er naturlig beskjedne og liker å ha en slik rolle i klassen. For øvrig er sosial isolasjon nesten like vanlig blant gutter som jenter, men på høyere klassetrinn øker forskjellene mellom kjønnene. Det viser seg at denne type atferd da forekommer hyppigere blant jenter (Nordahl et al., 2005).

Antisocial atferd, eller klart normbrytende atferd, er å betrakte som den atferdsformen som er den mest sjeldne. I Sørli & Nordahl (1998), beskrives denne type atferd som nasking, hærverk, mobbing, være påvirket av alkohol eller narkotika, eller ha med seg kniv og slagvåpen på skolen. Dette er altså ikke noe omfattende problem i skolen, men ca. to prosent av elever viser av og til atferd som kan komme inn under denne kategorien. Det er fire ganger så mange gutter som jenter, som viser denne type atferd (Nordahl et al., 2005).

2.1.2 Forståelse av atferdsproblemer

For å kunne forstå atferdsproblemer bedre, er det interessant å se på noen risikofaktorer knyttet nettopp til forhold i skolen som kan være med på å forklare problematferden. I Nordahl et al. (2009:20), kan vi lese at det er disse risikofaktorene som er de mest vanlige:

- Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse

- Dårlig klasseledelse og lite struktur i undervisningen
- Lite engasjerende undervisning
- Dårlig klassemiljø i form av negative relasjoner mellom elever i klassen
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Lite oppmuntring av elevers atferd og arbeidsinnsats
- Mangel på skoleomfattende planer eller policy
- Segregerte opplæringstilbud

Dette er risikofaktorer knyttet til kontekstuelle betingelser, som viser at det er sammenhenger mellom disse faktorene og problematferd. Man kan allikevel ikke trekke slutninger om at det bare er de kontekstuelle betingelsene som er årsaken til problematferd i skolen. Det vil også være risikofaktorer knyttet til individet. Eksempler på det kan være sosial bakgrunn, temperament eller diagnoser (Nordahl et al., 2009). I følge Ogden (2002:41), er skolen en egen arena med sine risikofaktorer. Disse er knyttet til undervisning og læring, samarbeid og elev- og lærerrollen. Det er derfor viktig at man er klar over, og åpen for å prøve og forstå atferden i sammenheng med både de individuelle -og kontekstuelle betingelsene for å lete etter årsak. Skolen kan enten bli en del av problemet, eller en del av en løsning når vi har med atferdsproblemer å gjøre (Ogden, 2002: 41).

Atferd som kan korrigeres av lærer med enkle midler er lettere og hankses med, enn alvorlige former for atferdsvansker. Utagerende, antisosial, sosial isolasjon - eller regelbrytende atferd er langt vanskeligere å få bukt med. Her kreves det en umiddelbar reaksjon og omfattende innsats fra skolen og skolens støtteapparat. Denne type atferd får ofte negative konsekvenser for både eleven og resten av klassen, og gjelder for en mindre gruppe elever (Ogden, 2002). Atferden er også ofte årsakeforklart med faktorer knyttet til eleven, familie eller venner, og eksempler kan være dårlig oppfølging hjemmefra, negativ påvirkning av venner eller egenskaper hos eleven. Atferdsvansker av mindre alvorlig art kan i stor grad være et resultat av skolen som sosialt system (Ogden, 2009).

Endrerud (2003), skriver at det ikke er hensiktsmessig å se på atferdsvansker bare i lys av enkeltindivid, men at atferden også er avhengig av de omgivelsene barnet er en del av. Det kan tenkes at måten barnet blir møtt på av omgivelsene også forsterker atferden.

Individperspektivet kan føre til at man fokuserer på barnets svakheter, og ikke på systemfaktorer, som også kan påvirke atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). Ved å se på elevers kjennetegn og hjemmebakgrunn når atferd skal forklares, legges individperspektiv til grunn. Skolen, lærerens struktur og faglige tilbud til elevene, som forklaring på atferd er systemperspektiv (Ogden, 2012). En annen måte å forklare atferd på er gjennom aktørperspektivet. Dette bygger på at handlingene barnet utfører er intensjonale og valgt av barnet som et middel for å nå et mål (Nordahl, 2002). Atferd som er avvikende fra gjeldene normer og regler i skolen, er ikke nødvendigvis irrasjonell. Sett fra skolens side vil man kanskje hevde det, men sett fra elevens side er den ikke det. Dersom en elev for eksempel har som mål å bli rørlegger, kan det virke meningsløst for eleven å lære om Ibsen.

Videre i kapittelet vil jeg komme nærmere inn på disse ulike perspektivene sett i forhold til atferdsproblemer hos barn og unge.

2.2 Individperspektivet

Tradisjonelt i pedagogikken har man brukt individuelle årsaksforklaringer for å forklare problematisk atferd og manglende faglig utvikling (Nordahl, 1997). Ved å forklare elevers atferd ut fra et individperspektiv, vil man bruke elevers individuelle egenskaper og vaner som forklaring på problemer som oppstår. Individperspektivet kan deles inn i objektivt- og subjektivt individperspektiv, der det objektive perspektivet knytter årsaksforklaringer til avvikende atferd, mens det subjektive perspektivet bruker rasjonalitet som forklaring på avvikende atferd (ibid).

Individuelle årsaksforklaringer førte tidligere til segregering av elever gjennom egne spesialskoler og spesialklasser, noe vi i dag ser mindre av. Det som har skjedd, er at disse

elevene nå er integrert i den ordinære opplæringen, men at skolens rammer og praksis ikke har endret seg i vesentlig grad. I skolen har det vært en økende tendens til at flere og flere barn og unge får en eller annen diagnose, som i realiteten uttrykker en sykdom eller forstyrrelse (Larsen, 2008). Barns problemer forklares og forstås ved hjelp av diagnosen, og det er barnet det er noe feil med. Definisjonsmakten ligger hos leger og psykiatere (ibid). Nordahl (1997) stiller spørsmålsteget ved om leger og psykiatere, gjør dette på en pedagogisk hensiktsmessig måte. Larsen (2008), hevder at man ikke kan si at et barn oppfører seg på en bestemt måte fordi det har en diagnose. Dette fordi diagnosen defineres av sammenfallende symptomer, men ikke sier noe om hva som har forårsaket symptomene. Greene (2011) sier også at diagnoser ikke forteller oss noe om de kognitive ferdigheter et barn kan mangle.

Disse individuelle årsaksforklaringene som spesialpedagogikken i stor grad benytter, har som vist over, vært utsatt for kritikk. Spesialpedagogikken har vært påvirket av teorier innen medisin og psykologi, som begge er fagfelt der diagnoser og behandling av sykdom og skader står sentralt (Nordahl, 1997:43). I skolesammenheng vil denne måten å tenke på rundt atferdsproblemer, ikke være tilfredsstillende, når man ser på sammenheng mellom årsak og virkning (ibid). Dette deterministiske menneskesynet årsaksforklarer atferden enten ved hjelp av medisin eller psykologi, og gir lite rom for andre måter å forstå atferden på. Gjennom denne måten å tolke atferden på, begrenser man elevens handlinger og problemer til noe medfødt, eller en påført skade. Dette synet gir ikke læreren mulighet til å se på eleven som aktør i sitt eget liv, med mulighet til å ta egne valg (Nordahl, 1997:47). Også Greene (2011) skriver at problematisk atferd som regel ikke oppstår i et vakuum, der eleven er helt alene. Den oppstår oftest i samhandling med omgivelsene. De individuelle årsaksforklaringene skal allikevel ikke forkastes, men vil ikke alene kunne gi oss tilstrekkelig innsikt i, eller forklaring på elevers atferd (ibid). Det blir derfor viktig for lærere å skaffe seg innsikt i ulike perspektiver på hva som kan påvirke elevers atferd.

Objektivt individperspektiv forklarer atferden ut fra en egenskap eller sykdom, som ligger hos barnet. Dersom et barn ikke lærer eller oppfører seg som forventet, er det altså noe ved barnet som er årsak til at atferd/ læring avviker i forhold til normen. Barnet handler, og årsaken til handlingen kan forklares med at barnet eksempelvis har en sykdom eller en

funksjonshemming. Det er denne egenskapen hos barnet, som gjør at det kommer til kort i forhold til skolens normer og forventninger til atferd og læring (Nordahl, 1997).

Det objektive individperspektivet kan vi også dele inn i to grupper. Den ene er medisinske modeller, der man forklarer hvorfor barnet ikke lærer eller oppfører seg som forventet, ut fra biologisk eller genetisk skade. Fordi man her tar utgangspunkt i medisinen, blir det viktig å diagnostisere for å finne en «feil», som kan behandles medisinsk (Nordahl et al., 2005). Et eksempel kan være at et barn som får diagnosen ADHD, behandles med medisiner, for på den måten å prøve å endre den uønskede atferden. Det er barnet det er noe «feil» med, og man forklarer det gjerne med en diagnose. Denne måten å finne årsaker til barns atferd på, vil legge til grunn at mennesker ikke har en fri vilje. Barns atferd er genetisk bestemt, og medisiner er løsningen på problemet (ibid).

Den andre måten er psykologiske modeller, der man bruker årsaker ved personligheten, når man skal forklare hvorfor barnet ikke oppfører seg og lærer som forventet (Nordahl, 1997). Også i denne individorienterte forklaringsmodellen er det fokus på å finne ut om det er noe «feil» med barnet. Her er noe av tanken at barnet har opplevd noe, som har ført til en skade i personligheten, og dette er grunnen til den avvikende atferden (ibid). Det har altså å gjøre med barnets tanker og følelser. Et eksempel på å bruke psykologiske modeller som årsaksforklaring, vil være dersom et barn har vært utsatt for seksuelle overgrep. Dette vil kunne føre til følelsesmessige skader hos eleven, som igjen gjør seg utslag i for eksempel konsentrasjonsproblemer eller atferdsvansker.

Subjektivt individperspektiv, eller aktørperspektiv, som det også blir omtalt som, kan være en annen måte å forklare barns atferd på. Dette handler blant annet om hvilken virkelighetsoppfatning barnet har i forhold til den virkelighetsoppfatningen som råder i skolen (Nordahl et al., 2005). Man handler ut fra en intensjon om å oppnå noe, og på bakgrunn av den subjektive oppfatningen man har av hva som er rett og galt. Den måten vi velger å handle på, skjer nettopp fordi vi vil at den skal skje. Handlingen er rasjonell når den samsvarer med personens egen virkelighetsoppfatning (Nordahl, 1997).

I dette perspektivet forstår vi eleven som en aktør. Dersom elever har en helt annen virkelighetsoppfatning enn lærer og skolen, kan det føre til problemer. Elevene handler ut fra sin egen virkelighetsoppfatning, og et mål om å oppnå noe som er til sin fordel (Nordahl et al., 2005). Et eksempel som kan illustrerer denne måten å tenke på, kan være dersom en elev ikke ønsker å bli spurt om å lese høyt i klassen fordi det oppleves som ubehagelig. For å unngå dette lager eleven uro i klassen, slik at fokus flyttes vekk fra lesingen, og over til uroen. Denne handlingen er en rasjonell handling ut fra elevens virkelighetsoppfatning, og eleven har realisert det som var målet. Dette ville ikke blitt sett på som en rasjonell handling ut fra den virkelighetsoppfatningen som råder i skolen. Dersom man som lærer ikke tar grep i forhold til å finne ut hva som ligger bak denne atferden, eller ser at andre måter å samhandle med eleven på kanskje er mer hensiktsmessig, vil mest sannsynlig atferden fortsette.

2.3 Systemperspektivet

Systemperspektivet ser på helheten og samspillet med omgivelsene som forklaring på problemer enkeltindivider har. Ved å forklare elevenes atferd gjennom skolens- og lærerens struktur og faglige tilbud til elevene, legger vi systemperspektivet til grunn (Ogden, 2012). Man forklarer da elevs atferd ut fra faktorer i omgivelsene rundt elevene. Eksempler på disse faktorene kan være relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever, forventninger som ligger i omgivelsene, venner eller familie. Systemforståelse av atferdsvansker gjør at vi må forsøke å endre disse sosiale systemene, for å lykkes med å endre atferd hos elever. Atferden påvirkes dersom vi endrer omgivelsene, fordi alle er i interaksjon med sine omgivelser (Nordahl, et al., 2005). Denne forståelsen av atferdsproblemer gjør at man til en viss grad kan forstå at barn og unge viser adekvat atferd i noen sammenhenger, mens de i andre sammenhenger viser atferd som blir oppfattet som lite hensiktsmessig. Eksempelvis kan man i aktiviteter man liker og mestrer vise god atferd, mens man i andre sammenhenger ikke gjør det. Det kan også handle om at elever viser hensiktsmessig atferd i sammenhenger der de «skjønner» systemet/ forventningene, og ikke klarer det i sammenhenger med aktiviteter som er friere eller med andre forventninger.

Systemtenkning handler om å forstå organisasjonen, her skolen, som et helt system, og ikke bare som enkelthendelser med enkle løsninger. Kunnskap skapes av de som er deltakere i organisasjonen, og handler om å dele den tause kunnskapen deltakerne sitter inne med gjennom samhandling, dialoger og relasjonsbygging (Ligarden, 2009). I følge Greene (2011) oppstår utfordrende atferd oftest i situasjoner der omgivelsene stiller forventninger til barnet, som er høyere enn det barnet har ferdigheter til å klare. Barnet har ikke de ferdigheter som trengs til å respondere på en hensiktsmessig måte, når det presses ut over sin evne (ibid). Gjennom å se på atferdsproblemer i et systemperspektiv, vil man se på både atferden og hvordan eleven fungerer i det systemet den er en del av. I en skolesituasjon kan det være samhandling og relasjoner til andre elever og til lærer. Problematferd kan utløses av systemfaktorer som dårlige sosiale relasjoner og konflikter ved samhandling, enten mellom elever, eller mellom klasse og lærer. Dersom elever som viser atferd som ikke er akseptabel i skolen, og lærer ikke griper inn, vil det kunne oppfattes av de andre som at det gir fordeler. Andre elever kan da ta etter denne atferden (Ogden, 2012).

Vi blir som individer påvirket av det systemet vi er en del av, men vi kan også påvirke systemet. Kommunikasjon og samhandling skaper strukturen i de ulike systemene, og gjør at systemene blir forskjellige. «Det er først når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler at det dannes mønstre og struktur som gjør at vi kan se på klassen som et sosialt system» (Nordahl et al., 2005: 58). Strukturen som finnes i det sosiale systemet en klasse er, kan dermed påvirke elevenes problematferd. Det blir viktig å endre strukturen for å endre atferden. Vi vet at systemfaktorer i skolen er for eksempel relasjoner mellom elever, relasjoner mellom lærere og elever og forventninger i omgivelsene. De er med på å forklare problematferd, og det er dermed disse strukturene som må endres (ibid).

En god skoleorganisasjon og et personale som er kollektivt orienterte, understøtter god undervisning og godt sosialt miljø. Dette vil gjenspeile læring hos elevene (Ligarden, 2009). Skolen blir omtalt som den lærende organisasjonen, der læring i det daglige arbeidet er kjernen. Alle ansatte lærer gjennom å holde seg oppdatert om sine fag, og skaffe seg kunnskap om hva som er effektiv praksis (Ligarden, 2009). For hele tiden å kunne gi elevene best mulig tilpasset opplæring, er det viktig at både skolen som organisasjon og læreren i

klasserommet, har den kompetansen som skal til, gjennom tydelig ledelse og undervisningskompetanse (Berg & Nes, 2007).

