

LUNA

Ann-Kristin Tørrissen

## Masteroppgave

Elever med atferdsproblemer i skolen – Hvordan ser de  
på seg selv og hvordan ser læreren på dem?  
En sammenligning av sosiale og faglige faktorer

Student's whit behaviour problems in school – How does the teacher look at them  
and how do they look at themselves?

A correlation of social and professional factors/skills

Master i tilpasset opplæring

2017



Samtykker til tilgjengiggjoring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

---

## FORORD

Høgskolen i Hedmark, nå Høgskolen i Innlandet har med masterstudiet *Tilpasset opplæring* gitt meg mye ny kunnskap, og forankret mye av den kunnskapen jeg hadde. Studiet har gjort meg tryggere på egne standpunkt og utvidet horisonten min. I den forbindelse vil jeg rette en STOR takk til min veileder Kari Nes som har fulgt meg og oppgaven min hele veien. Du har svart på spørsmål til alle døgnets tider, du har veiledet og pushet meg videre. Jeg vil også takke Thomas Nordahl for veiledningen i forhold til analysene i SPSS.

Endelig er dagen kommet og jeg kan sette punktum for denne oppgaven. Et punktum som på mange måter har skapt et enda større engasjement for elever som viser atferdsutfordringer. Jeg er heller ikke i tvil om at oppgaven har gitt meg mye kunnskap som jeg kan ta med meg videre i arbeide med elever med atferdsproblemer, og ikke minst i samarbeidet med kollegaer.

Det har i perioder vært utfordrende å finne tid og overskudd til skriving ved siden av jobb og familieliv. Derfor vil jeg rette en stor takk til rektor og kollegaer på skolen, som har vært svært fleksible og forståelsesfulle for mitt faglige OG mentale fravær nå i innspurten.

Til slutt vil jeg takke min tålmodige og snille mann, Tommy, og våre fire fantastiske barn, som har holdt hjulene i gang hjemme, slik at jeg kunne skrive. Tusen takk Tommy for at dere har gitt meg tid og ro til arbeidet, slik at det har blitt overkommelig. Nå kan jeg endelig gå inn for «landing», og nyte familielivet sammen med dere igjen.

Nesbyen, mai 2017

Ann-Kristin Tørrissen

# Innhold

FORORD.....	4
<b>Norsk sammendrag.....</b>	<b>7</b>
<b>English abstract.....</b>	<b>9</b>
1.0 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.3 Tidligere forskning.....	16
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	25
2.0 Teori.....	27
2.1 Atferdsvansker.....	27
2.1.1 Sårbare barn.....	30
2.1.2 ADHD.....	31
2.1.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	32
2.2 Sosial kompetanse.....	35
2.3 Klasseledelse og tilpasset opplæring.....	38
2.3.1 Relasjoner og trivsel.....	41
2.3.2 Motivasjon, arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner.....	45
3.0 Metode.....	51
3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode.....	51
3.2 Kvantitativ metode - surveydesign.....	53
3.3 Statistiske analyser.....	54
3.4 Utvalg.....	55
3.5 Forskningsetikk.....	58
3.6 Validitet og reliabilitet.....	59
3.6.1 Validitet.....	59
3.6.2 Reliabilitet.....	60

---

4.0 Resultater og analyse.....	62
4.1 Variansanalyse, effektmål og signifikans.....	63
4.2 Elevvurderte faktorer.....	65
4.2.1 Trivsel.....	66
4.2.2 Atferd .....	67
4.2.3 Relasjoner.....	70
4.3 Lærervurderte faktorer .....	73
4.3.1 Sosial kompetanse .....	74
4.3.2 Motivasjon og arbeidsinnsats .....	77
4.3.3 Skolefaglige prestasjoner .....	78
4.4 Signifikanstesting av sammenheng mellom faktorene.....	79
4.4.1 Sammenheng mellom lærer- og elevvurderte faktorer.....	79
5.0 Oppsummering og drøfting av funn .....	82
6.0 Avslutning .....	89
Litteraturliste .....	91
Vedlegg 1 Elevskjema.....	94
Vedlegg 2 Kontaktlærerskjema.....	102
Vedlegg 3 Gjennomsnitt og min/max skårer faktorer .....	108
Elevvurderte faktorer.....	108
Lærervurderte faktorer .....	109

---

---

# Norsk sammendrag

«If this child does not learn the way we teach,  
can we teach the way he learns?

Harry T. Chasty

Denne masteroppgaven er skrevet ved Høgskolen i Innlandet under studiet Master i tilpasset opplæring, og ble ferdigstilt våren 2017. Et relevant begrep her, er det den norske skolen skal være bygd på: *Fellesskolen – en skole for alle!* Dette er utgangspunktet for vårt læreplanverk K06, der alle uavhengig av egne forutsetninger skal få en likeverdig og tilpasset opplæring. Gjennom et stort engasjement for elever med ulike atferdsproblemer og deres skolehverdag, har jeg i denne studien sett på om, og eventuelt i hvilken grad disse elevene opplever hindringer for læring og deltakelse i større grad enn elever uten vansker. Med utgangspunkt i dette utformet jeg problemstillingen:

***Elever med atferdsvansker i skolen - Hvordan ser læreren på dem, og hvordan ser de på seg selv? En sammenligning av sosiale og faglige faktorer.***

I oppgaven har jeg benyttet data fra SPEED-prosjektet, som er et samarbeidsprosjekt mellom høgskolene i Hamar og Volda. Prosjektleder er Peder Haug ved Høgskulen i Volda. SPEED-prosjektet omhandler i hovedsak spesialundervisningen, og hvordan denne er organisert. Det kvantitative datamaterialet er innsamlet gjennom en nettbasert surveyundersøkelse der jeg har tatt utgangspunkt i data fra de elevvurderte faktorene: atferd, trivsel og relasjoner til lærer og elever, samt de lærervurderte faktorene: sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats.

Datamaterialet ble videre analysert i dataprogrammet SPSS, hvor jeg har gjennomført frekvens-, varians- og reliabilitetsanalyser. Utvalget av deltakere har bestått av til sammen 13219 elever, der jeg har sett på de med atferdsvansker med og uten ADHD-diagnose, til

---

sammen 754 elever, og elever uten vansker, til sammen 10085 elever. Resultatene er presentert med diagrammer, tabeller og figurer.

Et generelt bilde over alle faktorene viser at barn med atferdsvansker skårer generelt dårligere enn barn uten vansker, og at lærerne skårer dem dårligere enn de gjør selv. Et unntak er under sosial kompetanse og variabelen empati og rettferdighet, der forskjellene mellom gruppene er relativt små. I korte trekk kan forskjellene forklares ved hindringer for læring og deltakelse, der kravet om tilpasset og likeverdig opplæring i liten grad har lyktes.



---

## English abstract

«If this child does not learn the way we teach,  
can we teach the way he learns?

Harry T. Chasty

This master thesis has been written at Høgskolen i Innlandet under the study specialization “Tilpasset opplæring” (Adapted learning), and was completed in spring 2017. A relevant term here, is what the Norwegian schools should be built on: *the Community College - a school for everyone!* This is the basics for our curriculum K06, where everyone, regardless of their own prerequisites, will receive an equivalent and adapted education. Through a great commitment to students with different behavioral problems and their school day, I have in this study looked into if, and to what extent these students experience barriers to learning and participation to a greater degree than students without difficulties. Based on this, I formulated the issue:

***Pupils with behavioral difficulties at school - How does the teacher view them and how do they view themselves? A comparison of social and professional factors.***

In the assignment, I have used data from the SPEED (Special educational need) project, which is a cooperation project between the colleges in Hamar and Volda. Project manager is Peder Haug at Høgskulen in Volda. The SPEED project mainly deals with how the special education is organized. The quantitative data were collected through an online survey. I have based my study on data from the student-evaluated factors: behavior, well-being and relationships with teacher and students, in addition to the teacher-evaluated factors: social competence, scholarly achievement, motivation and work effort.

After the data was analyzed in the computer program SPSS, I conducted frequency, variance and reliability analyzes. The sample of participants has all together consisted of 13219 students, with whom I have looked at those with behavioral disorders with and without

---

ADHD diagnosis, totally 754 students, and students without difficulties, totally 10085 students. The results are here shown with charts, tables and figures.

A generally picture of all the factors shows that children with behavioral disabilities often scores lower than children without difficulties and that the teachers score them lower than they do themselves. An exception is under social competence and the variable empathy and justice, where the differences between the groups are relatively small. In short terms, the difference can be explained by obstacles to learning and participation, where the requirement for adapted and equal education has not been successful.

---

## 1.0 Innledning

*«For i sannhet å kunne hjelpe en annen må jeg nok forstå mer enn ham, men dog først og fremst forstå det han forstår. Gjør jeg ikke det, hjelper min mereviten ham slett ikke.»*

Søren Kierkegaard

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

I en årrekke har jeg observert og undervist elever med ulike atferdsutfordringer i barnehage og skole. Dette har i alle år vekket min omsorg, interesse og nysgjerrighet. Nysgjerrighet i denne sammenheng høres kanskje rart ut, men i det ligger at jeg har villet forstå og hjelpe barna/ elevene med å mestre sin barnehage-/ skolehverdag, slik at de opplevde å ha hatt en god dag. Den oppgaven har ikke alltid vært like enkel, da det ofte er mange hindringer for læring og deltakelse for barn som på ulike måter ikke oppfører seg / opptrer slik miljøet forventer.

Gjennom studiet «Master i tilpasset opplæring» fikk jeg tilbud om å delta i SPEED-prosjektet, The function of special education, heretter omtalt som SPEED. Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark. SPEED er ledet av professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Peder Haug. Bakgrunnen for prosjektet var å få større kunnskap om innholdet i spesialundervisninga og hva spesialundervisning er. Prosjektet er finansiert av Forskningsrådsprogrammet Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT. Studien har blant annet data på barn med atferdsvansker, noe jeg fant relevant og spennende for min oppgave. Fokuset på spesialundervisningen har ikke vært i fokus for meg, da jeg ønsket å se generelt på elever med atferdsvansker i skolen. Jeg vil komme nærmere tilbake til prosjektdesignet og utvalget i SPEED, samt mitt fokus med tanke på problemstilling og forskningsspørsmål.

---

Med utgangspunkt i dette vil jeg gjennom K06 og stortingsmeldinger si litt om hva som skal ligge til grunn for at alle elever skal få oppleve læring og deltakelse.

Vi har i Norge i dag det vi kaller fellesskolen, - skolen for alle. Men hva legger vi i det? I avsnittet «Prinsipper for opplæringen» i K06 står det:

*«Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål og strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lære bedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.»*

Med dette menes at skole og samfunn skal legge til rette for et godt læringsmiljø for alle. Dette innebærer et inkluderende fellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. Videre skal elevene motiveres gjennom varierte og målrettede aktiviteter, der også elevmedvirkning er i fokus. Uansett forutsetninger skal elevene møte en skole som gir tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Dette igjen stiller store krav til lærerens og instruktørens kompetanse og rolle. De skal være tydelige ledere som er dyktige og engasjerte formidlere og veiledere(Kunnsapsdepartementet, 2006).

Respekten for mangfoldet i skolen er en grunnholdning som skaper forventninger til at dette målet realiseres i praksis. Standardisering som et gjennomgående trekk, i skole og samfunn, gjør dette synet på mangfold problematisk, fordi det fordrer at alle reagerer, tenker og føler likt. En slik standardisert måte å se skole og samfunn på gir grobunn for barn med atferdsvansker fordi avvikene fra normalvariasjonen i slike standardiseringer blir noe ikke-ønskelig og bekymringsfullt(Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014)

I stortingsmelding nr.30 - *Kultur for læring*, står det at atferdsproblemene i skolen er for stort, og undersøkelser viser at omtrent 15 prosent av alle elever har moderate atferdsvansker på en eller annen måte. Videre har to til tre prosent av disse alvorlige problemer. Av elevene som mottar spesialundervisning har lærerne definert at 40–50 prosent av disse er elever med

---

atferdsproblemer. Antall elever med atferdsproblemer øker med alderen og er størst på ungdomsskolen, før det synker igjen. Av de som er definert med atferdsproblemer, er det flest gutter (Kunnskapsdepartementet, 2004)