LP- modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse), som er utviklet av Thomas Nordahl, bygger på tankegangen om at det er situasjonen rundt den atferden man ønsker å forandre, som må analyseres. Dette innebærer en systemisk tilnærming til problematferden, som vi kan si opptrer i det sosiale systemet vi er en del av (Somby, 2009:33). En nyere rapport fra Danmark, der man har evaluert arbeidet med bruk av LP- modellen i danske folkeskoler fra 2008- 2011, viser at lærerne gjennom systematisk arbeid med LP- modellen som teoretisk ramme, har utviklet sine analytiske evner. Det har også ført til bedre samarbeid, og lærerne har lært seg å anvende både et aktørperspektiv og et systemperspektiv i sitt syn på elevenes utvikling. Dette førte, i følge rapporten, til at elevene viste mindre problematisk atferd og bedre sosial kompetanse, etter at man hadde jobbet systematisk i 3 år. Analysene bygger på data fra ca. 30.000 elever og deres lærere (Nordahl, Aasen, Sunnevåg & Qvortrup, 2012).

2.4 Sosial kompetanse

Ogden (2002), påpeker en sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Elever som har god sosial kompetanse viser, i følge lærere, sjelden problematisk atferd. Også i Nordahl (2002:72) kan vi lese at elever som har god sosial kompetanse, viser noe mindre problematisk atferd enn andre elever som ikke fungerer like godt sosialt. I Nordahl et al. (2005:88), står det at elever som viser problematisk atferd ofte har mangelfulle sosiale ferdigheter, men at dette ikke gjelder for alle. Noen har gode sosiale ferdigheter, men bruker ikke ferdigheten på en hensiktsmessig måte. Noen bruker sine sosiale ferdigheter bevisst, gjennom å manipulere andre, for selv å oppnå fordeler eller status blant venner. Derfor er ikke sosial kompetent atferd alltid det samme som sosial ønskelig atferd (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003:60), dersom man ser dette fra en lærers perspektiv.

Men hva legger vi i begrepet sosial kompetanse? Også her finnes det en rekke ulike definisjoner. I følge Ogden (2002), er det problematisk å definere både kompetansebegrepet generelt og sosial kompetanse spesielt. Kompetanse utvikler barn og unge gjennom å inneha

ulike roller, gjennom aktivitet og ved å være tilstede på ulike arenaer. Kompetanse handler om evnen til å beherske ulike situasjoner og utfordringer. Kompetansebegrepet generelt omfatter flere ulike kompetanser, som for eksempel faglig kompetanse, sosial kompetanse eller fysisk kompetanse. At barn og unge hele tiden utvikler sin kompetanse på ulike områder, er i seg selv både en motivasjonsfaktor og det gir en glede å føle at man får bekreftelse på det man gjør (ibid).

Hvis målet er å kunne tilpasse atferden til den situasjonen man til enhver tid befinner seg i, er det nødvendig med mange ulike kompetanser. Det handler om å tilfredsstille de forventningene som ligger i miljøet, få positive reaksjoner på sin atferd, og på den måten bli godtatt og anerkjent av de andre (Ogden, 2002). Elever og lærere kan ha ulik oppfatning av hvilken atferd som forventes i ulike situasjoner. Derfor er det ikke alltid at en lærers forventning stemmer overens med den atferden eleven mener passer.

Når vi skal ta for oss sosial kompetansebegrepet spesielt, kan man se på det som et produkt av den oppdragelsen som skjer både i hjemmet, barnehage og skole. Ogden knytter sosial kompetanse opp mot personlige egenskaper som kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette gjør at man kan etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2002). Ogden (2002:196) definerer, som vist før i oppgaven (kap.1.2) sosial kompetanse på denne måten:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Oppfatning av egen sosial kompetanse blir på mange måter til gjennom den responsen man får fra andre, og vil være med å påvirke hvordan barn og unge har det med seg selv. Alle trenger anerkjennelse, og det å bli likt av andre. Derfor vil den sosiale kompetansen man innehar være med på å påvirke den sosiale selvoppfatningen til barn og unge.

2.4.1 Sosial kompetanse og problematferd

Når man skal se på sammenhenger mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, er det ikke noen entydig sammenheng i følge Nordahl et al.,(2003). Elever kan ha gode ferdigheter på enkelte områder, og mangelfulle ferdigheter på andre. Noen kan vise problematisk atferd uten at de nødvendigvis har lav sosial kompetanse. En elev som viser mye aggressiv atferd, kan allikevel ha normale sosiale ferdigheter. Nordahl et al. (2003) skriver at det i følge Ogden (2002), viser seg at elever som viser antisosial atferd, skårer dårligere på selvkontroll og samarbeid, mens de ikke skårer dårligere enn andre på selvhverdelse. Dette sier noe om at man kan vise problematisk atferd på noen områder og adekvat atferd på andre. Barn kan også vise utfordrende atferd hjemme, og mindre utfordrende atferd på skolen, eller omvendt. Ogden (2002: 20) skriver at lærere kan være mest opptatt av atferden og hjemmesituasjonen, mens elever og foreldre er mest opptatt av at atferden er en reaksjon på den motgangen eleven møter i skolen. I Greene (2011), kan vi lese at det er vanlig å forklare forskjellen i atferd hjemme og på skolen, med at foreldrene har sviktet i oppdragelsen av sine barn. Et annet perspektiv som blir trukket fram for å forklare forskjeller i atferd, er at skolemiljøet er mer strukturert og forutsigbart enn hjemmemiljøet. Dette kan være med på å redusere faren for utvikling av atferdsproblemer hos noen barn (ibid).

Det er altså, i følge Nordahl et al., (2003) og Ogden (2002), ikke mulig å finne noen entydig sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Allikevel er det mulig å se noen tendenser på sammenhenger, uten at man kan si at dette gjelder for alle elever med atferdsproblemer, på alle områder og arenaer. Senere vil denne oppgaven komme inn på funn og tendenser i datamaterialet fra kartleggingsundersøkelsen, som ligger til grunn for analysedelen. Det vil bli sett nærmere på sammenhengen mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer fra de kvantitative dataene, og på om de kan støttes av teori på feltet.

2.4.2 Sosialisering

Sosialisering henger nøye sammen med utvikling av sosial kompetanse, og vi blir sosialisert inn i det samfunnet vi er en del av. Sosial kompetanse, som det er gjort rede for over, har vi sagt er viktig for barns utvikling. Sosialisering må sees på som en prosess, der barnet gradvis

tilegner seg de ferdighetene som kreves for å anerkjennes som et fullverdig og unikt medlem av samfunnet (Ogden, 1995).

For at barn skal kunne etablere gode og varige relasjoner til jevnaldrende, er utvikling av sosial kompetanse viktig. Når barn er i interaksjon med hverandre vil det hele tiden foregå et sosialt spill, der man forsøker å etablere- og opprettholde vennskap. Skolen har, i følge Höem (1972) noen sosialiseringsfaktorer som henger sammen med skolens sosiale struktur, undervisningsmetoder og det lærestoffet som presenteres for elevene. Denne sosialiseringen skjer i vesentlig grad gjennom elevenes interaksjon med hverandre og lærer. For at sosialiseringen inn i skolens kultur skal oppleves som vellykket, er det viktig at man mestrer dette sosiale samspillet. Barn som ikke mestrer dette, kan føle at de ikke passe inn og føle seg utenfor fellesskapet. Å mestre dette sosiale samspillet, er av betydning for identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl et al., 2005).

I Ogden (2002:223), kan vi lese at jevnalderrelasjoner er sentralt i sosialiseringprosessen til barn og unge. Behovet for å bli godtatt av andre barn påvirker den sosiale atferden. Gjennom å ha gode ferdigheter til å etablere og opprettholde vennskap, har man større mulighet til å oppnå en positiv identitetsutvikling. Individuelle egenskaper og kjennetegn hos barn, som for eksempel vanskelig temperament, dårlig impuls kontroll, svake kommunikasjonsferdigheter og uoppmerksomhet, kan være med på å gjøre det vanskeligere å etablere vennskap (Nordahl et al, 2005). Noe av det samme kan vi finne i Ogden (2002), der man hevder at elever som avvises av jevnaldrende, ofte har manglende sosial kompetanse. Også Linder (2012) sier at det å kunne kontrollere egne følelser henger sammen med sosialisering. Gode ferdigheter på dette området gjør det lettere å etablere vennskap.

2.5 Relasjoner og problematferd

Ordet relasjon betyr forbindelse eller forhold, og relasjonen mellom mennesker utvikler seg gjennom den dialogen som bærer relasjonen (Holten, 2011). Gode relasjoner er avgjørende for elevenes læring og utvikling. Gjennom å lykkes med å etablere relasjoner basert på tillit

og likeverd, kan dette virke som en beskyttelsesfaktor for barn og unge. Med det menes at man på tross av en oppvekst preget av frykt, redsel og sviktende omsorg, kan gjennom gode relasjoner til en lærer eller venn, allikevel klare seg relativt bra. Dette viser hvor viktig det er for lærere å jobbe aktivt for å etablere gode relasjoner til elever. Det er også viktig å jobbe for at elevene får gode relasjoner til hverandre (Nordahl, 2002).

Relasjon lærer- elev:

Sammenhengen mellom lærer- elev relasjon og omfang av problematferd er ifølge Nordahl (2002), relativt sterk. Det betyr at dersom lærer- elev relasjonen ikke er god, viser eleven oftere problematisk atferd enn hvis relasjonen betegnes som god. Det vises til en spørreundersøkelse, Nordahl (2000), der sammenhenger mellom elevenes relasjon til lærer er vurdert opp mot mange ulike områder, deriblant problematferd. I spørreundersøkelsen viser funnene at det er en sterk sammenheng mellom relasjon til lærer og atferdsproblemer. Elever som har vært med i en annen undersøkelse, gjennomført av Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet (Mausethagen & Kostøl, 2009:22), gir uttrykk for at positiv relasjon til læreren har sterk sammenheng med ros, motivasjon, støtte og toleranse. Også trivsel øker sammen med en positiv relasjon. Motsatt vil negative relasjoner være preget av ydmykelse, hånlige kommentarer, trusler, overseelser, utskjelling osv. Det er viktig å merke seg at den sammenhengen jeg har kommentert over, mellom relasjoner og atferdsproblemer, er noe annet enn årsak- virkning. Vi kan ikke slå fast at fordi eleven viser atferdsproblemer, blir relasjonen dårligere, eller fordi elevene ikke viser atferdsproblemer blir relasjonen god. Dette kan gå begge veier. Det kan være at en lærer ikke makter å etablere en god relasjon til en elev, og at eleven av den grunn starter å vise problematisk atferd. Sammenhengen er, som kommentert over, noe annet enn årsak- virkning.

Gode relasjoner til elevene er også en forutsetning for at du skal lykkes som en autoritativ klasseleder. Det at man har en relasjon som bygger på gjensidig tillit og trygghet, slik at elevene merker at du bryr deg og er interessert i dem, er helt nødvendig for å lykkes i jobben som klasseleder. Det er lærerens ansvar å etablere positive relasjoner, og dette kan realiseres bla. gjennom å vise interesse for elevenes bakgrunn, bry seg om elevenes interesser, oppmuntre og gi positiv feedback (Linder, 2012).

Relasjon elev- elev:

Når det gjelder forholdet mellom elever i en klasse, viser det seg at det viktigste i den sammenhengen er den enkeltes forhold eller relasjon til sine klassekamerater. Det er den enkeltes opplevelse av å være godtatt og være en del av klassemiljøet som er av betydning for atferdsproblemer. Gjennom at flest mulig elever har en god relasjon til de andre elevene i klassen, vil dette være med på å forebygge problematferd (Nordahl & Sørli, 1998).

2.6 Trivsel og problematferd

I Opplæringsloven paragraf 9 står det at: «Alle elever har rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Holten, 2011:34). Dette betyr at elevene har rett til å være på en skole og i en klasse der de trives, lærer og har det bra både fysisk og psykisk. Når det her skal sees på sammenhengen mellom trivsel og problematferd kan vi lese i Nordahl (2002), at elever med god sosial kompetanse ser ut til å trives bedre i skolen. Dette bekreftes også hos flere andre forskere (Ogden 1995; Gresham & Elliot 1995; Nordahl 2000).

Elever i skolen må ha evne til å tilpasse seg den strukturen som gjelder. De må også makte å etablere vennskap til medelever, for å kunne være en del av et positivt sosialt nettverk. Problemene som oppstår i denne interaksjonen, kan hindre positiv samhandling med lærer eller andre elever på grunn av konflikter, eller fordi elever avvises og isoleres sosialt (Ogden, 2009). Problematferd kan også være en strategi elever velger for å få oppnå sosial status blant jevnaldrende. Nordahl et al. (2005), skriver at det er viktig for alle å føle at de hører til i et sosialt fellesskap, gjennom å ha venner og føle seg som «en av dem». De elevene som ikke lykkes på den sosiale arenaen, har også behov for å ha venner. Elever som viser atferdsvansker, kan derfor ha en tendens til å finne hverandre og påvirke hverandre negativt.

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse, som skal gi elever i Norge en mulighet til å si sin mening om aspekter som er av betydning for egen trivsel og læring i skolehverdagen.

Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen, og undersøkelsen er tilgjengelig for elever fra 5. trinn og ut videregående skole. Undersøkelsen er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og Vg1. Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og den finner vi i Opplæringslova § 2-3. Skoleeier, altså kommunene, er i følge Opplæringsloven ansvarlige for gjennomføring og oppfølging av nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet i skolen. Resultatene skal brukes som bidrag i utvikling av en bedre skole for elevene (Udir).

Elevundersøkelsen (2009), viser i følge Holten (2011), at elevenes sosiale trivsel i skolen er god. De trives allikevel bedre i friminuttene enn de gjør i timene. Også Elevundersøkelsen (2012) viser at elevene skårer høyt på sosial trivsel. De oppgir at de trives på skolen sammen med elevene i klassen, og da særlig i friminuttene. Dette tyder på at trivselen til elevene i skolen holder seg relativt stabilt god. Det vises også til at trivselen er jevnt over god, uavhengig av bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, hvor du bor, skolestørrelser etc. (Udir).

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse atferdsproblemer, både gjennom å definere og problematisere begrepet. Det er også gjort rede for ulike perspektiv man kan forstå og forklare atferdsproblemer i lys av. Atferdsproblemer er også sett i sammenheng med sosial kompetanse, trivsel og relasjon til lærer og til medelever.

3. METODE

I dette kapitlet skal jeg først se på hva som kjennetegner kvalitative og kvantitative metoder, og i hvilke sammenhenger man bruker det ene eller det andre. Det blir også argumentert for valg av kvantitativ metode, og spørreskjema spesielt, fordi dette er grunnlaget for de kvantitative data denne masteroppgaven bygger sine analyser på. Videre blir utvalget presentert, før jeg kommer inn på hvordan variablene sosial kompetanse, trivsel og relasjoner er operasjonalisert i spørreundersøkelsen. Reliabilitet og ulike former for validitet blir videre sett nærmere på. Deretter kommer en oversikt over de ulike statistiske analysene som er foretatt i denne oppgaven, ved hjelp av analyseverktøyet SPSS. SPSS er først og fremst et dataprogram for statistisk analyse av kvantitative data (Johannesen, 2003). Til slutt kommer litt om etiske betraktninger.