I utdanningsspeilet 2016 står det at det har vært et politisk mål lenge å bedre den tilpassa opplæringen slik at flere får et godt utbytte av den ordinære undervisningen. Tallet på elever som fikk spesialundervisning økte jevnt i perioden 2006-2011, men de tre siste skoleårene ser vi en endret trend. På nasjonalt nivå ser man en liten nedgang i antall elever som får spesialundervisning. Det er allikevel uvisst om dette skyldes at skolene har blitt flinkere til å tilpasse undervisningen eller om færre får sine rettigheter oppfylt. En ser at antall klagesaker er redusert i forhold til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I Stortingsmelding 22 - *Motivasjon-mestring-muligheter*, står det at elevene i Norge generelt trives godt, men at motivasjonen i grunnskolen faller med alderen. Den er aller lavest på 10.trinn. Målet med fornyelsen av ungdomstrinnet, slik den er presentert her, er å gjøre opplæringen mer variert og motiverende, for å gi elevene et større faglig og sosialt utbytte av skolen. På den måten vil de også oppleve skolen mer relevant og givende (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fornyingen skal foregå med et bredt syn på kunnskap og læring, som vil innebære større variasjon i undervisningen, flere praktiske oppgaver og flere lærere. Formålet er å gjøre opplæringen mer motiverende for alle elever gjennom tre mål, der den skal være:

- Praktisk og variert – større variasjon gjennom allsidighet og tilpasset opplæring
- Utfordrende – krever innsats og målet er mestring
- Relevant – meningsfylt og kan relateres til elevenes videre liv

Disse dokumentene sier en del om det jeg opplever som utfordringene for flere skoler/ lærere utfra tanken om fellesskolen – skolen for alle.

---

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I innledningen har jeg sagt litt om utgangspunktet for mine valg i denne oppgaven som, omhandler erfaringer jeg har med arbeidet med elever med ulike atferdsvansker.

Atferdsvanskebegrepet og hvilke elever vi omtaler som elever med atferdsvansker vil jeg komme nærmere tilbake til i teorikapittelet.

I arbeidet med inkludering på studiet ble jeg presentert for inkluderingshåndboka, og i den sammenheng ble jeg veldig opptatt av hvordan dette begrepet påvirker klassefelleskapet for disse elevene. Avsnittet «Hindringer for læring og deltakelse» var det som inspirerte meg og jeg tenkte med en gang at det er dette jeg vil vite mer om. I dette avsnittet står det nemlig at barn med særskilt behov for opplæring, i denne oppgaven barn med atferdsvansker, ofte blir satt i «bås». Vi fokuserer på deres individuelle problemer og forventningene til deres mestring blir derfor gjerne lavere. Jeg ble derfor så glad for at fokuset på individet ble snudd til fokus på «hindringer for læring og deltakelse», og med det et større fokus på systemet. Hindringene kan ligge flere steder, i selve skolen, i samfunnet, i lokal og nasjonal politikk (Booth, Ainscow, Nes, & Strømstad, 2001). Allikevel må man selvfølgelig ta hensyn til at «særskilte behov» er gitt ut fra dagens rammer, og kulturelt betinget ved alle skoler. Men om man velger å flytte fokus fra det individorienterte uttrykket «elever med særskilte behov», til et bredere syn, «hindringer for læring og deltakelse», vil det si at elevens vansker gis en samfunnsmessig forståelse (Booth, Ainscow, et al., 2001). Hindring for læring og deltakelse blir da noe som oppstår i samspillet mellom elevene og omgivelsene, som igjen påvirker deres liv. Omgivelsene består av menneskene, politikken, institusjonen, kulturen, de sosiale og økonomiske forholdene som råder i elevenes liv.

Min problemstilling ble da:

***Elever med atferdsvansker i skolen - Hvordan ser de på seg selv og hvordan ser lærerne på dem? En sammenligning av sosiale og faglige faktorer.***

For å kunne svare på dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål?

---

- 
- 1. Hvordan vurderer elever med atferdsvansker seg selv i forhold til trivsel, sosial isolasjon og relasjon til lærer og medelever, sammenliknet med elever uten vansker?*
  - 2. Hvordan vurderer læreren motivasjon og arbeidslyst, faglige prestasjoner og sosiale kompetanse hos elever med atferdsvansker, sammenliknet med elever uten vansker?*
  - 3. Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?*

Det er ikke tidligere publisert noe fra SPEED-prosjektet om denne elevgruppen, med unntak av to masteroppgaver som begge har noe ulik vinkling sammenliknet med min oppgave. Jeg vil si mer om dette og eventuelle funn under kapittel 1.3 Tidligere forskning. I min oppgave vil jeg se på flere faktorer og derfor utfylle disse bidragene i forhold til gruppen elever med atferdsvansker. Jeg ønsker med denne oppgaven å fokusere på om elevene med atferdsvansker, uavhengig av om de får tilpasset opplæring eller spesialundervisning, opplever læring og deltakelse i fellesskolen – en skole for alle.

Om spesialundervisning, kan man si at elever som har rett på dette, får det på bakgrunn av Opplæringsloven kapittel 5 om spesialundervisning, § 5-1. *Rett til spesialundervisning*. «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Når det gjelder tilpasset opplæring kan vi skille mellom en snever og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Haug, 2015). Den snevre betydningen omhandler en beskrivelse av visse tiltak og arbeidsmåter, gjerne for bestemte elever. Den mer vide forståelsen oppfattes som en pedagogisk plattform som hele skolens virksomhet hviler på.

Et læringsmiljø skal ta vare på ulikhetene mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring innebærer at også elever som trenger spesiell tilrettelegging skal tilhøre dette fellesskap og møte oppgaver tilpasset deres nivå og utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2004).

---

Nedenfor vil jeg gjøre rede for andre studier som har hatt fokus på barn med atferdsvansker i skolen. I metodekapittelet vil jeg utdype metodiske valg og utforming av studien min.

### 1.3 Tidligere forskning

Først vil jeg kort gjøre rede for funnene til to tidligere masterstudenter som også har benyttet det kvantitative datamaterialet fra SPEED. Siden metoder og informanter er hentet fra SPEED, og vil være de samme som for min oppgave, har jeg valgt å kun belyse deres funn og resultater. Det samme gjelder for studien «Mer ekskludering på ungdomstrinnet?». Deretter vil jeg se nærmere på andre studier med fokus på elever med atferdsvansker i skolen.

**Iselin Lone (Lone, 2016)** har i sin masteroppgaver «Problemåtferd og sosiale dugleikar i skulen: Ei samanlikning av elevar som viser åtferdsutfordringar og elevar utan vanskar si problemåtferd og sosiale dugleikar» gjort rede for resultater som viser at det er gjennomgående stor forskjell mellom de to elevgruppene. Hennes funn viser at barn med atferdsvansker skårer høyere på problematferd og lavere på sosialkompetanse enn elever uten vansker, med unntak av faktoren her som målte empati og rettferdighet. Disse funnene bekreftes gjennom korrelasjonsanalyse som viser en tilnærmet lik styrke i begge gruppene. Et annet funn er at elevene selv, i begge grupper, vurderer forekomsten av atferdsproblemer til å være aldri eller sjelden, som kan bety at lærerne vurderer elevene som mer utfordrende enn elevene selv. Når det gjaldt kjønnsforskjeller så var funnene i tråd med tradisjonelle forestillinger, der jenter viser bedre sosiale ferdigheter og større tilpasningsevne til skolens normer (Lone, 2016).

**Barbor E. Knai** har i sin masteroppgave «Atferdsproblemer i skolen – en sammenlikning av elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse og trivsel» benyttet data fra kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse, samt informasjon fra elevenes vurdering av egen trivsel og relasjon til lærer og medelever. Deretter er det gjort sammenlikninger mellom elever som viser atferdsproblemer og elever uten vansker /diagnose sin sosiale kompetanse og trivsel ut fra disse opplysningene. Analysen av den kvantitative



---

undersøkelsen er gjennomført ved bruk av dataprogrammet SPSS, hvor det er gjort frekvens-, varians- og reliabilitetsanalyser. Resultatene fra disse analysene viser at det er signifikante forskjeller mellom elevgruppen med atferdsvansker og de uten vansker/diagnose. De viser også signifikante forskjeller i relasjon til lærer og medelever, som igjen støttes av teori og tidligere undersøkelser. Generelt viser resultatene mindre forskjeller i de elevvurderte faktorene enn i de lærervurderte faktorene, dette kan vise at elever og lærere vurderer hverdagen ulikt for de to elevgruppene. Dette igjen ville kanskje gitt andre resultater dersom elevene skulle vurdert sin sosiale kompetanse og lærerne vurdert trivsel og relasjoner (Knai, 2014).

**Mer ekskludering på ungdomstrinnet?** (Nes, 2017) der inkludering og ekskludering blir sett på i sammenheng, handler ekskludering her om å bli holdt aktivt eller passivt utenfor likeverdige muligheter for læring og deltakelse skolen. I denne studien har en sammenlignet barne- og ungdomsskole elever med og uten spesialundervisning i forhold til faktorer som sier noe om inkludering eller ekskludering.

Funnene er hentet fra SPEED-prosjektets kvantitative materiale.

I studien regnes det å like norsk faget, samt ha lite undervisnings- og læringshemmende atferd, som uttrykk for at de føler seg inkludert i det faglige fellesskapet. Når det gjelder å være sosialt inkludert i fellesskapet på skolen så vil dette være uttrykt gjennom elever som trives og har gode relasjoner til lærer og medelever. I motsatt fall når de trives dårlig og har et dårlig forhold til læreren, så er det et tegn på ekskludering.

I lærerperspektivet tolker man god motivasjon og arbeidsinnsats som uttrykk for at eleven føler seg inkludert i det faglige fellesskapet. God tilpasning til skolens normer forstås som et aspekt ved det å være sosialt inkludert.

De største forskjellene var ikke først og fremst mellom elever på barne- eller ungdomsskolen, men mellom elever som fikk eller ikke fikk spesialundervisning. Tallene viser tydelig at elever med spesialundervisning skårer generelt dårligere enn elever uten spesialundervisning,

---

---

som igjen sier noe om at elever med spesialundervisning i større grad føler seg mer ekskludert fra det sosiale og faglige fellesskapet.

**Ungdata 2016 – Nasjonale resultater** (Bakken, 2016) er en nasjonal Ungdatarapport som gir et samlet nasjonalt oversiktsbilde og er basert på lokale ungdomsundersøkelser der ungdom har svart på spørsmål vedrørende deres liv og livssituasjon. 330.000 ungdommer fra 375 kommuner og åtte fylkeskommuner fra hele landet har deltatt og danner grunnlaget for rapporten. For å sikre at rapporten reflekterer et nasjonalt nivå er det samlet data for tre og tre år i rapportene, her for årene 2014-2016. I denne perioden har det til sammen deltatt 119.200 elever fra ungdomstrinnet. Rapporten tar for seg 21 temaer og har i tillegg et særskilt fokus på mobbing. Jeg vil først og fremst ta med punkter som kan sees i sammenheng med min studie. Når det gjelder vennerelasjoner så har i gjennomsnitt 90% av alle elever en fortrolig venn. Denne prosenten synker til ca.70% for de elevene som opplever å bli mobbet av andre, og ned mot det samme nivået for de som selv mobber.

Når det gjelder skoletrivsel, så sier 66% av elevene på ungdomstrinnet at de trives og 27% at de er litt enig i dette. Det er til sammen kun 7% som sier at de er litt uenig/helt uenig i dette. I dette ligger at ni av ti opplever at læreren bryr seg om dem og at de føler tilhørighet med de andre elevene på skolen. Skoletrivselen for elever som opplever å bli mobbet eller selv er mobber, er klart dårligere.

I dataene fremkommer det at mobbing er mest utbredt i barneskolen, men avtar i tenårene. Elevene som mobber eller er utsatt for mobbing, er i risikoutsatte grupper, som igjen er utsatt for fysiske og psykiske problemer senere i livet. Mobbing blir ikke målt utfra mobbebegrepet men i forhold til om du blir utsatt for/ eller utsetter andre for plaging, trusler eller utfrysing i skolen eller på fritiden. På tross av det forpliktende samarbeidet rundt «Manifest mot mobbing» siden 2002, har forekomsten vært relativt stabil.