I samfunnsvitenskapene studerer man ulike sosiale fenomener og utvikler teorier om hvorfor mennesker oppfører seg som de gjør (Gilje & Grimen, 1995). Man skal altså skaffe seg kunnskap om den sosiale virkeligheten, gjennom å innhente data fra den virkelige verden (Johannesen, 2005). I Kvale & Brinkmann (2009) ser vi at metode betyr veien til målet. For å foreta gjennomtenkte metodevalg, er det viktig at man som forsker først har klart for seg hva temaet for undersøkelsen er, og hvorfor man har tenkt å undersøke det man skal. Dette defineres som undersøkelsens hva og hvorfor. Begge disse forholdene må avklares før man kan ta stilling til undersøkelsens hvordan, nemlig hvilken vei man velger for å nå målet (ibid).

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Vitenskapsteori handler om hvordan vi kan forklare og forstå ulike fenomener i virkeligheten, og det vi finner bør forstås og forklares vitenskapelig (Hammersley & Atkinson, 1996). Vitenskapelige forklaringer skiller seg fra hverdagsforestillinger. I hverdagen forstår og forklarer vi det som skjer rundt oss ved hjelp av enkeltstående

hendelser. Mye av det vi «vet», er noe vi tror (Johannessen, 2005). Vitenskapelig kunnskap er bredere og mer generell, og baserer seg på innhentet data. Når en forsker prøver å forstå og forklare ulike fenomener, tar han i bruk metoder og teknikker som skal sikre at det forskeren kommer fram til er til å stole på for andre (ibid). Vi kan si at bruk av metode hjelper oss med å skille vitenskapelige påstander fra ikke vitenskapelige, gjennom innhenting av informasjon, analyser og tolkning av data. Det hjelper oss til å finne kunnskap som er sikker og pålitelig (Kleven, 2002). To metoder som er mye brukt i forskning er kvalitative og kvantitative metoder.

Gjennom bruk av kvalitative forskningsmetoder i samfunnsvitenskapen, undersøker man ofte sosiale prosesser og sosialt samspill mellom mennesker. Man ønsker å forstå og innhente kunnskap om hvilken mening disse prosessene har for de som opplever dem, og også få kunnskap om hvordan andre kan forstå disse prosessene (Gilje & Grimen, 1995). Kvalitative metoder egner seg dersom det er ønskelig å få fram folks egne opplevelser og oppfatninger, sagt med egne ord. Innsamling av datamateriale kan skje for eksempel gjennom intervju, deltagende observasjon, skjult observasjon, skygging eller videoopptak. De metodene jeg har nevnt her kan vi kalle etnografiske metoder, der forskeren er tilstede i miljøet det forskes i (Hammersley & Atkinson 1996). Ved at forskeren er der det skjer, kan situasjonen og menneskene som observeres bli påvirket. Typisk for kvalitativ metode er også at man undersøker et lite antall forekomster, og noen hevder at de kan ha et snev av subjektiv karakter (ibid).

Kvantitative metoder i samfunnsvitenskapen er forskningsmetoder, der man gjennom empiriske undersøkelser søker å finne sammenhenger mellom ulike fenomener (Gilje & Grimen, 1995). Man undersøker som regel et stort antall forekomster, og dataene som samles inn omformes til tall, altså kvantifiseres (Befring, 2010). Det opereres med tall og målbare størrelser, og resultatene av forskningen fremstilles ofte statistisk. Kvantitativ forskning benyttes gjerne der problemfeltet kan defineres ved hjelp av spesifikke variabler, og det kan brukes standardiserte forskningsmetoder som spørreskjemaundersøkelse/survey (Befring, 2002). Kvantitativ tilnærming, eller kvantitative metoder, opererer med tall, mens kvalitative

metoder opererer med tekst. Kvantitative data samles gjerne inn ved hjelp av spørreskjemaer med faste spørsmål og oppgitte svaralternativer (Johannessen, 2005).

Dersom man vil gjøre sammenlikninger, eller skal finne sammenhenger mellom ulike fenomener eller grupper, egner kvantitativ metode seg (Holme & Solvåg, 1996). Fordi jeg ønsker å studere noen faktorer som har betydning for problematferd i skolen, tenker jeg derfor at kvantitativ metode vil egne seg til å belyse dette fenomenet. Jeg er ute etter å finne sammenhenger mellom fenomener, og jeg er også mer interessert i å studere tendenser og ikke enkelthendelser. Ved å velge kvantitativ metode, kan man gjennom tilgang på store mengder innsamlet empiri søke og finne tendenser og sammenhenger. Fordelen er at det ikke trenger å gå på bekostning av tidsbruken man har til rådighet i prosjektet. Dette er viktig også for valg av metode i denne oppgaven. Kvantitative data er tilrettelagt på en måte som gjør at man kan telle opp noen kjennetegn ved et fenomen (Johannessen, 2005). Det handler om mengde og antall, mens kvalitative data viser mer til egenskaper ved fenomener. Allikevel skriver Johannessen (2005) at det er viktig å ha som utgangspunkt at begge typer data viser til egenskaper og kvaliteter ved fenomener.

3.2 Bakgrunn for valg av metode

Jeg har valgt å bruke kvantitativ tilnærming i min masteroppgave, og når jeg i denne oppgaven skal fokusere på problematferd i skolen, er det fordi temaet er veldig aktuelt i dagens skole. I min jobb som lærer møter jeg daglig elever med atferdsproblemer, og vet at dette er en av de vanskeligste utfordringene for lærere i klasserommet. Det tar fokus vekk fra undervisning, og skaper mye frustrasjon, hos både lærere og elever.

Når jeg på dette masterstudiet fikk anledning til å benytte meg av data fra allerede gjennomførte kartleggingsundersøkelser i SPEED- prosjektet, gjennom Senter for praksisrettet Utdanningsforskning, valgte jeg å benytte meg av dette (se kap.1.1 for nærmere beskrivelse av SPEED- prosjektet). Kartleggingsundersøkelsen (se kap 1.1, 3.4 og 3.5) som

jeg bygger min oppgave på, gir meg mulighet til å se på et bredt utvalg elever, slik at jeg kan søke å finne de sammenhenger jeg leter etter. Det kunne selvfølgelig være interessant å benytte dataene fra observasjon og intervju som er gjennomført senere, for å se om det er noen sammenheng mellom mine funn og disse resultatene. Ved store forskjeller, kunne man få innsikt i mulige forklaringer gjennom informasjonen fra observasjon eller intervju. Flere metoder ville gjøre det mulig å teste både mer dyptgående funn hos enkeltpersoner, i tillegg til at man kunne teste hvor utbredt dette synet var, ved hjelp av kvantitative tester (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvantitativ forskning blir ofte fremstilt statistisk, og alene vil det kunne gi et lite nyansert bilde av virkeligheten. Dersom man blander metodene, kan man altså gi et mer nyansert bilde av hva som ligger bak statistikken. Som masterstudent velger jeg å ikke benytte meg av de kvalitative dataene som foreligger, på grunn av tidsrammen i denne studien.

3.3 Survey

Når man skal samle inn kvantitative data er den mest vanlige måten å gjøre dette på å bruke spørreskjema. Et annet ord for spørreskjemaundersøkelse er survey, som betyr overblikk (Johannessen, 2005). Fordi man ikke er i direkte kontakt med informantene når man gjennomfører spørreundersøkelser, kan det være krevende å lage spørsmål som samler inn de opplysningene du som forsker er ute etter å få svar på (ibid). Utforming av spørreskjema er ikke enkelt, og det er viktig at man på forhånd har tenkt nøye gjennom hva som skal være med, og hvordan man kan operasjonalisere fenomener. Man må vite hva man skal spørre om på forhånd, fordi man ikke er tilstede og kan komme med tilleggsspørsmål (Fuglseth & Skogen, 2006). I den kvantitative forskningen, der det gjerne tas i bruk spørreskjemaundersøkelser som er standardiserte undersøkelser, ønsker man å finne svar på sammenhengen mellom ulike variabler (Befring, 2010).

Det datamaterialet jeg har fått tilgang på, er basert på svar fra informanter gjennom nettbaserte strukturerte spørreskjema med lukkede spørsmål (se vedlegg 1 og 2).

Spørreskjemaene er utarbeidet av forskerne som er med på SPEED- prosjektet, og firmaet

Conexus og skolene er ansvarlige for gjennomføringen av datainnsamlingen. Undersøkelsen har blitt gjennomført klassevis, der både de som får og ikke får spesialundervisning er informanter (Haug, 2014).

3.3.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

Når man skal samle inn forskningsdata, vil det være viktig å tenke gjennom sterke og svake sider knyttet til den metoden man velger. Ved å bruke spørreskjema som innsamlingsmetode, er kunsten å lage et godt spørreskjema som gir meg svar på det jeg er ute etter å finne svar på. Spørreskjemaene er her laget av forskerne i SPEED- prosjektet (se avsnitt over). Jeg som forsker har derfor ikke selv vært med på å utforme spørreskjemaene. Fordi forskeren, ved bruk av denne metoden ikke er tilstede selv, kan faren være at informantene svarer på noe annet enn det forskeren hadde til hensikt å spørre om. Denne avstanden mellom forsker og informantene kan føre til mulige feilkilder, noe metoden kritiseres for (Johannessen, 2005).

Et spørreskjema kan både være strukturert med svaralternativer som er oppgitt, eller det kan være med åpne spørsmål der man svarer med egne ord (Johannessen, 2005) I følge Fuglseth & Skogen (2006), er det viktig å være klar over hvilke faktorer som innebærer potensielle feilkilder i en datainnsamling. Feilkildene kan være knyttet til utvelgelsen av respondentene og frafall av svar, utformingen av spørreskjemaet, opplegg for innsamlingen eller behandlingen av innsamlet data. Informantene vil først og fremst kunne bli påvirket av hvordan selve skjemaet ser ut, hvordan spørsmål er formulert og hvor motiverte de er til å svare. Dette er noe jeg som forsker ikke kan påvirke i denne masteroppgaven. Jeg må forholde meg til de valg forskerne i SPEED- prosjektet har tatt. De som skal svare på spørreskjemaet, må først og fremst vite hva de skal svare på. Dette for å sikre at svarene man får ikke er svar som er et resultat av at informanten har misforstått spørsmålet. Spørsmålene bør derfor være enkle, entydige, ikke ledende og heller ikke for generelle (Johannessen, 2005). En ting som kan være en svak side ved strukturerte spørreskjemaer, er at man som respondent har liten mulighet til å komme med sine synspunkter eller utdype svarene. Dette kan gjøre at man presses til å velge et svaralternativ som ikke er optimale i forhold til det man egentlig mener (Ibid).

En fordel med spørreskjema som metode er at man kan gjøre om store mengder innsamlet empiri til tellbare størrelser. Det gjør det også mulig å sammenlikne informanter og generalisere til en populasjon. Denne metoden gjør også at informantene ikke trenger å skrive navn, og kan være anonyme på en annen måte enn ved et intervju. Der møter informanten forskeren ansikt til ansikt. Man kan allikevel tenke seg at det er lettere å få tilgang til mer utfyllende informasjon, der man som forsker kan søke å etablere et tillitsforhold til informantene. En annen fordel ved spørreskjema er at det er mulig å bruke store utvalg, uten at dette går på bekostning av tiden man har til rådighet i prosjektet. Store utvalg gjør det også mulig å generalisere, dersom utvalget er representativt (Johannessen, 2005). Med generalisering menes at kunnskapen vi finner om en gruppe, kan overføres til lignende grupper (Lund, 2002).

For å forebygge svake sider ved metoden, er det viktig at man som forsker er så godt forberedt som mulig, før man setter i gang med forskningen sin. Det er viktig å ha tenkt nøye gjennom hvilke opplysninger man vil ha med, og også hvordan man kan operasjonalisere generelle fenomener (Johannessen, 2005). Man må vite hva som er mest hensiktsmessig å spørre om, for å kunne svare på problemstillingen. I etterkant er det få muligheter til å hente inn flere opplysninger. Det kan være lurt å bruke spørreskjemaer som er brukt i tidligere prosjekter, fordi skjemaene da er utprøvd og utsatt for validitets- og reliabilitetstester (ibid). Spørsmålene som er benyttet i kartleggingsundersøkelsen til SPEED- prosjektet er hentet fra datainstrument benyttet både nasjonalt og internasjonalt. Det gir større garanti for at de har gode kvaliteter knyttet til validitet og reliabilitet (Haug, 2014). I SPEED- prosjektet er spørreskjemaene så godt som identiske med spørreskjemaene brukt i LP- modellen til Thomas Nordahl. I denne masteroppgaven har jeg ikke hatt mulighet til å påvirke utvikling av spørreskjema og operasjonalisering av begreper. Min påvirkning for å forebygge svakheter ved metoden, ligger i å være så godt forberedt som mulig, gjennom å lese relevant litteratur på feltet, sette meg grundig inn i SPEED- prosjektet, og være sikker på at min problemstilling kan besvares gjennom bruk av data fra SPEED.

3.4 Utvalg

De data fra kartleggingsundersøkelsen som jeg har fått tilgang på består av et utvalg på ca. 15000 elever fra 16 kommuner og 95 barne- og ungdomsskoler. Jeg har valgt å undersøke sammenhenger i hele utvalget av elever. Det er gjennomført kartleggingsundersøkelser av elever, kontaktlærere, øvrige lærere og foreldre. Jeg vil bruke svarene til elever og kontaktlærere, der kontaktlærerne representerer samme skole som elevene, og vil være i ulike aldre. Det står i beskrivelsene av forskningsprosjektet, at man på et statistisk grunnlag har kommet fram til at gjennom å operere med et utvalg på 3500 elever, vil ha ca. 80 elever med atferdsproblemer (Haug, 2014).

I følge Sørli & Nordahl (1998), antas det at det er 3-5 % av elevene i norske skoler som har moderat risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, mens det er 1-2 % som er i høyrisikogruppen. Det antas også at risikogruppen i de største byene vil være noe høyere enn ellers i landet, og at dette mest sannsynlig vil samsvare med det som er rapportert i vestlige land om ca. 5-10 %, (Udir). Det vises også til at man gjennom en rekke studier fra vestlige land de siste 30 år, konkluderer med at ca.10-12 % av barne- og ungdomsskoleelever viser problematferd, som gjør at de er i risikogruppen for senere å kunne utvikle alvorlige atferdsproblemer (Udir).

Det er vanskelig å anslå nøyaktig omfanget av atferdsproblemer, fordi det ligger ulike definisjoner, informanter og kartleggingsmetoder til grunn for undersøkelsene (Nordahl et al., 2005). Det vil også variere om det er elever eller lærere som vurderer hvilken atferd som er å regne som problematisk. I SPEED- undersøkelsen er det vurdert av kontaktlærere, at det er ca. 4,1 % som her vil komme inn under denne betegnelsen. Dette kan tyde på at man kan trekke slutning om at utvalget er representativt. Representativt utvalg er et utvalg som ideelt sett tilsvarer en miniatyrverden av hele populasjonen (Johannessen, 2005). Informantene kommer fra både barne- og ungdomsskoler og representerer både by og land. Oslo er ikke en av kommunene, og det antas derfor at tallet ville vært noe høyere dersom den hadde vært med i undersøkelsen. Dette fordi man i de største byene ofte finner noe høyere forekomst av problematferd. I følge Nordahl et al (2005), viser en undersøkelse av Wickstrøm, Skogen og

Øya (1996), at Oslo har nesten dobbelt så høy (10,7%) andel alvorlige atferdsproblemer som gjennomsnittet ellers i landet. Skolene i denne undersøkelsen er også av ulik størrelse, og består av både små, mellomstore og store skoler. Dette er også med på å styrke påstanden om at utvalget er representativt, i tillegg til at andel med atferdsproblemer i denne undersøkelsen stemmer godt overens med andre undersøkelser. På grunnlag av dette kan man her anta at utvalget er representativt for en populasjon utenfor de største byene.