---

Siden Ungdata har pågått i 7 år, kan rapporten også si litt om trender og utviklingstrekk. Disse viser blant annet at dagens bånd mellom ungdom og foreldre er blitt sterkere og at ungdommen blir stadig «skikkeligere». Rapporten viser ellers til en noe negativ trend i forhold til mindre trivsel, vennskap og ensomhet blant jenter som en bør legge merke til og ta i betraktning.

**Sunnevåg og Nordahl** (Sunnevåg & Nordahl, 2008) presenterer i artikkelen «Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen» resultatene fra en kartleggingsstudie blant 9400 elever på 5.-10. trinn. Studiet har hatt søkelys på elever med ulike problemer og vansker i eller med skolen, der deres læringsresultater og opplevde situasjon ble analysert opp mot andre elever i skolen. Videre viser den til elevers plikt til å gjennomføre 10-årig grunnskole opp imot retten til et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud.

Kartleggingen er gjennomført som nettbasert kartleggingsundersøkelse, der spørreskjemaene er godt utprøvd. Variablene som blir presentert er sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner, samt motivasjon og arbeidsinnsats. Det er videre gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområdene i kartleggingsundersøkelsen. Resultatene viser at elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblemer uten diagnose skårer opptil to standardavvik under elever uten vansker/diagnose når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats. Også under den lærervurderte variabelen sosial kompetanse skårer de samme elevene inntil to standardavvik lavere enn elevene uten vansker/diagnose. Dette er svært store standardavvik, og viser at elever med ADHD diagnose og elever med atferdsvansker uten diagnose har en skolefaglig og sosial læring som ligger langt etter andre elever. Dette igjen kan påvirke disse elevenes evne til å delta i sosiale fellesskap knyttet til både utdanning, arbeid, fritid og familie.

I tillegg viser undersøkelsen at elever med ADHD diagnose i langt større grad enn elever med atferdsvansker uten diagnose får spesialundervisning. En slik forskjell samsvarer ikke med opplæringsloven som sier at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse retten til spesialundervisning, og ikke hvorvidt man har en diagnose eller ikke.

---

Resultatene viser med dette at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med fellesskole normen, - en skole for alle, der alle har rett på en likeverdig og tilpasset opplæring. I tillegg viser resultatene en klar sammenheng mellom relasjonelle og kontekstuelle betingelser for elevenes problemer og vansker i skolen og klasserommet.

I artikkelen «**Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper**» (Sunnevåg & Nordahl, 2013) er det tatt utgangspunkt i et elev- og lærerperspektiv når man har sett på resultater fra spørreundersøkelser og i hvilken grad elever er inkludert i ulike fellesskap eller ikke. Spørreundersøkelsene ble gjennomført ved 53 skoler som jobber med LP-modellen, Læringsmiljø og pedagogisk analyse, høsten 2012.

Når de skulle belyse inkluderingen empirisk tok de utgangspunkt i tre av Qvortrups fellesskapsformer (Qvortrup,2012 (Sunnevåg & Nordahl, 2013):

- Formelle voksenstyrte læringsfelleskaper
- Lærer-elev fellesskap
- Elev-elev fellesskap

Valget av disse har sammenheng med valget av variabler fra datagrunnlaget og det at de anses som særlig viktige for elevenes inkludering. Når de skulle belyse inkluderingen anvendte de data som belyser tre typer inkludering:

- Sosial inkludering - deltakende
- Faglig inkludering
- Psykisk inkludering - erfart/opplevd

Begrunnelsen for dette var en bred forståelse av inkluderingsbegrepet, som igjen gjorde det mulig å jobbe mer analytisk og empirisk i forståelsen av inkludering.

I analysearbeidet har de benyttet både frekvensanalyser og variansanalyser, der de har sett på ulike gjennomsnitt og standardavvik. Og resultatene viser at når det gjelder sosialt deltagende inkludering, som omhandler forholdet til jevnaldrende, så finner en at elever med atferdsvansker eller ADHD diagnoser skårer vesentlig dårligere. De er tydelig mindre sosialt

---

inkludert i skolen, og da i forhold til både popularitet, deltakelse med andre og manglende sosial kompetanse. Faglig inkludering vil for de fleste være avgjørende for videre læring og inkludering i faglig fellesskapet. I motsatt fall vil det kunne innebære redusert læringsutbytte og motivasjon for skolegang (Hattie 2009, Persson og Persson 2012(Sunnevåg & Nordahl, 2013)). Innenfor det faglige området er det også elevene med atferdsvansker og ADHD diagnose som kommer dårligst ut. Knyttet til både læringsfellesskap, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet er den faglige inkludering når det gjelder arbeidsinnsats og læringsutbytte vesentlig dårligere enn for øvrige elever. Marzano mener dette lett vil medføre negativ utvikling av det faglige læringsutbyttet(Sunnevåg & Nordahl, 2013).

Når det gjelder erfart inkludering, omhandler dette hvordan elevene selv opplever inkluderingen innenfor læringsfellesskapet, elev-lærefellesskapet og elev-elevfellesskapet. Disse funnene bygger på informasjon fra elevene selv og lar på den måten elevene bli sett på som selvstendige aktører samtidig som de blir tatt på alvor. Artikkelen sier også at resultatene innenfor psykisk inkludering ikke har like stor reliabilitet som de andre, men behandles da de viser god reliabilitet i forhold til deltakelse i undervisningen. Også her er det barn med atferdsvansker og ADHD diagnose som skårer lavt og står i fare for å bli ekskludert. Disse elevene har lave forventninger til mestring, som igjen lett medfører lavt læringsutbytte. De har liten tro på seg selv og vil i liten grad jobbe for å forbedre resultatene sine.