3.5 Operasjonalisering av variabler

Når man skal undersøke fenomener gjennom bruk av kartleggingsundersøkelser, som gjort her i SPEED- prosjektet, må man operasjonalisere variabler. Dette fordi man trenger variabler, slik at man kan måle generelle fenomener (Johannessen, 2005). Variabler er egenskaper eller kjennetegn ved et fenomen, som man kan gi en verdi. Det vil si at en variabel må ha flere verdier for at det skal kunne være en variabel.

De faktorene jeg undersøker knyttet til denne undersøkelsen er elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen. Jeg ønsker å undersøke om det er noen forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse. Derfor ble variabler knyttet til elevenes evne til å tilpasse seg skolens normer valgt, i tillegg til å undersøke elevenes trivsel og relasjoner til både lærer og medelever. Variablene er både elev- og lærervurdert.

Operasjonaliseringen av variablene er foretatt av forskerne knyttet til SPEED- prosjektet, og er derfor noe jeg som masterstudent måtte forholde meg til. Det er en fordel å benytte seg av operasjonalisering foretatt av andre, da de allerede er utprøvd og kvalitetstestet. Det gir også anledning til å sammenlikne min undersøkelse med andre (Johannessen, 2005).

Ut fra spørsmålene i kartleggingsundersøkelsen (se vedlegg 2), tolker jeg de ulike områdene, under sosial kompetanse, til å handle om følgende: *Tilpasning til skolens normer* handler her

om evnen til å konsentrere seg og fokusere på gitte arbeidsoppgaver. *Selvkontroll* ser på elevenes evne til å kontrollere sin egen atferd, og reagere hensiktsmessig i situasjoner der man må sette egne behov til side. *Selvhevdelse* måler elevenes evne til å samarbeide med andre, og evnen til å fremme seg selv på en god måte. *Empati og rettferdighet* viser til elevenes evne til å sette seg inn i andres situasjon, og vise medfølelse. Ogden (2002), har under områdene *selvkontroll*, *selvhevdelse* og *empati- og rettferdighet* mange av de samme tolkninger av hva som legges i disse begrepene, i en skolekontekst.

Variabelen *sosial kompetanse* er operasjonalisert gjennom 4 fokusområder, der hvert fokusområde har 4 svaralternativer (se vedlegg nr. 2). Denne variabelen bygger på kontaktlærers uttalelser om elevenes evne til å tilpasse seg skolens normer og regler. Det er stilt 30 spørsmål som er fordelt på fire områder. «*Tilpasning til skolens normer*», «*selvkontroll*», «*selvhevdelse*» og «*empati og rettferdighet*». Svaralternativene fordeler seg likt på alle fokusområdene gjennom: «aldri =1, av og til=2, ofte=3 og svært ofte=4». Denne måten å operasjonalisere begrepet sosial kompetanse på, likner på Gresham & Elliots inndeling som er i fem dimensjoner (Nordahl, 2000), men er allikevel ikke helt lik. Operasjonaliseringen av begrepet sosial kompetanse er heller ikke helt identisk med måten begrepet er operasjonalisert på i Thomas Nordahls kartleggingsundersøkelsen fra LP-modellen. Spørsmålene i LP og SPEED er så godt som identiske, men i LP- modellen er spørsmålene operasjonalisert i fem områder, mens spørsmålene i SPEED- undersøkelsen er fordelt på fire områder. Området *innordning* fra LP- modellen, er ikke med i SPEED-undersøkelsen, men de tre spørsmålene derfra er tatt med under området *selvkontroll*. Svaralternativene er identiske med LP- modellens kartleggingsundersøkelse.

Variabelen *trivsel* bygger på elevenes egen oppfatning av hvordan de liker seg på skolen. Det er stilt 8 spørsmål som handler om hvordan elevene liker seg både i timene, friminutt, om de blir mobbet og om skolen er viktig for dem. Spørsmålene her har disse svaralternativene: «Helt enig=JA, Nesten enig=ja, litt uenig=nei og helt uenig=NEI»(Se vedlegg nr. 1). Også på dette området er LP- modellens kartleggingsundersøkelse nesten identisk med SPEED- undersøkelsen. Eneste forskjell er at LP- undersøkelsen har to ekstra spørsmål, som omhandler utdanning etter fullført videregående skole.

Relasjonen mellom elevene og elev- lærer er vurdert av elevene selv, og jeg vil videre i empirien undersøke disse sammenhengene. *Relasjon elev-elev* er delt opp i to delområder der det ene handler om relasjonen knyttet opp mot læringskultur i klassen. Den andre er knyttet opp mot det sosiale miljøet i klassen. Her fordeler svaralternativene seg likt på begge områdene på denne måten: «helt enig, litt enig, litt uenig og helt uenig» (se vedlegg nr. 1).

Relasjon elev-lærer er også vurdert av elevene, og det presiseres at dersom elevene har flere lærere, så skal de kun tenke på kontaktlæreren sin. Her er variabelen delt opp i spørsmål som går på hvordan eleven oppfatter at kontaktlærer er mot alle elevene i klassen.

Både relasjon mellom elever og relasjon mellom lærer og elever er i SPEED- undersøkelsen nesten identisk med operasjonaliseringen av samme begreper i LP- undersøkelsen. Dette betyr at det kan være med på å styrke mine funn, dersom det viser seg at undersøkelser gjort med empiri fra LP- undersøkelsen til Thomas Nordahl, kan bygge oppunder mine funn.

I tillegg til de områdene som er nevnt over, er den viktigste variabelen som må undersøkes elever med atferdsproblemer og øvrige elever (se kap.1.2).

3.6 Reliabilitet og validitet

Vi snakker i forskning om begrepene validitet og reliabilitet. Dette handler om det resultatet vi som forsker kom frem til, er gyldig og til å stole på. Det vil nå bli gjort rede for disse begrepene, og hva vi kan si om validiteten og reliabiliteten til denne oppgaven.

Validitet

Validitet er det samme som gyldighet, og handler om at undersøkelsen måler det den skal måle, og om resultatene vil være gyldige også for andre. Dette henger sammen med i hvilken grad undersøkelsen svarer på problemstillingen. Dersom de dataene man finner ikke har sammenheng med det man skulle undersøke, kan dette være et problem i forhold til undersøkelsens validitet. Jeg vil nå komme litt nærmere inn på de begrepene validitet kan deles inn i: Indre validitet, begrepsvaliditet, statistisk validitet og ytre validitet.

Indre validitet: Indre validitet forteller noe om årsakssammenheng fra en variabel til en annen og hvilke konklusjoner vi eventuelt kan trekke ut fra den sammenhengen vi finner (Cook & Campbell, 1979). Intern validitet er en annen måte å omtale indre validitet på, som Jacobsen (2005) bruker. Det handler om hvorvidt resultatene oppfattes som riktige. Dette kan det være vanskelig å si noe helt sikkert om. Om noe er riktig er ofte subjektivt, og det finnes sjelden en objektiv riktig måte å beskrive fenomener på (Jacobsen, 2005). For å teste om funnene har god indre validitet, kan man enten sjekke undersøkelsen og konklusjoner mot andre undersøkelser, eller selv foreta en kritisk sjekk av egne resultater (ibid). Funnene i denne undersøkelsen kan støtte seg på liknende funn i andre undersøkelser (se kap 5). Det er med på å styrke indre validitet, når de slutninger som trekkes ut fra den sammenhengen jeg finner, også stemmer overens med funn i andre undersøkelser. SPEED- prosjektet er et pågående prosjekt, og det skal foretas nye undersøkelser med 1 års mellomrom for å sammenlikne resultater. Dersom dette hadde vært gjennomført, kunne det ha styrket indre validitet ved at jeg hadde sammenliknet resultatene.

Begrepsvaliditet: Dette handler om i hvilken grad undersøkelsens operasjonaliserte variabler samsvarer med det fenomenet som undersøkes (Johannessen, 2005). Jeg vil her måtte se på om undersøkelsen måler de faktorene som har betydning for atferdsproblemer i skolen. Gjennom å operasjonalisere begrepene, vil jeg undersøke om jeg kan finne svar på problemstillingen. Begrepsvaliditeten blir et spørsmål om man måler det man skal måle, og om man får tak i det man vil ha tak i gjennom undersøkelsens spørsmål og svar. Ved å ha mange spørsmål knyttet til de ulike områdene man undersøker, styrkes begrepsvaliditeten (Nordahl, 2000). I SPEED er det henholdsvis 14 og 15 spørsmål knyttet til relasjoner, og 30

spørsmål knyttet til sosial kompetanse. Ut fra høy korrelasjon mellom spørsmålene (se kap 4), relativt mange spørsmål, i tillegg til at faktorene er operasjonalisert av erfarne forskere fra forskermiljøet ved Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Volda, kan dette styrke begrepsvaliditeten til denne oppgaven.

Statistisk validitet: Statistisk validitet handler om i hvilken grad vi har tilstrekkelig statistisk grunnlag for å trekke de konklusjoner vi gjør, ut fra våre statistiske analyser av dataene. Om statistisk signifikante resultater er interessante og av betydning, avhenger av hva vi undersøker (Johannessen, 2005) Statistisk validitet kan bedres gjennom å velge riktig analysemetode, og ved å øke antall observasjoner.

Statistisk validitet handler blant annet om å vurdere hvor mye statistisk styrke det er i variansen mellom variabler i undersøkelsen (Sørli & Nordahl, 1998:116). Den statistiske validiteten trues, når det påvises signifikante forskjeller, når forskjellene egentlig er tilfeldige. Dersom utvalget i undersøkelsen er lite, kan man risikere å forkaste forskjeller som er reelle (Sørli & Nordahl, 1998:116). SPEED- undersøkelsen består av et stort antall elever, i tillegg til at de ulike områdene viser relativt høye alfaverdier (se kap 3.6 om reliabilitet). Dette er en styrke for undersøkelsens statistiske validitet.

Ytre validitet: Dette dreier seg om i hvilken grad utvalget i undersøkelsen er representativt for populasjonen, altså om jeg kan generalisere fra mitt utvalg til andre populasjoner. Det handler også om i hvilken grad det er relevant å overføre resultater fra en undersøkelse til andre situasjoner. Det vil si at resultatene kan brukes i andre sammenhenger enn den undersøkelsen er gjennomført i (Johannessen, 2005). En undersøkelse har god ytre validitet, dersom resultatene av forskningen kan gjelde for alle personer som er relevante, utfra problemstillingen (Kleven, 2002:124). Det vil si at dersom denne undersøkelsen skal ha god ytre validitet, må resultatene kunne gjelde for andre elever med atferdsproblemer, og ikke bare for de som har deltatt i undersøkelsen. Funnene i denne masteroppgaven viser seg å støttes av andre undersøkelser (Mausethagen & Kostøl 2009, Sørli & Nordahl 1998, Nordahl 2002), noe som tyder på at den ytre validiteten er relativt god.

Populasjonen defineres gjennom forskerens problemstilling (Kleven, 2002), og vil her være elever med atferdsproblemer i skolen. For å kunne generalisere funnene i denne oppgaven til å gjelde alle elever med atferdsproblemer i norsk skole, må jeg vurdere om utvalget er representativt. Det vil si et utvalg som kan representere alle (Johannessen, 2005). Et viktig prinsipp er at utvalget må være tilfeldig, og man må også ta hensyn til mulige tilfeldigheter gjennom for eksempel å konstruere feilmarginer rundt resultatene. Dette for å sikre høyere validitet (Johannessen, 2005). I SPEED-undersøkelsen kan vi ikke si at utvalget er tilfeldig valgt, da mange av skolene er knyttet til prosjekter utført av SePU på oppdrag fra skolene. I tillegg er kommunene, knyttet til den delen av SPEED-prosjektet som ikke handler om prosjektene utført av Sepu, valgt ut fra elevtall og beliggenhet nær Høgskolen i Hedmark og Volda. Dette fordi man skulle sikre stort nok datamateriale, og fordi studenter ved høyskolene bidro i datainnsamlingen (Haug, 2014). Svarprosenten bør være på minst 50 %, og størrelsen på utvalget har også betydning for om man kan trekke slutninger og generalisere til populasjonen. Med tanke på at svarprosenten i denne undersøkelsen er fra 83-98 %, og at utvalget gjelder barne- og ungdomsskoler i ulike deler av landet, med ulik størrelse, vil man kunne si at mye tyder på at utvalget er representativt. Ved at jeg i min studie har tilgang på et stort utvalg, vil også være med på å øke sannsynligheten for å kunne generalisere ut fra populasjonen. Svakheten kan være at kommunene ikke er valgt tilfeldig, og at man ikke har med Oslo, den største byen i Norge. Der antas det at andelen elever med atferdsproblemer er større, enn i mindre byer og i bygdene (se kap.3.5). Jeg vil også komme inn på andre undersøkelser i kap 5 (Elevundersøkelsen 2012; Mausethagen & Kostøl 2009; Nordahl 2002), som støtter mine funn. Fordi mine funn stemmer overens med annen forskning, vil dette være med på å styrke ytre validitet i denne oppgaven.

Reliabilitet

Når man skal forske er det alltid et grunnleggende spørsmål om de dataene man samler inn er til å stole på. Reliabilitet er et annet ord for pålitelighet, og handler om i hvilken grad undersøkelsen kommer fram til samme svar, dersom den blir gjentatt med andre respondenter og andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabiliteten i kvantitative undersøkelser, kan man teste enten gjennom å gjenta undersøkelsen, eller ved å la flere forskere vurdere dataene (Johannessen, 2005). Dersom man da får de samme resultatene, vil det være et uttrykk for høy reliabilitet. God reliabilitet handler om at dataene man legger til

grunn for oppgaven i liten grad inneholder tilfeldige målefeil. Dette kan handle om hvordan resultatene påvirkes av forskeren som analyserer dataene, om resultatene påvirkes av måten forskeren stiller spørsmålene på, eller om resultatene påvirkes av den konteksten informantene befinner seg i når undersøkelsen gjennomføres (Kleven, 2002). Reliabiliteten påvirkes også dersom svarene man får, bygger på at informantene har feiltolket spørsmålene. Jeg har som forsker ikke vært tilstede, og det vil da være vanskelig å påvirke disse forholdene. Det ble allikevel i SPEED- prosjektet gitt informasjon til skolene om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres, for på den måten å forsøke å ivareta dette på best mulig måte (Haug, 2014)..

I denne undersøkelsen benytter jeg meg av data fra SePU, og spørsmålene som er stilt er hentet fra datainstrument som er benyttet tidligere, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014). Spørsmålene er også i stor grad utprøvd i LP- undersøkelsen til Nordahl. Dette er noe som kan være med på å styrke reliabiliteten i denne oppgaven. Man kan også teste ekvivalensen/likeverdigheten ved hjelp av alphakoeffesienten (Kleven, 2002), og i denne undersøkelsen er reliabiliteten nettopp undersøkt på denne måten (se tabell 1 under).