Konklusjonen er at elever med atferdsvansker og ADHD diagnose på flere områder skårer rundt ett standardavvik under elever uten atferdsvansker. Dette er vesentlig og viser at elever med slike vansker opplever lav inkludering på alle de tre områdene faglig, sosialt og psykisk. De står i tillegg i fare for å bli ekskludert fra skolefellesskapet, som kan få følger for videre deltakelse i skole og arbeidsliv (Sunnevåg & Nordahl, 2013)

### **I Rapport nr. 3 – 2009: «Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer»**

presenteres resultater fra kvantitative og kvalitative undersøkelser knyttet til atferdsvansker i skolen (T. Nordahl, Mausestagen, & Kostøl, 2009). Utfra tidligere kartleggingsundersøkelser plukket de ut tre skoler med lite atferdsvansker og tre skoler med forholdsvis mye

---

atferdsvansker og gjennomført observasjoner av undervisningen, samt intervjuet lærere og skoleledere. De samlede bakgrunnsvariablene for skolene viser få/ små forskjeller mellom skolene i forhold til sosioøkonomiske forhold, geografisk spredning, antall elever/ skoler, og kan derfor ikke forklare de relativt store forskjellene.

Skolene med lite atferdsvansker omtales som plusskoler og de med forholdsvis mye atferdsvansker omtales som minusskoler. Målet var å finne aktuelle kjennetegn ved skoler med lite atferdsvansker på skole- og klassenivå. Man så systematiske forskjeller mellom de to typene skoler i rapporten fra de kvantitative dataene. Plusskolene hadde flere elever med god motivasjon og arbeidsinnsats, og de skåret bedre på nasjonale prøver. Atferdsvanskene var derfor ikke bare en utfordring for lærere og medelever, men viste også at elevenes motivasjon og læringsutbytte hadde en klar sammenheng. Uro og bråk i klasserommet, utagering hos elevene, konflikter og sosialisasjon hos minusskolene gav også resultater som viste relativt lav arbeidsinnsats og dårlige skolefaglige resultater hos elevene. I tillegg hadde dobbelt så mange elever i disse skolene spesialundervisning, og lærerne vurderte flere til å ha individuelle vansker og diagnoser. Søkelyset var i tillegg på den enkelte elev, og gav et individperspektiv på atferdsvanskene.

Disse funnene støttes av den kvalitative kartleggingen som er foretatt gjennom 84 klasseromsobservasjoner, der 64 timer, 76% karakteriseres som solide timer og 20 timer, 24% karakteriseres som svake. Undervisningstimene ble gitt «karakterene» 1-6, der 1-3 viste til svake timer og 4-6 viste til solide timer. Det er en klar overvekt av solide timer i plusskolene, sammenlignet med minusskolene. Plusskolene kjennetegnes ellers av tydelig og hensiktsmessig klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer og elever, samt fravær av lærings- og undervisningshemmende atferd. Plusskolene bruker i større grad lærerstyrte arbeidsformer, og de har et høyere faglig trykk. Flere av timene observeres som engasjerende og motiverende for undervisningen.

Minusskolene har mye større variasjon på skolene i forhold til klasseledelse, relasjoner og elevatferd som påvirker læringssituasjonen både for seg selv og medelever. 25% av timene

---

---

beskrives som svake oder læringsutbyttet for mange vil være lite. Timene preges av bråk, uro, usikkerhet og passivitet, som et resultat av dårlig organiserings- og arbeidsmetoder.

Funnene på lærer- og klassenivå ser ut til å ha sammenheng med funn på skolenivå, og viser fellestrekk som kan være uttrykk for skolekulturen. Gjennom intervjuene viser plusskolene at de har en felles skolekultur med felles verdier, der ledelsen har tydelige forventninger til elever og lærere. De er opptatt av frihet, tillit og lojalitet som er preget av felles verdier som åpenhet, samarbeid og pedagogisk refleksjon.

Arbeidsmåter som i større grad gir ansvar for egen læring kan også få konsekvenser som vandring, passivitet, uro, bråk, ukonsentrasjon, usikkerhet osv for mange elever. Undervisning som derimot er lærerstyrt og organisert i klasser preges av struktur, forutsigbarhet, ro og positiv stemning.

I 2008 gjennomførte **Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning** en analyse for det norske kunnskapsdepartementet der de skulle se på hvilke faktorer ved en lærer som har betydning for læringsutbyttet hos elevene (Nordenbo mfl.2008(T. Nordahl, 2012)). «Hvilken kompetanse hos læreren kan effektstudier påvise at bidrar til læring hos barn og unge?», var det grunnleggende spørsmålet. Utgangspunktet var søk i ca. 6000 studier fra forskjellige databaser over hele verden, og videre utfra 70 publiserte studier som tilfredsstilte kravene til effektforskning rundt forholdet mellom læringsutbytte og lærerens kompetanse.

Konklusjonen var at det var tre grunnleggende faktorer ved læreren som bidro til læring hos elevene, og disse var:

- Læreren må kunne skape og opprettholde sosiale relasjoner til den enkelte eleven
- Læreren må ha ledelses- og undervisningskompetanse som fremmer overholdelse og utvikling av regler
- Læreren må inneha nødvendig faglig og fagdidaktisk kompetanse i undervisningen

---

Dette viser at relasjonsbasert ledelse der læreren innehar faglig kompetanse og kan strukturere undervisningen på en tydelig måte, er viktig for elevenes læring (T. Nordahl, 2012).

**Hattie** (2009) har oppsummert 800 metaanalyser basert på 52637 studier, der til sammen 83 millioner elever fra hele verden har deltatt. En sammenfatning av forskningen viser hvilken virkning 138 forskjellige variabler har på elevenes læringsutbytte. Funnene i forskningen er at læreren har størst betydning for læringen, og at det er flere faktorer ved læreren som er avgjørende for en vellykket utdanning – læring.

I korte trekk dokumenterer Hatties (2009) analyser at en tydelig og strukturert klasseledelse, der læreren har en støttende relasjon til elevene, gir en betydelig virkning på den sosiale og faglige læringen til elevene (T. Nordahl, 2012). Dette innebærer også at det ikke er noe motsetningsforhold mellom det å være en tydelig lærer og et inkluderende læringsmiljø, der læreren støtter alle elevene.