Område	Alpha verdi	Antall spørsmål
Sosial kompetanse: Tilpasning	.945	9
Sosial kompetanse: Selvkontroll	.951	9
Sosial kompetanse: Selvhevdelse	.905	8
Sosial kompetanse: Empati og rettferdig.	.863	4
Trivsel	.706	8
Relasjon elev- lærer	.876	14
Relasjon elev- elev, læringsmiljø	.748	5
Relasjon elev- elev, sosialt miljø	.805	10

Tabell 1: Reliabilitetsverdier

I følge Gresham & Elliot (1995), bør verdien ligge på rundt .80 for at reliabiliteten skal være tilfredsstillende. Verdiene for reliabilitet skal altså ligge mellom 1 og 0, og reliabiliteten er bedre jo nærmere 1 vi kommer. I denne undersøkelsen ser vi at verdiene på områdene, er fra selvkontroll som er høyest med Alpha på .951, til trivsel som er lavest med Alpha på .706. Ved å bruke Cronbach Alpha, finner man gjennomsnittlig korrelasjon mellom for eksempel spørsmål (Befring, 2002). Derfor er det naturlig at alphaverdien blir høyere, når mange spørsmål korrelerer. Vi ser her at 6 av 8 områder har alphaverdier over .80, noe som betraktes som god reliabilitet. God reliabilitet betyr at vi regner dataene som presenteres som pålitelige, og ikke tilfeldige. Trivsel og relasjon elev-elev (læringsmiljø) har verdier på .70 tallet, men her ser vi også at det er relativt få spørsmål. Dette kan være en medvirkende årsak til at denne verdien ikke er like høy som de andre. Det er allikevel små forskjeller, og verdiene er relativt høye på alle områder.

3.7 Å tolke og forstå data

Hermeneutikk har sitt utspring i humanistisk forskning der man legger vekt på meninger og tolking i sin tilnærming til mennesker og samfunn. Man søker her etter en helhetlig forståelse av menneskenes verden. Vi kan bare forstå meningsfulle fenomener i den sammenhengen de forekommer i, fordi det er sammenhengen som gir dem mening (Johannessen, 2005). Den hermeneutiske sirkel er sentral, i den forstand at den illustrerer vekslning mellom å tolke helhet og deler, sett i sammenheng med den kontekst det fortolkes i. Man bruker det ene man finner til å forstå det andre (Johannessen, 2005). I denne studien vil hermeneutikk til en viss grad ligge til grunn for forståelsen av hvordan man kan forstå og tolke atferdsproblemer og sammenhenger med andre faktorer. Både i lys av ulike perspektiver, og i den kontekst den utspiller seg. Alle enkeltdelene må sees i sammenheng med hverandre, for bedre å kunne forstå atferdsproblemer. Hermeneutikk ligger altså som et bakteppe for oppgaven, men tolkning av statistiske resultater er sentralt i denne oppgaven. Oppgaven vil derfor i større grad støtte seg på teori og forskning, for bedre å kunne forstå fenomenet som studeres.

I forskning er det alltid en viss fare for at man kan tolke og forstå data feil, og på den måten komme frem til et resultat som ikke er gyldig. Når man gjennomfører en vitenskapelig studie, er hensikten med datainnsamlingen at man skal bruke dataene til å forsøke å styrke eller svekke en påstands holdbarhet (Gilje & Grimen, 1995). Man stiller spørsmål i forskningen for å komme fram til et resultat, altså få et svar på det man lurte på. Forskningsbasert kunnskap er generalisert kunnskap, som ikke er bare subjektiv kunnskap. Det forskeren kommer fram til må vi kunne stole på, og som nevnt før er det bruk av metode som skiller vitenskapelige påstander fra ikke vitenskapelige. Dette gjør at vi kan stole på at kunnskapen er sikker og pålitelig (Kvernbekk, 2002).

Det er som forsker ikke alltid like lett å være objektiv. Man har som regel erfaringer eller noen tanker man har med seg inn i prosjektet, og det trenger ikke nødvendigvis være negativt. Det kan være fordeler med å ha en viss kjennskap til det man skal studere, for bedre å forstå informantene og deres situasjon. Det som er viktig, er at man er seg disse

oppfatningene bevisst og viser det (Johannessen, 2005:34). I denne kvantitative studien, er det benyttet strukturert spørreskjema, som gjør at man som forsker i selve datainnsamlingen ikke kan påvirke med subjektive oppfatninger. Innsamlingen foregår på data, og man er som forsker ikke er tilstede. Allikevel tas det mange valg av både informanter og forsker underveis i prosessen, og man må ha dette med seg inn i analysedelen. Selve operasjonaliseringen av begrepene har blitt gjort av forskerne, og kan derfor til en viss grad påvirkes av subjektive oppfatninger.

3.8 Bruk av statistiske analyser

Når man gjennomfører kvantitative analyser er det vanlig å bruke statistikk i analysene av dataene. I statistikk skiller man mellom at man samler inn og presenterer data, og at man gjennom statistisk dataanalyse, eller deskriptiv statistikk, lager tabeller og fremstillinger av det datamaterialet man har samlet inn (Foosnæs, Halvorsen, Volden, R & Wentzel-Larsen, 2003).

I denne oppgaven blir de kvantitative dataene behandlet gjennom bruk av dataprogrammet SPSS, som er et verktøy for statistisk analyse av kvantitative data (Johannessen, 2005). Til hjelp i dette arbeidet har jeg i stor grad støttet meg til boka *Introduksjon til SPSS* (Johannessen, 2003). Analysene som er gjort i denne undersøkelsen er frekvensanalyser, reliabilitetsanalyser og enveis-variensanalyser, også kalt one- way anova. Jeg ser her kun på to av gruppene som er identifisert i vanskekategorier, selv om det i variabelen er delt inn i flere kategorier. Noen eksempler på kategorier er synsvansker, hørselsvansker, ADHD-diagnose eller generelle lærevansker. Vanskekategoriene er i utgangspunktet ikke en dikotom variabel, og derfor vil ANOVA være det beste valget her.

Frekvensanalyser brukes til å analysere hver variabel i datamaterialet, og vil gi oss en oversikt over innhold og spredning i svarene. Vi vil også få en oversikt over hvor mange av informantene som har svart på de ulike variablene (Johannessen, 2005).

Reliabilitetsanalyser brukes til å beregne undersøkelsens reliabilitet når det gjelder begrepsvaliditeten. Dette handler om å undersøke i hvilken grad vi måler det vi tror vi måler (Johannessen, 2005). Dette kan gjøres gjennom å bruke Cronbach alfa. Denne analysen vil teste i hvilken grad enkeltspørsmålene under hvert område har en sammenheng med sumskåren (Sørli & Nordahl, 1998). Verdien vil ligge mellom 0 og 1, og ved alphaverdier på .8 eller høyere kan man si at dette er et tegn på at delspørsmålene i sumskåren måler det samme, og derfor vil være pålitelig (Gresham & Elliot, 1995).

Enveis-variensanalyse (one-way anova) brukes til å undersøke om det er forskjeller mellom de ulike elevgruppene, når det gjelder sumskårer på ulike områder (Foosnæs et al., 2003). Her vil denne type analyse kjøres, for å finne ut om det er forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse. Det vil også undersøkes om det er noen forskjeller i forhold til trivsel og relasjoner mellom elever og elev- lærer. Det som er interessant ved denne type tester, er å finne om differansen i gjennomsnitt mellom ulike grupper er signifikant eller ikke (Johannessen, 2003). Signifikans handler om hvorvidt funnene er et resultat av tilfeldigheter. Det er vanlig i forskning å operere med et signifikansnivå på $p < 0,05$, noe som betyr at vi da kan akseptere at det er 5 % sannsynlig at vi forkaster en riktig hypotese (Johannessen, 2003).

3.9 Etske betraktninger

Etikk handler i følge Johannessen (2005), om hvilke regler og prinsipper vi legger til grunn når vi vurderer om handlinger er riktige eller gale. Når det gjelder forskning, kommer spørsmål om etikk inn for eksempel i forbindelse med datainnsamling. Dette fordi forskningen handler om mennesker. Datainnsamlingen i SPEED- prosjektet har foregått gjennom bruk av spørreundersøkelse. Det legges vekt på ovenfor alle informanter, at deltakelsen er frivillig, og at man kan trekke seg underveis. Det opplyses også om at man følger lov om personvern, og at det derfor ikke vil være mulig å spore opplysninger tilbake til enkeltpersoner (Haug, 2014). Kartleggingsundersøkelsen er godkjent gjennom NSD, og jeg har fått tilgang på datamaterialet gjennom professor Thomas Nordahl ved Senter for

Praksisrettet Utdanningsforskning. Det var derfor ikke nødvendig at jeg søkte egen godkjenning til denne masteroppgaven fra NSD.

Det som det også er viktig er at jeg som forsker er klar over, er at det kan være motsetninger mellom hva kontaktlærer legger til grunn når de vurderer om elever har atferdsproblemer, og elevenes oppfatning av egen atferd. Dette gjelder også i forhold til de andre områdene som undersøkes i denne masteroppgaven.

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på valg av kvantitativ metode (med spørreskjema spesielt), utvalg, operasjonalisering av begreper, reliabilitet, validitet, tolking av data, presentasjon av de ulike statistiske analysene som er foretatt i denne undersøkelsen, i tillegg til etiske betraktninger.

4. RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenteres resultater fra kartleggingsundersøkelsen, som kan være med på å gi svar på problemstillingens første del: « I hvilken grad er det forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen?» Først vil jeg undersøke om måleinstrumentene i undersøkelsen er reliable. Dette er viktig for å kunne vite at eventuelle funn er til å stole på, og ikke inneholder tilfeldige målefeil. Deretter vil det bli vist en frekvenstabell av omfang av atferdsproblemer, for å vise at tallene i denne undersøkelsen samsvarer med det forskning sier om hyppighet av atferdsproblemer. Så vil funnene fra kartleggingsundersøkelsen presenteres, gjennom variansanalyse på de faktorene sosial kompetanse, trivsel og relasjoner. Dette for å se om det er noen forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og elever uten vansker, på disse områdene. Videre vil de ulike skårene for hvert fokusområde kommenteres, og tallene vil også presenteres i tabeller. Begreper som blir brukt i tabellene er:

- *Område* er sosial kompetanse, trivsel og relasjon lærer- elev og elev- elev.
- *Elevgruppe* er elever med atferdsproblemer, og elever uten vansker. Det er disse gruppene som sammenliknes i denne oppgaven.
- *N* viser antall informanter som telles med i området. *N* vil variere i analysene, fordi informanter som ikke har svart på alle delspørsmål innenfor et område, vil bli forkastet, og vil derfor kunne telles med på et område, men ikke på et annen.
- *Mean* er den verdien som viser gjennomsnittet for hvert område som undersøkes, mens \bar{X} viser den gjennomsnittlige skåren for hvert spørsmål.

- *Forskjell i standardavvik* viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet. Funn i forskning er interessante og relativt sterke dersom korrelasjon er over .30 (Mausethagen & Kostøl, 2009).
- *Signifikansnivå* handler om hvorvidt det kan være noen fare for at forskjeller mellom gruppene skyldes tilfeldigheter. Denne oppgaven opererer med et signifikansnivå på < 0.05 , noe som er en vanlig og akseptabel grense. Det betyr at det er mindre en 5 % sannsynlighet for at forskjellene skyldes tilfeldigheter. I alle områdene som er undersøkt her er signifikansnivået under 0,05, og angitt med * i tabellen. Det viser at forskjellene mellom de elevgruppene som undersøkes ikke er tilfeldige.

4.1 Atferdsproblemer

Som nevnt i metodekapittelet under presentasjon av utvalget, er det på landsbasis ca. 3-5 % av elevene som går under betegnelsen elever med atferdsproblemer. I denne oppgaven undersøkes elever med atferdsproblemer, uten diagnose. Den gruppen er her på 4,1 %, i tillegg til at de med ADHD diagnose utgjør en andel på 0,8 %. ADHD diagnose vil mulig være en del av gruppen som på landsbasis utgjør 3-5 %. Dette betyr at vi ut fra denne variabelen, kan si at utvalget er representativt. Mer om utvalg og representativitet, se kap. 3.4 og 3.6 der dette blir gått mer grundig inn i.

Elevgruppe	Frekvens	Prosent
Atferdsproblem, men ikke ADHD	631	4,1 %
Ingen vansker eller diagnose	10085	65,5 %

Tabell 2: Frekvens atferdsproblemer- ingen vansker

Tabell 2 viser frekvens av atferdsproblemer og frekvens av ingen vansker i kartleggingsundersøkelsen til SPEED. Vanskegruppene som ikke er undersøkt i denne

masteroppgaven, for eksempel hørselshemming, synshemming og lærevansker av ulik art, utgjør de resterende ca. 30 %.

4.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er vurdert av kontaktlærer, og blir i spørreskjemaet omtalt som sosiale ferdigheter. Jeg skal her se på om det viser seg å være noen signifikante forskjeller mellom elever som viser atferdsproblemer - og øvrige elevers sosiale kompetanse. De fire områdene under sosial kompetanse: tilpasning, selvkontroll, selvhevdelse og empati og rettferdighet, blir sett på hver for seg. Dette fordi det kan være interessant å finne ut på hvilke områder av sosial kompetanse forskjellene er størst, for å forsøke å gi et mer nyansert bilde av situasjonen.

4.2.1 De fire kompetanseområdene

De ulike kompetanseområdene presenteres under. Først kommer tilpasning til skolens normer og regler.

Tilpasning

Område	Elevgruppe	N	\bar{X} Mean	s_x	Standard- avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans- nivå
Tilpasning	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	617	20,3063	2,26	5,08645	1,79	*
	Ingen vansker eller diagnose.	9920	29,6816	3,00	5,36765		

Tabell 3: Variansanalyse av tilpasning

Under området tilpasning, har kontaktlærerne vurdert elevenes evne til å tilpasse seg skolens normer gjennom 9 spørsmål. Svaralternativene er på en skala fra 1-4, der 1 er lav sosial kompetanse og 4 er høy sosial kompetanse. Gjennomsnittet for hvert spørsmål er på 2,26 hos elever med atferdsproblemer og 3,0 hos elever uten vansker. Dette kan vi tolke som at elever uten vansker har god sosial kompetanse på dette området, mens de med atferdsproblemer skårer noe lavere, allikevel over middels. Vi ser også at det er en betydelig forskjell i standardavvik på 1,79. Standardavvik er et mål for spredning i svarene i datasettet. I følge Nordahl m.fl. (2009), regnes forskjeller i atferdsproblemer på ett standardavvik som relativt store. Her er standardavviket på 1,79, og dette forteller oss at under tilpasning avviker elever med atferdsproblemer mye fra gjennomsnittet. Signifikansnivået er under 0,05, som tyder på at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter. Dette gjelder for alle delområdene i analysene.

Selvkontroll

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Selvkontroll	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	610	20,0770	2,23	5,52905	1,91	*
I	Ingen vansker eller diagnose.	9482	30,1673	3,35	5,03391		

Tabell 4: Variansanalyse selvkontroll

Selvkontroll vurderes ut fra de samme kriterier som i delområdet over. Dette området er der det er størst forskjeller mellom de to gruppene, med en variasjon på 1,91 standardavvik. Dette betyr at det er store forskjeller i hvordan kontaktlærer vurderer elevgruppens evne til blant annet å regulere egen atferd og kontrollere sinne. Med så stor spredning i svarene, kan det bety at det er få elever med atferdsproblemer som ligger over gjennomsnittet til elever uten vansker. Gjennomsnittlig skåre for hvert spørsmål, viser at elever med atferdsproblemer skårer 2,23 mens de uten vansker skårer 3,35. Dette kan bety at elever med atferdsproblemer

gjennomsnittlig skårer så vidt over middels, mens de uten vansker skårer opp mot meget god sosial kompetanse på dette området.

Selvhevdelse

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Selvhevdelse	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	610	19,4672	2,43	4,65031	0,99	*
	Ingen vansker eller diagnose.	9434	24,1174	3,01	4,72971		

Tabell 5: Variansanalyse av selvhevdelse

Selvhevdelse vurderes også av kontaktlærer, med 8 spørsmål og like svaralternativer som de foregående områdene. Også her finner vi forskjeller med variasjon i skåre på 0,99 standardavvik, altså så godt som ett standardavvik. Dette vurderes til å være betydelige forskjeller. Gjennomsnittsskåre pr. spørsmål viser også på dette området at elever med atferdsvansker skårer noe lavere enn elever uten vansker.

Empati og rettferdighet

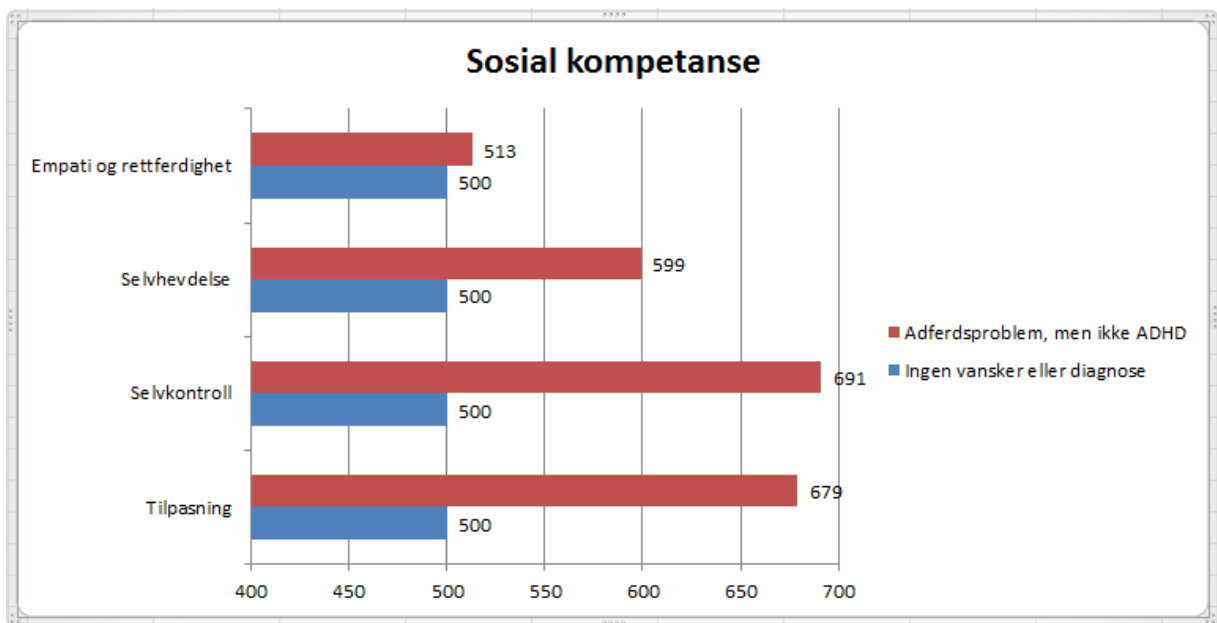
Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Empati og rettferdighet	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	614	11,0847	2,77	2,61742	0,13	*
	Ingen vansker eller diagnose.	9707	10,7224	2,68	2,86420		

Tabell 6: Variansanalyse av empati og rettferdighet

Empati og rettferdighet er vurdert gjennom fire spørsmål, og er den dimensjonen ved sosial kompetanse som viser minst forskjeller mellom gruppene, også når det gjelder forskjell i standardavvik. Vi ser også at gjennomsnittlig skåre for hvert spørsmål viser en noe lavere

verdi hos elever uten vansker, enn hos elever med atferdsproblemer. Det viser seg her at jo høyere skåre, jo oftere gir man uttrykk for skuffelse ved ikke å lykkes, eller hvis noe oppleves som urettferdig for seg selv eller medelever. Forskjellene er allikevel så små at de regnes som svake og ikke av betydning.

I tabell 7 vises det et diagram over forskjell i standardavvik under alle områdene.



Tabell 7: Forskjell i standardavvik sum sosial kompetanse

Tabell 7 viser en oversikt over de fire områdene for sosial kompetanse fremstilt i en 500 poengskala. Et standardavvik er 100 poeng på alle skalaer. Elever uten vansker er gruppen det sammenliknes med, og de utgjør normen, som her er 500. Jeg bruker samme utregning som i Nordahl m. fl. (2009), og det gjøres på følgende måte: Elever med atferdsproblemer skårer 691, som betyr at man tar $500 + 1,91(\text{forskjell i standardavvik} \times 100) = 691$. Tabellen tas med for å gi et visuelt bilde over forskjellene mellom gruppene.

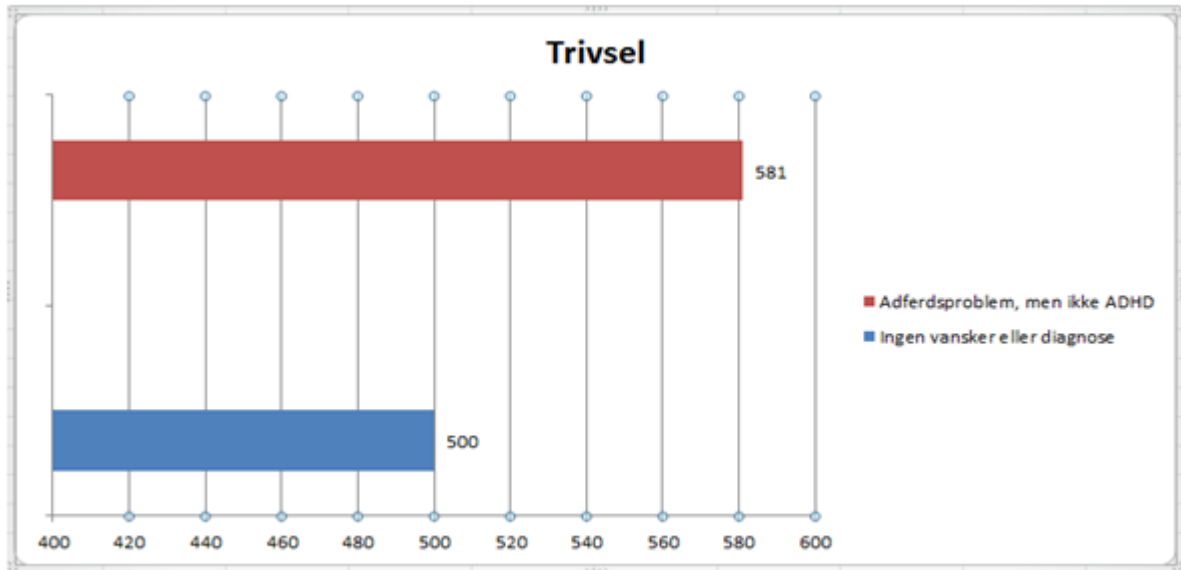
4.3 Trivsel

Denne faktoren er interessant å undersøke fordi trivsel har sammenheng med hvordan elevene liker seg på skolen, i klassen, i friminuttene, om man blir mobbet, om det er viktig å få gode karakterer, være sammen med venner eller om man kjeder seg i timene. Denne faktoren er elevvurdert, og er målt med 8 spørsmål. Det er naturlig å tenke at trivselen til elevene kan påvirke hvordan kontaktlærer vurderer elevenes atferd, eller at elevenes atferd kan påvirke hvordan kontaktlærer vurderer elevenes trivsel. Dette kan gå begge veier.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Trivsel	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	345	13,1217	1,64	3,34755	0,81	*
	Ingen vansker eller diagnose.	6459	10,7541	1,34	2,47388		

Tabell 8: Variansanalyse trivsel

Vi ser her at forskjellen i standardavvik er på 0,81, noe som betyr at det er stor spredning i svarene, og er å regne som en betydelig signifikant forskjell. Gjennomsnittlig skåre for hvert spørsmål viser at elever uten vansker skårer litt lavere enn elever med atferdsproblemer. Det kan forklares ved at svaralternativene her går fra 1=JA, 2=ja, 3=nei og 4 =NEI. Det betyr at dersom man har lave verdier, viser det at man trives bedre på skolen enn om man har verdier nærmere 4. Den gjennomsnittlige skåren tilsier altså at begge gruppene trives relativt godt på skolen, til tross for at standardavviket viser stor spredning i svarene. Vi ser at elever med atferdsproblemer trives litt dårligere enn elever uten vansker.



Tabell 9: Forskjell i standardavvik: Trivsel

Tabell 9 viser forskjell i standardavvik på 0,81 under trivsel.

4.4 Relasjoner

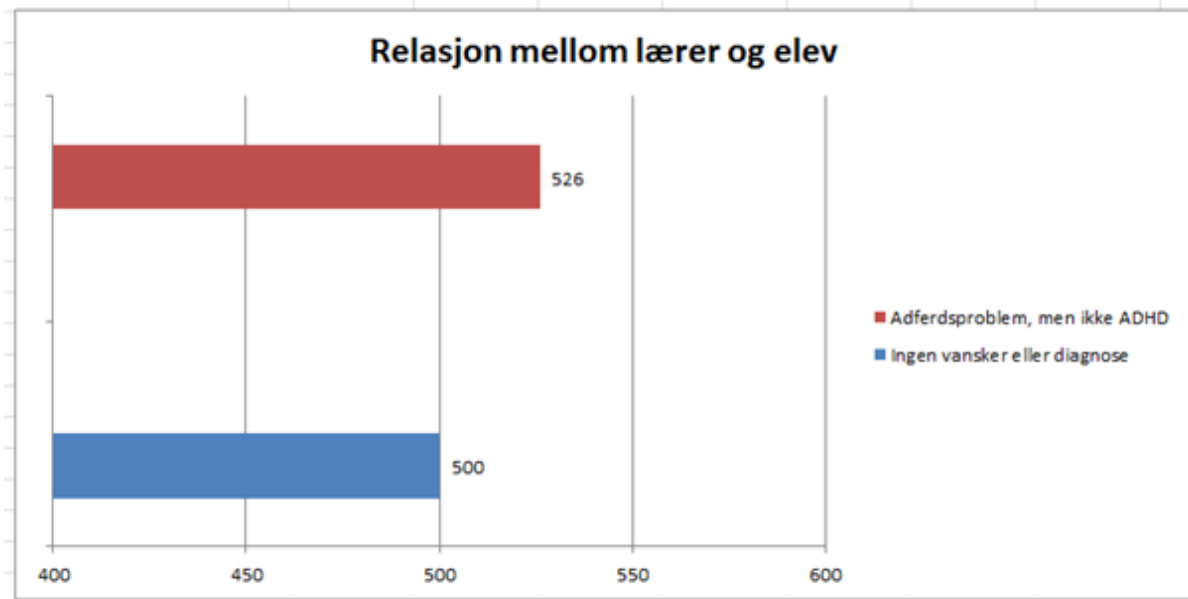
Når jeg i denne oppgaven har forsøkt å belyse om det er noen sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse og trivsel hos elever i skolen, vil det være interessant å trekke inn evnen til å ha en god relasjon til andre. I følge Nordahl (2002:114), har en god relasjon mellom elever og lærere positiv betydning for både trivsel og atferd hos elever. Først presenteres området relasjon mellom elev og lærer, deretter relasjon elev- elev.

4.4.1 Relasjon elev- lærer

Område	Elevgruppe	N	Mean	σ	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon lærer- elev	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	328	25,6646	1,83	8,53758	0,26	*
	Ingen vansker eller diagnose.	6323	23,5973	1,69	7,24510		

Tabell 10: Variansanalyse relasjon elev- lærer

Denne tabellen viser elevenes vurdering av egen relasjon til kontaktlærer, og det er gjort gjennom 14 ulike spørsmål. Spørsmålene tar stilling til påstander som omhandler blant annet om læreren liker deg, hjelper deg, bryr seg om deg, oppmuntrer deg og behandler alle likt. Her vil også lave verdier bety at man er enig i påstandene, mens verdier nær 4 betyr at man er helt uenig i påstandene. Dersom man er helt enig i at læreren liker deg vil man skåre 1, mens man vil skåre 4 når man er helt uenig. Jeg finner en forskjell i spredning på svarene, med standardavvik på 0,26. Det er også små forskjeller på gjennomsnittlig skår for hvert spørsmål. Vi kan ut fra standardavviket på 0,26 si at det er en reell forskjell, men forskjeller under 0,30 regnes som relativt lave. Mye tyder på at begge gruppene vurderer sin relasjon til kontaktlærer relativt likt, med elever uten vansker svakt bedre. Begge gruppene opplever at de har over middels god relasjon til læreren sin.



Tabell 11: Forskjell i standardavvik: Relasjon elev- lærer

Tabell 11 viser en visuell fremstilling av forskjellene.

4.4.2 Relasjon elev-elev

Denne faktoren er delt inn i to dimensjoner. Først relasjon knyttet til læringskultur og deretter relasjon knyttet til sosialt miljø mellom elevene. Begge dimensjonene har fire svaralternativer, der verdier nær 1 tyder på at elevene vurderer relasjon til medelever som meget god, mens høye verdier antyder svært dårlige relasjoner.

Relasjon mellom elever knyttet til læringsmiljø omhandler fem spørsmål der man blant annet skal ta stilling til samarbeid mellom elever i klassen, og om det er kultur for å jobbe godt med oppgaver i timene.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon elev- elev. Læringskultur	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	344	9,7733	1,95	3,11973	0,38	*
	Ingen vansker eller diagnose.	6554	8,7124	1,74	2,51043		

Tabell 12: Variansanalyse relasjon elev- elev, læringskultur

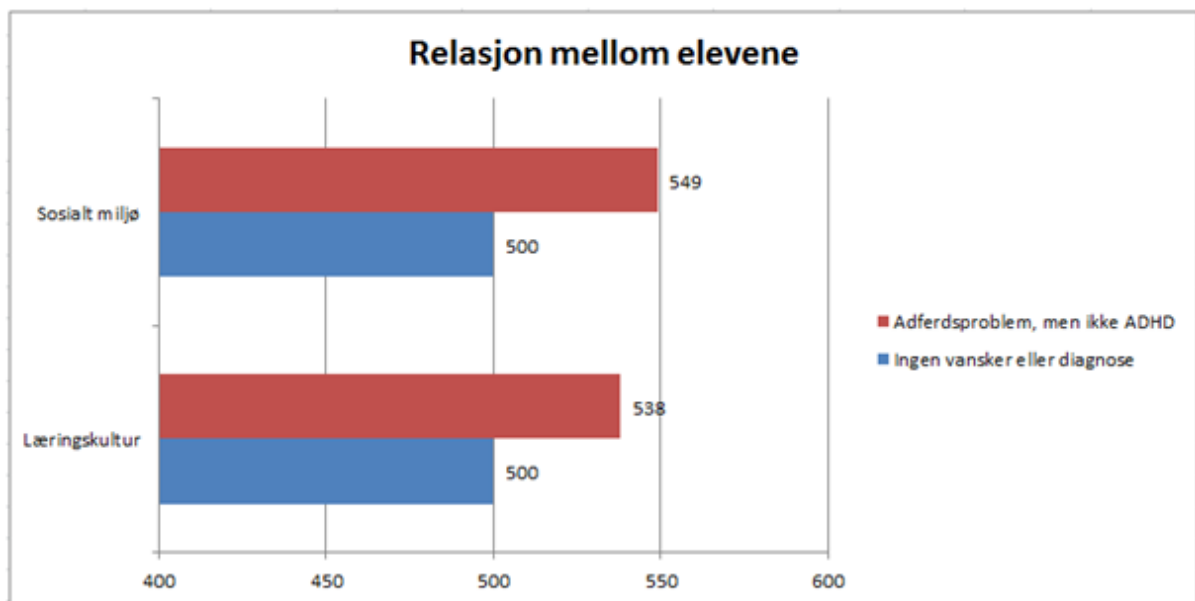
Forskjell i standardavvik her er på 0,38 noe som er en betydelig forskjell mellom elevgruppene. Dette indikerer at elever med atferdsproblemer vurderer sin relasjon til andre elever når det gjelder læringskultur, til å være noe dårligere enn det elever uten vansker gjør. Gjennomsnittlig skåre på hvert spørsmål viser at elever med atferdsproblemer skårer noe høyere enn elever uten vansker. Det betyr her at de lave verdiene er de som kommer best ut i forhold til læringskultur og relasjon til medelever.