### **Studie fra Danmark:**

**Nordahl m.fl** har i et forskningsprosjekt i Brønderslev kommune sett på faktorene trivsel, atferd, relasjon til klasselærer, relasjon mellom elever, sosial kompetanse, motivasjon og skolefaglige prestasjoner. Resultatene fra før- og ettermålingen viser en overraskende stor stabilitet i de ulike elevgruppens skår på de to kartleggingsundersøkelsene. Dette gjelder både i forhold til elevenes og klasselærerens vurdering.

Forskningen har bestått av både kvalitative og kvantitative studier, ved siden av intervensjoner rettet mot kapasitets- og kompetanseutvikling av kommunens lærere og pedagoger, samt kommunale ressurspersoner fra PPR og kommunens støtteteam.

I skolen bestod kartleggingsundersøkelsen av informanter fra fire forskjellige grupper: Elever, klasse-/kontaktlæreren, lærer/pedagog og foreldre. Det ble gjennomført både før- og



---

ettermåling, og svarprosenten har ligget på cirka 90% for elever og lærere, men på bare cirka 50% hos foreldregruppen.

Forskningen viser at inkluderingen i skolen ikke hadde blitt bedre og at det er gruppene med ulike innlæringsvansker og barn med atferdsvansker med og uten ADHD diagnose som opplever de største utfordringene. De barna som er definert å ha atferdsvansker har flest problemer i forhold til personlig og opplevd inkludering, og opplever i større grad enn andre barn å bli ekskludert i skolen. Disse resultatene, samt at 75% av dem er gutter, synliggjør behovet for å møte disse elevene på en annen måte i skolen. De har behov for støtte til aktiv deltakelse i skolens ulike fellesskap. Viktige momenter videre er at alle barn skal møte hensiktsmessige læringsmiljøer, varierte pedagogiske aktiviteter og en god og differensiert undervisning. Elevene skal møte voksne som viser dem respekt og forståelse, samt inkluderer dem inn i fellesskapet, for å oppleve vennskap og utvikle seg sosialt (T. Nordahl, Hansen, L.S., Øyen Nordahl, S., Sunnevåg, A-K. & Hansen, O., 2017)

## **1.4 Oppbygning av oppgaven**

I denne oppgaven har jeg valgt å se på hvordan barn med atferdsvansker opplever skolehverdagen sin. Er de deltakere i klassemiljøet og opplever de læring på sine premisser? Egne erfaringer har vist meg at først når elevene føler seg trygge og opplever anerkjennelse fra omgivelsene, klarer de å delta og lære noe. Under teori kapittelet vil jeg først gjøre rede for hva jeg legger i begrepet atferdsvansker og hvorfor enkelte barn sliter med atferdsvansker. Jeg vil også gjøre rede for to grupperinger innenfor barn med atferdsvansker: Sårbare barn og barn med ADHD diagnose og som kjennetegner disse barna. Videre vil jeg si litt om ulike faktorer som har betydning for utvikling og/eller forebygging av atferdsvansker.

Etter dette vil jeg gjøre rede for begrepet sosial kompetanse og hvilken betydning dette har for barnets utvikling i forhold til læring og deltakelse i skole og samfunn. Videre vil jeg se nærmere på betydningen av klasseledelse og tilpasset opplæring og gjøre rede for de andre

---

faktorene i studien: trivsel, relasjoner til lærer og medelever, skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats. Under disse faktorene vil jeg kommentere hvordan de kan påvirke opplæringen, slik at både ordinær- og spesialundervisningen blir tilpasset og likeverdig. Med utgangspunkt i hvordan det påvirker elevens oppfattelse av læring og deltakelse.

Jeg vil også gjøre rede for analysen av dataene fra kartleggingsskjemaene, og hvilke funn jeg mener å se. Deretter vil jeg se disse i sammenheng med forskningsspørsmålene via drøfting opp mot aktuell teori og tidligere studier. Til slutt vil jeg oppsummere de funn jeg har gjort opp imot problemstillingen

---

## 2.0 Teori

### 2.1 Atferdsvansker

Det er benyttet ulike begreper om den elevgruppen som her står i fokus, men i denne oppgaven vil jeg benytte begrepet elever med atferdsvansker som en samlebetegnelse for alle de nedenfor nevnte begreper og fenomener. Det viktigste er å være oppmerksom på at dette er en gruppe barn og unge som sliter med å finne seg til rette i skole og samfunn der de fremstår som vanskelige. Barna har utviklet uønskede og bekymringsfulle atferdstrekk som uro, konflikt, utrygghet, fastlåste samhandlingsmønstre, straffetiltak og håpløshet. I tillegg er den uønskede atferden et uttrykk for individuelle særpreg som aktivitetsbehov, sårbarhet og skjørhet. I skolesammenheng speiler atferden ofte mangelen på positive læringsopplevelser, støtte og oppmuntring fra lærere og foreldre. Vi kan si at dette er mangelfulle trekk ved skolen og skolekonteksten (Befring & Tangen, 2008)

Befring og Duesund (2012) sier noe om det brede spektret av fenomener, problemer og begreper som forsøker å forklare atferdsvansker og hvordan disse omfatter et stort register av atferdsutfordringer, forståelsesmåter og tiltak. Vi møter mange ulike begreper når det refereres til dette, og vi finner blant annet: «psykososiale relasjonsvansker, atferds- eller tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, innad- og utadvendt atferd, impulsstyrte eller engstelige barn, utfordrende, ensomme, forsømte eller sårbare barn og unge». I skolesammenheng benyttes også betegnelser som: «skolefobi, mobbing, skolevold, underrytelse, skoletrøtthet, trivselsproblemer og mestringspress». I tillegg refereres det til disiplinproblemer, uro, problembarn, skoleskulkere etc» (Befring & Duesund, 2012:449).

Nordahl (2005) definerer atferdsvansker slik:

*Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og/eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne (s.31).*

---

Barn og unge med atferdsvansker er barn som ofte sliter med dårlig eller for sterk impuls kontroll. Noen er passive, stille, innesluttete og engstelige, mens andre igjen opptrer på impuls og oppleves som urolige, ukonsentrerte og overaktive. Det er helst de urolige som får mye oppmerksomhet, da de ofte både høres og sees. Disse elevene får også mye oppmerksomhet som resulterer i disiplinære reaksjoner, der de opplever nederlag og mister troen på egen suksess. Mangelen på positive læringsopplevelser, der disse barna først og fremst har behov for å oppleve støtte og oppmuntring, setter ofte dype spor (Befring & Duesund, 2012).