Relasjon mellom elever knyttet til det sosiale miljøet i klassen, er undersøkt gjennom ti spørsmål til elevene. Fokus her er om elevene liker hverandre, kjenner hverandre, går godt sammen, godtar hverandre og tar vare på hverandre.

Område	Elevgruppe	N	Mean	\bar{X}	Standard-avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikansnivå
Relasjon elev- elev. Sosialt miljø	Atferdsproblem, men ikke ADHD.	324	20,0802	2,00	5,48962	0,49	*
	Ingen vansker eller diagnose.	6431	17,6503	1,76	4,52971		

Tabell 13: Variansanalyse relasjon elev- elev, sosialt miljø

Forskjellen på dette området er å betegne som betydelig og signifikant med et standardavvik på 0,49. Det betyr at elever med atferdsproblemer vurderer relasjon til medelever, sett i forhold til det sosiale miljøet i klassen, som betydelig dårligere enn hva elever uten vansker gjør. Vi ser på dette området at elever med atferdsproblemer har noe høyere verdier enn elever uten vansker, når det gjelder gjennomsnittlig skåre pr spørsmål. Lave verdier her betyr at man opplever relasjonene mer tilfredsstillende enn ved høyere verdier.



Tabell 14: Forskjell i standardavvik relasjon elev- elev

4.5 Oppsummering av resultater

Ut fra funnene som er beskrevet tidligere i kapittelet, kan vi konkludere med at det er en betydelig forskjell mellom elever med atferdsproblemer og elever uten vansker, både når det gjelder sosiale kompetanse og trivsel i skolen. Vi ser at elever med atferdsproblemer skårer dårligere enn elever uten vansker på alle områder. Forskjellene varierer, men er betydelige på alle områder, bortsett fra under området empati og rettferdighet. Også her er det forskjeller, selv om de er små. Under de elevvurderte områdene trivsel, relasjon elev- lærer og elev- elev er det også forskjeller. Elever med atferdsproblemer oppgir at de trives noe dårligere på skolen enn elever uten vansker. De vurderer også relasjonen til både medelever

og lærer med lavere skår, enn hva elever uten vansker gjør. Under disse elevvurderte områdene er det mindre forskjeller enn i de lærervurderte områdene. Dette kan tyde på at kontaktlærer og elevene har ulikt syn på hvordan hverdagen er til de ulike gruppene. Resultatene kunne sett annerledes ut, dersom elevene skulle vurdert sin egen sosiale kompetanse eller lærerne skulle vurdert relasjoner og trivsel. Dette viser også annen forskning (Nordahl, 2000; Ogden, 2004), der man finner at lærere og elever har ulikt syn på situasjonen i skolen. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kap.5.

5. DRØFTING

I denne delen av oppgaven skal problemstillingens andre del besvares: *Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?* Først vil forskjellene under området sosial kompetanse forklares gjennom teori fra kapittel to og resultatene fra kapittel fire. Deretter vil jeg se på området trivsel, som også forklares etter samme mønster. Det vil også trekkes inn relasjoner til lærer og mellom elever. Til slutt i dette kapittelet kommer konklusjon, der jeg trekker noen slutninger ut fra resultater og teori.

5.1 Forskjeller i sosial kompetanse

Ut fra funnene i kartleggingsundersøkelsen, har jeg kommet fram til at det er statistisk signifikante forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og elever uten vansker sin sosiale kompetanse. Så blir spørsmålet hvordan vi kan forklare disse forskjellene? I teorikapittelet vises det til Ogden (2002), Nordahl (2002) og Nordahl et al (2005), som alle hevder at det er sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Elever som viser problematisk atferd har svakere sosiale ferdigheter enn elever uten vansker. Det viser seg også at elever kan ha gode ferdigheter på enkelte områder av sosial kompetanse, og mangelfulle ferdigheter på andre områder (se kap. 2.5). Dette stemmer også overens med funnene i denne undersøkelsen, der forskjellene er størst under tilpasning og selvkontroll, og små under området empati og rettferdighet.

Dersom vi ser nærmere på de ulike områdene i denne undersøkelsen, viser det seg at det er størst forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og elever uten vansker under områdene tilpasning og selvkontroll. Tilpasning går på kompetanse til å innordne seg de normene og rutiner som gjelder i klassen, mens selvkontroll dreier seg om å ta hensyn til andre, og vise hensiktsmessig atferd gjennom å kunne kontrollere sinne og aggresjon. I følge Ogden (2002), regulerer selvkontroll forholdet mellom følelser og atferd. En del barn med atferdsproblemer kan ha problemer med å forstå hvordan egen atferd kan være med på å påvirke andre mennesker, og hvordan andre oppfatter deres atferd (Greene, 2011). Det er

også store forskjeller under området selvhverdelse. Her handler det om å kunne komme i kontakt med andre mennesker av begge kjønn, og også kunne ta imot og gi ros til andre. At forskjellene på disse områdene er såpass store, kan bety at elever med atferdsproblemer har svakere ferdigheter her, eller det kan ha noe med at lærer vurderer elevene til å ha svakere ferdigheter. Atferden vurderes i en skolekontekst som defineres ut fra hva de voksne mener er hensiktsmessig atferd, mens elevene kan ha en virkelighetsforståelse som ikke passer med denne normen.

Under området empati og rettferdighet er det små forskjeller. Det handler om å kunne sette seg inn i andres situasjon, men også å kunne gi uttrykk for skuffelse eller at ting oppleves som urettferdig. Det at forskjellene er så små, kan bety at elever med atferdsproblemer ikke fungerer særlig annerledes enn andre elever på dette området. Det kan også bety at de viser tilnærmet like stor medfølelse for andre, og har samme syn på hva som er rettferdig eller urettferdig. Også her er det læreren som vurderer elevenes kompetanse, som gjør at vi ikke kan se på resultatene som den objektive sannheten.

Det er fristende å forklare de store forskjellene i sosial kompetanse med at det er egenskaper og vaner hos eleven som gjør at de ikke klarer å tilpasse og kontrollere sin egen atferd. Man legger da et objektivt individperspektiv til grunn, men dette vil ikke kunne forklare funnene alene. Dessuten er det ikke i denne oppgaven tatt med elever som har diagnoser, noe som ofte legges til grunn når man bruker denne forklaringsmodellen på atferd (Nordahl, 1997). Ved å forklare forskjellene ut fra det subjektive individperspektivet, vil det da kunne tenkes at elever med atferdsproblemer handler ut fra sin subjektive oppfatning, av hva som er rett og galt med en intensjon om å oppnå noe (ibid). Handlingen oppleves av eleven som rasjonell, selv om den ikke er rasjonell sett i en skolekontekst.

Det at disse områdene er lærervurdert, kan også være med på å forklare at det er forskjeller mellom virkelighetsoppfatningen til lærer og elever. Asymmetri i forholdet mellom kunnskap og erfaring hos voksne og barn, er en faktor som påvirker virkelighetsoppfatningen. At elever forstyrrer undervisningen, kan for eleven være en

rasjonell handling for å slippe unna noe man for eksempel ikke mestrer. At elever uten vansker vurderes til å ha bedre sosial kompetanse av kontaktlærer, kan tyde på at de har en virkelighetsoppfatning som er mer i tråd med den læreren også har. Det kan være at måten lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse gjenspeiler den sosiale kompetansen til læreren. I følge (Nordahl, 1997) er allikevel ikke disse individuelle årsaksforklaringene tilstrekkelige alene.

Atferdsproblemer er omtalt i teorikapittelet som vanskelig å definere entydig. Hva som oppleves som problematisk avhenger både av situasjonen og av den subjektive oppfatningen til den som observerer (Ogden, 2002; Nordahl et al., 2005). Eleven er en del av et sosialt system, som ikke alle passer like godt inn i. Dette kan ha noe å gjøre med de forventningene som ligger i systemet, som ikke nødvendigvis er rimelige sett fra en elevs ståsted. Et eksempel på dette kan være elever som vil utdanne seg inne yrkesfag, ikke ser hensikten med diktanalyser og algebra. Dette utløser en atferd som ikke er i tråd med det som er forventet i skolen, og kan bli sett på som problematisk av en lærer.

En annen mulig forklaring på hvorfor elever med atferdsproblemer vurderes av lærer til å ha dårligere sosial kompetanse enn de andre, kan være at samspillet mellom elever med atferdsproblemer og det sosiale systemet en klasse er, ikke fungerer like godt som mellom elever uten vansker. Greene (2011) skriver at elever som viser atferdsproblemer har en tendens til å se på verden i svart- hvitt. Det kan gjøre at de har vansker med å tilpasse seg regler og sosiale systemer som ikke passer inn i deres opprinnelige forståelse (ibid). Elever som viser problematisk atferd vurderes av lærer til å kunne ha større vansker med å tilpasse seg omgivelsene, i det systemet en skole og klasse er. Vi ser at under de områdene gruppene viser store forskjeller i sosial kompetanse, er nettopp der elevene må følge beskjeder, være oppmerksomme, lytte til andre, kontrollere sinne, og samhandle med andre på en hensiktsmessig måte. Dette samsvarer også med det Greene (2011) skriver, om at elever oftere viser utfordrende atferd når det kreves av de rundt dem, at de tenker grått og ikke svart- hvitt. Med dette menes at det for eksempel er lettere å takle faktainformasjon enn problemløsning, som krever en mer nyansert måte å handle på.

I følge Ogden (2004), beskrives tre oppgaver det er viktig at elever lærer seg i løpet av skolegangen. Det første er at man må komme overens med jevnaldrende, gjennom å bli akseptert og få venner. Det andre er å lære seg regelstyrt atferd gjennom å akseptere at man skal føye seg etter autoriteter. Det siste er at man må kunne prestere rent skolefaglige. Ut fra skolens perspektiv lykkes elever som har gode ferdigheter både intellektuelt, sosialt og holdningsmessig. Skolen har erfaringsmessig lagt størst vekt på læring av kunnskap, mens læring av oppdragelse og sosiale ferdigheter har kommet i andre rekke (Ogden, 2004). Det å lykkes i skolen etter denne målestokken, står ikke like høyt på alle elevenes liste over hva som er viktig for å føle at man lykkes. Status og aksept blant medelever er mye viktigere for mange elever. Dette viser at elever og lærere kan ha ulike mål med opplæringen. Man kan ha nytte av å se eleven som subjekt, og ikke bare et objekt for å forstå elevene og deres perspektiv (Ogden, 2004).

5.2 Forskjeller i trivsel

Denne faktoren er elevvurdert i undersøkelsen, og viser at elever med atferdsproblemer trives noe dårligere enn elever uten vansker. Forskjell i standardavvik på 0,81 som viser stor spredning i svarene, og tyder på at en del elever ikke befinner seg på gjennomsnittet. Gjennomsnittlig skåre pr spørsmål viser at begge gruppene trives godt i skolen, med atferdsproblematisk elever svakt dårligere. Dette bekrefter det vi kan lese i teorikapittelet, om at elever med god sosial kompetanse ser ut til å trives litt bedre i skolen (Holten 2011; Nordahl 1997; Ogden 1995; Gresham & Elliot 1995; Nordahl 2000; Elevundersøkelsen, 2012).

Elevundersøkelsen (2012) bekrefter også at elever trives jevnt over godt i skolen (Udir), noe som også stemmer overens med funnene i denne oppgaven. Det sosiale fellesskapet er viktig for barn og unge. Hvordan de vurderer sin egen trivsel, vil henge sammen med sitt forhold til jevnaldrende. Gjennom å ha venner, være sosialt akseptert og attraktiv opplever elevene å være en del av fellesskapet, og de trives bedre. De elevene som faller utenfor, vil oppleve dette som en belastning i skolehverdagen. Å føle seg ensom og sosialt isolert kan også virke negativt inn på utvikling av egen identitet (Nordahl, 2002).

Ut fra forskjellen i standardavvik på 0,81 under området trivsel, tyder det på at blant elever med atferdsproblemer er det noen som trives godt og noen som trives dårligere. Det er stor spredning i svarene, og det kan vi tolke som at få ligger på normen, og at hele skalaen er benyttet. For de elevene som trives dårlig, kan som beskrevet over, det ha stor negativ innvirkning på utvikling av egen identitet. Dette er noe som ikke bare viser seg gjennom skoleløpet, men det vil kunne ha betydning senere i livet også. I følge Nordahl (2002), bekymrer foreldre seg mer for om barna deres mislykkes sosialt, enn om de ikke lykkes med det skolefaglige. Det er lett å forstå denne bekymringen. De aller fleste har behov for å være en del av et fellesskap og føle seg akseptert og respektert.

5.3 Forskjeller i relasjoner

Kommunikasjon og samhandling er en viktig del av et sosialt system som en klasse er. I teorikapittelet er det vist til at vi som individer blir påvirket av systemet, og at den strukturen som finnes her, er med på å påvirke atferden til elevene. En systemfaktor kan være relasjonen mellom lærer og elev eller relasjonen mellom elevene i en klasse. Gode relasjoner er avgjørende for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2002:16), og det vil derfor være viktig at man i en klasse lykkes med å etablere gode relasjoner mellom deltakerne i dette systemet.

Relasjon mellom elev og lærer har en sammenheng med omfanget av problematferd (se kap.2.5). Det betyr at dersom lærer- elev- relasjonen ikke er god, viser eleven oftere problematisk atferd enn hvis relasjonen betegnes som god (Nordahl, 2002). De svarene vi finner i undersøkelsen denne masteroppgaven bygger på, støtter dette. Vi ser også her at elever som viser problematferd vurderer sin relasjon til lærer som signifikant dårligere enn elever uten vansker. Forskjellen i standardavvik mellom gruppene er på . 26, noe som er en reell forskjell selv om den er relativt svak. Begge elevgruppene vurderer sin relasjon til lærer som over middels god. På en skala fra 1-4 der 1 er det beste, skårer de uten vansker 1,69 og de med atferdsproblemer 1.83. En spørreskjemaundersøkelse som undersøkte sammenhenger mellom elev- lærerrelasjon og andre forhold i skolen (Nordahl, 2000), viste en klar sammenheng mellom omfang av problematferd og relasjon til lærer, med korrelasjon på .44.

Elever som opplever å ha en positiv relasjon til sin lærer viser mindre problematisk atferd og bedre sosial kompetanse.

Relasjon mellom elevene viser noen av de samme tendensene. Elever med atferdsproblemer har i snitt en dårligere relasjon til medelever, både når det gjelder læringsmiljø og sosialt miljø. Elever som viser aggressiv atferd vil ofte opparbeide seg et negativt omdømme, og kan derfor falle utenfor det sosiale miljøet i klassen. Noen kan da søke trygghet i kulturer som aksepterer og anerkjenner atferden, og på den måten blir de isteden en del av en negativ jevnaldningskultur (Ogden, 2002). Elevene vurderer i denne oppgaven, relasjonene knyttet til det sosiale miljøet i klassen som dårligere enn relasjonene knyttet til læringsmiljø. Det kan henge sammen med at relasjoner knyttet til det sosiale miljøet handler mer om å bli akseptert, om å ha venner, om at de andre liker deg og om å vise omsorg for hverandre. Barn som blir sosialt avvist av andre barn skyldes oftest dårlig sosial fungering (Ogden, 2002).

Elever med lav sosial kompetanse mestrer ikke så godt sosial samhandling med andre, og heller ikke de krav som stilles til å etablere varige vennskap. Alle har behov for å ha venner og bli godtatt. Dette er også viktig for den sosiale atferden, i den grad man har jevnaldrende man identifiserer seg med, eller ønsker å være en del av. Man blir påvirket av de gjeldende normer og forventninger som ligger i det miljøet man er en del av. Dersom man faller utenfor, kan man finne andre måter å hevde seg på, for å bli lagt merke til, eller øke sin egen status (Ogden, 2002). Det at elevene faller utenfor det sosiale felleskapet med jevnaldrende, og ikke klarer å etablere og opprettholde vennskap med andre, kan være en mulig forklaring på at elever med atferdsproblemer opplever sin relasjon til andre som dårligere, enn elever uten vansker gjør.

Relasjoner knyttet til læringskultur handler mer om samarbeid og kultur for faglig fokus i timene. Elever med atferdsproblemer vurderer også på dette området at de har dårligere relasjon til de andre elevene, men allikevel litt bedre enn relasjoner knyttet til det sosiale miljøet i klassen. Man kan tenke seg at det er lettere for en lærer å påvirke forholdene knyttet til læringsmiljøet, gjennom god klasseledelse og ved å styre samarbeid til aktiviteter og

grupper som fungerer greit sammen. Det kan handle om plassering av elever i klasserommet rent fysisk, tilrettelegging for at overganger skilr lettere ved skifte av aktiviteter, eller gjennom bruk av forutsigbare regler som håndheves.

I casestudien til Mausestagen & Kostøl (2009), av relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis, kommer det fram at en god relasjon beskrives gjennom kvaliteten på kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og elev. Dette handler blant annet om lærerens evne til å vise toleranse, empati, være støttende og det å kunne knytte psykiske bånd til elevene (ibid). Tillit er også noe som trekkes frem som sentralt og viktig for å skape en god relasjon. Ved at elever med atferdsproblemer vurderer sin relasjon til lærer og til andre elever som dårligere enn det elever uten vansker gjør, kan en forklaring være at disse elevene ikke blir møtt med like stor forståelse og toleranse som elever som oppfattes til å passe inn i systemet. Atferden gjør at man får et negativt fokus, og ikke makter å være like støttende og knytte like sterke bånd til disse elevene. I Mausestagen & Kostøl (2009), ser vi at elever og lærere har ulik forståelse av relasjonene seg imellom. Lærere og elever legger vekt på ulike aspekter ved relasjonen, dette kan også gjelde for undersøkelsene i min oppgave, selv om man ikke kan si dette med sikkerhet.

Det kan også refereres til et pågående forskningsprosjekt knyttet til SPEED- prosjektet, der forskere fra Hihm, Rathib Lekhal, Hege Knudsmoen og Gro Løken, undersøker faktorer som har betydning for sammenhengen mellom utaggerende atferdsproblemer og sannsynlighet for å motta spesialundervisning. I denne undersøkelsen er det elevenes vurdering av egen atferd som er utgangspunkt for analysene. De foreløpige resultatene viser at disse elevene skårer 1.5 standardavvik under gjennomsnittet (Lekhal, Knudsmoen & Løken, 2014). Dette viser at de også her finner samme tendens som i min undersøkelse, nemlig at elever med atferdsproblemer skårer lavere på alle områder i forhold til den gjennomsnittlige eleven. Dette er som sagt et pågående prosjekt, og vi må selvfølgelig være forsiktige med å trekke konklusjoner før prosjektet er avsluttet.

5.4 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er: *I hvilken grad er det forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel i skolen, og hvordan kan man eventuelt forklare disse forskjellene?*

I denne oppgaven har jeg kommet fram til, på bakgrunn av analyser av kvantitative data, at kontaktlærere mener det er reelle forskjeller i sosial kompetanse mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elever. De områdene av sosial kompetanse der det er størst forskjeller er under tilpasning og selvkontroll. Jeg har også trukket fram at dersom elevene hadde vurdert sin egen sosiale kompetanse kunne det gitt et annet resultat. Dette støttes også av andre undersøkelser (se kap.2.5 og 5.1), og tyder på at lærere og elever definerer sosial kompetanse noe forskjellig. Lærere vurderer dette opp mot hvordan elevene fungerer i den kontekst som råder i skolen, og det er lærernes vurdering vi undersøker i denne oppgaven. Elevene selv er i større grad opptatt av jevnaldrende gjennom relasjoner og vennskap. Derfor må vi legge dette til grunn, når vi trekker konklusjoner om at det er forskjeller mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elever. Forskjellene er basert på den kontekstuelle forståelsen av hva som legges i sosial kompetanse. Det kan derfor tyde på at sosial kompetanse avhenger av i hvilken kontekst atferden observeres i, og av hvem den observeres og vurderes av.

Det er også i denne undersøkelsen funnet at elevene vurderer at det er reelle forskjeller i trivsel mellom elever med atferdsproblemer og øvrige elever, selv om begge gruppene trives relativt godt i skolen. Dette må sees i sammenheng med at elever med atferdsproblemer vurderes av kontaktlærere til å ha lavere sosial kompetanse. Forskning viser (Ogden 1995; Gresham & Elliot 1995; Nordahl 2000; Nordahl 2002) at elever med lavere sosial kompetanse trives dårligere i skolen. At elever med atferdsproblemer allikevel trives relativt godt, må derfor kobles til at det sosiale fellesskapet og at venner er det elevene forbinder sterkest med det å trives. Variasjonene er imidlertid store, og tyder på at noen elever trives veldig godt og andre relativt dårlig.

Vi kan forklare disse forskjellene i sosial kompetanse og trivsel gjennom ulike perspektiver. Det som er viktig, er å se eleven både som et individ og som en del av et fellesskap, og at

atferden påvirkes av den konteksten den utføres i. I tillegg må man ha de individrelaterte modellene med seg, som en mulig forklaring. Elever som oppfører seg problematisk på skolen, vil nødvendigvis vise denne atferden i en kontekst (Greene, 2011). Det at elever med atferdsproblemer viser hensiktsmessig atferd i noen sammenhenger, og ikke i andre, tyder på at det er hensiktsmessig å se på hva det er med konteksten og individet som gjør at elever oppfører seg som de gjør. Individuelle faktorer, rasjonalitet og omgivelsene kan være noe av det som er med på å påvirke og forklare atferd.

Gjennom å være åpen for ulike mulige forklaringer på hva som er årsak til atferdsproblemer, vil det kanskje kunne bidra til at de tiltakene man setter inn er veloverveide. Dermed bidrar tiltakene til at skolehverdagen til disse elevene bedres, og fylles av positive opplevelser og følelse av mestring på ulike arenaer.

Vi ser altså av funnene i denne oppgaven, at elever med atferdsproblemer både vurderes til å ha lavere sosial kompetanse, trives dårligere, ha dårligere relasjon til lærer og til andre elever enn elever uten atferdsproblemer. Det er viktig å få frem at man ikke kan si at disse forskjellene er kausale, i den forstand at dette kan gå begge veier. Vi kan ikke trekke slutninger om at elever med atferdsproblemer, som for eksempel har dårlige sosiale ferdigheter også har dårlig relasjon til lærer, andre elever og trives dårligere på skolen. Årsak- virkning går begge veier. For eksempel kan elever vise atferdsproblemer fordi de opplever å ha dårlig relasjon til lærer, eller elever får dårlig relasjon til lærer fordi de viser atferdsproblemer. De store forskjellene er allikevel interessante i forhold til å se litt nærmere på hvordan dette kan påvirke elevenes videre utvikling.

Atferdsproblemer elever viser i skolen, må man forstå som handlinger utløst som en reaksjon på det miljøet de møter der. Det betyr at handlinger som utføres må relateres til den situasjonen den oppstår i og kan ikke uten videre generaliseres til andre situasjoner. At elever viser problematisk atferd i noen situasjoner behøver ikke å bety at de gjør det i alle andre situasjoner som utfordrer dem også. Elevers sosiale ferdigheter er av betydning for hvordan de oppfører seg i ulike situasjoner. Det kan dreie seg om hvordan man for eksempel samarbeider med andre, tar kontakt med andre, løser konflikter, eller evner til å sette seg inn i andres situasjon. Derfor er det viktig at lærer iakttar elevenes samspill med andre, i ulike situasjoner, som for eksempel i friminutt og skoletimer med ulike fag. Det kan være stor

forskjell på hvordan elever samhandler med andre i kroppsøving og matte (Håstein & Wærner, 2003). Kroppsøvingstimer bærer ofte preg av mindre struktur, enn en mattetime vil gjøre, og derfor kan enkelte elever fungere bedre i mattetimer, enn i for eksempel gymtimer og omvendt. Dette er viktig å tenke over når man skal prøve å hjelpe elever til å få en best mulig skolehverdag.

Det kan være hensiktsmessig å fokusere på å endre omgivelsene heller enn å forsøke å endre personer. Personene endrer atferd dersom omgivelsene endres (Nordahl, 2007). For at en lærer skal kunne sikre best mulig opplæring og utvikling til alle elever, er det viktig at man ikke bare ser på elevers læring og atferd ut fra et individperspektiv, men også fra et systemperspektiv. Alle har rett til å høre til i et fellesskap, og et inkluderende læringsmiljø vil virke positivt inn på både motivasjon, læring og trivsel til elevene (Berg & Nes, 2007). Ved å ha alle disse perspektivene med når man skal prøve å forstå og forklare atferd, vil man forhåpentligvis få et bedre grunnlag for å kunne gjøre skolen til et trygt og godt sted å være for alle elever.

Litteraturliste

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Befring, E.(2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Befring, E.: "Kvantitativ metode" (Sist oppdatert: 01. februar 2010). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Lokalisert på <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvantitativ-metode/>. [Lastet 11.mai 2013].

Berg, G. D., Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring: Kva kompetanse, og kvifor? Ein introduksjon (s. 5- 14). I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Lokalisert på http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.

Endrerud, T.(2003): *Atferds- eller samspillevansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Høgskolen i Buskerud Rapport nr. 39, 2003.

Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: Tilfellet Norge. I K. Kuusela & S. Sand (Red.), *Introduksjon og integrasjon: Om arbeid med flyktninger i norske og svenske kommuner* (s. 105 - 126). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Foosnæs, H., Halvorsen, K., Volden, R & Wentzel-Larsen, T. (2003): *Statistikk – en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.

Gilje, N. og Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen: Ariadne

Greene, R. W.(2011). *Utenfor- elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm AS.

Gresham, F.M. og Elliot, S.N(1995): *Social skills rating system*. Manual. Cicle Pines, American Guidance service

Hammersley, M., Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: ad Notam, Gyldendal.

Haug, P.(2014). *Inclusive Education Symposium session nr 12* . Volda University College, Norway. Nera, Lillehammer.Lokalisert på: https://hil.conference-services.net/programme.asp?conferenceID=3914&action=prog_list&session=28999

Haug, P. (2014). *SPEED- prosjektet, datagrunnlag og prosedyrar* (paper).

Haug, P.(2014). *Speed prosjektet*. Høgskolen i Hedmark. Lokalisert på: <http://www.hivolda.no/nyn/hivolda/forskning-og-utvikling/forskingsprosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/metode>

Holme, I., & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.

Holten, S.(2011). *Trygg klasseledelse- i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Höem, A.(1972). *Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen*. Tidsskrift for samfunnsforskning. (bd.13, 251-263).

Håstein, H., Werner, S. (2003): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.(s.175-195).

Jacobsen, D.I.(2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode?*(2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Johannesen, A. (2003). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kleven, T. A. (red) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub. (s. 19-78).

Larsen, I. H. (2008). *Diagnosemarkedet*. Pædagogisk psykologisk tidsskrift (5-6), 449-460

Lekahl, R., Knudsmoen, H., Løken, G.(2014). *Students with behavior problems in school.Preliminari resultsfrom the SPEED study*. Nera, Lillehammer(Paper).

Ligaarden, L. (2009). Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet?: Om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managementaliteten" og "den bevegelige mosaikken". I L. Monsen (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 76-95). [Oslo]: Cappelen akademisk.

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Mausethagen, S. & Kostøl, A.(2009). *Relasjon mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelse, klasseromsdiskurs og elevperspektiv i fire klasserom på 7. trinn*.(Høgskolen i Hedmark rapport nr. 18- 2009).

Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 150-163.

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.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T. (2007). *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter: Et situasjons og systemorientert perspektiv på tilpasset opplæring* (s. 55-69). I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.). *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*. Lokalisert på http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplering.pdf Side

Nordahl, T., & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Lokalisert på http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/09/rapp09_2009.pdf.

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

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A-K., Qvortrup, L.(2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med LP- modellen 2008-2011*.Fredrikshavn: Dafolo A/S

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. [Oslo]: [Barnevernets utviklingscenter].

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

Ogden, T.(2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Somby, H. M.(2009). *Stille og snille? En kvantitativ undersøkelse av skolesituasjonen til elever med innagerende atferd*. Masteroppgave i tilpasset opplæring. Hamar: Høgskolen i Hedmark

Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. [Oslo]: NOVA.

Udir. *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeier og skoleleder*. Lokalisert på

<http://www.handboka.no/Vgs/Veiled/Udir/advas01.htm#a2>

Udir. *Elevundersøkelsen(2012)*. Lokalisert på:

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no

Udir. *Kunnskapsløftet- LK06*. Lokalisert på

<http://sok.udir.no/Sider/utdanningresults.aspx?k=læringsplakaten>

Vedlegg 1: Elevskjema

2

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen.				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i Timene.				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer.				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene.				
6	Jeg liker meg godt i klassa.				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klasse. Du kan velge mellom svaralternativene:

"Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				

10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: "Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.				
	<i>Relasjoner mellom elever - sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så				

	godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse oppgaver og samme oppgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Norsk</i>					
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekst for å forstå innholdet bedre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:

2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Vedlegg 2: Kontaktlærerskjema



Høgskolen i Hedmark
Senter for praksisrettet utdanningsforskning



HØGSKULEN I VOLDA

Kartleggingsundersøkelse

Kontaktlærerskjema

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning.	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen.	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd.	
Andre årsaker.	

Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose.	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig.				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det.				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder.				
4	Braker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp.				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide.				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort.				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider.				
8	Rydder opp etter seg.				
9	Følger dine instruksjoner.				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever.				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever.				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater.				
13	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter.				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre.				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere.				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne.				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.				
	<i>Selvhverdelse</i>				

19	Tar initiativ til samtaler med medelever.				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen.				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker.				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet.				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte.				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn.				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter.				
26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige.				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes.				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert.				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig.				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevenes arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevenes interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
--	--	---	---	---	---	---	---

1	Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevenes skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

Vedlegg 3: Samtykke- erklæring

Samtykke-erklæring

Returneres til kontaktlærer

Jeg samtykker at mitt barn kan delta i denne undersøkelsen.

Ja Nei

Skriv navn på barnet
(blokkbokstaver): _____

Skriv navn på kontaktlærer til barnet (blokkbokstaver):

og din (foresattes)
underskrift: _____

Samtykkeerklæringen oppbevares på skolen