I sammenheng med SPEED og denne studien, så skal man være klar over at den problematferden læreren betegner som en «atferdsvanske» er et spørsmål om faglig skjønn, og at det alltid vil være et subjektivt element (her: lærerens mening) i vurderingen som danner grunnlag for konklusjonen om at eleven har en atferdsvanske. Det skal også nevnes at det er forholdsvis lett å komme i konflikt med gjeldende normer for ro og orden i skolens sosialstrukturelle grunntrekk. Når den sosiale konteksten fungerer slik, skal det ikke mye til før det igangsettes negative prosesser, som fører til skadevirkninger for den enkelte elev. Derfor skal man være forsiktige med å anvende personkarakteristikker og diagnostiske termer som «problembarn», «atferdsvanskelig», «atferdsforstyrret» eller «tilpasningsvanskelig». Ikke minst fordi disse termene kan bli hengende ved barnet som karakteristikker som kan være både stigmatiserende og ha selvoppfyllende konsekvenser (Befring & Duesund, 2012) Denne «snøballeffekten» er ofte et resultat av kortvarige løsninger der man fokuserer på å gjøre noe med eleven, fremfor å ta tak i de forholdene som skaper, utløser og vedlikeholder problemene. Utviklingstendenser som dette er et godt argument for heller å legge vekt på relevante og interessante aktiviteter og læringstilbud i et sosialkonstruktivistisk læringssyn, der kunnskap blir konstruert i samspill med andre i ulike læringskontekster, og ikke gjennom individuelle prosesser. Dette er også et fokus i Stortingsmelding 20 «Motivasjon-Mestring-Muligheter» om fornyelsen av ungdomstrinnet, der det står at man skal legge vekt på å gjøre opplæringen mer motiverende gjennom varierte og praktiske oppgaver som elevene opplever utfordrende og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2011).

---

Vi sier at et barn som innehar sosial kompetanse har den kunnskap, ferdighet og motivasjon som behøves for å kunne være i samspill med andre og kunne tilpasse seg andre på en slik måte at det forgår naturlig og som forventet i settingen. Det innebærer også gode kommunikative evner, -evne til empati og innlevelse (Bø & Helle, 2008). Mangler vi en eller flere av disse evnene, har man ofte atferdsvansker. En med atferdsvansker sliter med å forstå egne og andres følelser på en slik måte at de har vansker med å ta i bruk, regulere og kontrollere egne følelsesuttrykk i samspill med andre. Problemløsning på en slik måte som forventes i kulturen blir vanskelig (Bø & Helle, 2008)

Om man ut ifra dette ser på barnet som en selvstendig aktør i eget liv, der den eventuelle atferdsvansken sees på som en mestringsstrategi, vil fortolkningen bli ut fra et individperspektiv.

I et systemperspektiv vil atferdsvansken oppfattes som et resultat av en gjensidig kommunikasjon/ påvirkning mellom barnet og omgivelsene. Eller sagt på en annen måte “failure to match” mellom individ og kontekst. Dette er en definisjon som Bronfenbrenner, Klefbeck og Ogden med flere støtter (T. Nordahl & Manger, 2005).

Rønhovde (2004) mener også at begrepet atferdsvansker er et upresist og vanskelig begrep, da atferdsvansken kan være en elevs sunne opprør mot et system som ikke fungerer. Det være seg i forhold til elevens mestringsfølelse, lærers kunnskaper og læringsstil/ -strategier eller tilgjengelige ressurser, slik at alle får den undervisningen de har rett på. Om tilpasset opplæring står det i K06, at “skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte”. Det står videre at den pedagogiske tilretteleggingen må være så bred at læreren uten problem, og på en positiv måte, kan møte alle elever der de står, både i forhold til evner og utviklingstrinn (Kunnsapsdepartementet, 2006).

Vi deler gjerne problematferd inn i to grupper: elever med utagerende atferd og elever med innagerende atferd. Det er dessverre slik, som nevnt tidligere, at vi oftest fokuserer på de som er utagerende, da de i større grad provoserer og utfordrer samfunnet på ulike nivåer fra

---

foreldre, medelever og lærere, de ulike etatene, hjelpeinstansen og samfunnet som helhet. Videre er også framtida deres mer problematisk og kan by på store utfordringer (T. Nordahl & Manger, 2005). Barn med utagerende atferd har ofte disiplinproblemer og de mangler gjerne selvkontroll og empati. Dette fører ofte til aggressive handlinger, der også løgn, skulking og kriminalitet er vanlig (Lund, 2004)

Innagerende barn derimot opptrer ofte litt nervøst og forsiktig på en slik måte at det begrenser atferden deres. De bekymrer seg ofte mer enn normalt i nye situasjoner, noe som kan medføre at de unngår disse situasjonene. Enkelte kan ha personlighetsvansker med nevrotiske trekk og angst. Disse barna blir i større grad sittende uten hjelp, enn de utagerende, da de ikke skaper direkte problemer for miljøet. Det betyr allikevel ikke at det ikke kan være et problem for eleven selv. Det er, ifølge Stern og Schibbye, subjektets opplevelse av samspillet, som er interessant. (Lund, 2004)

I denne studien vil jeg se på elever med atferdsvansker med og uten ADHD diagnose, ofte omtalt som sårbare barn.

### **2.1.1 Sårbare barn**

De sårbare barna er ikke en ensartet gruppe, men mer en samlebetegnelse på barn som i kortere eller lengre perioder i livet har det tøft. Deres evne til å takle hverdagen med for eksempel forsvar, tillit eller tilfredshet har bakgrunn i de erfaringene barnet har gjort så langt i livet. Disse forutsetningene er skapt i samspillet mellom arv og miljø og vil vise seg i ulik grad av sosial kompetanse og mestringsevne blant barna (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Erling, 2011). Sårbarhet hos barn og unge er en blanding av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold som også kan oppstå i den sosiale settingen skolen er.

Det kan kanskje være lett å sette et likhetstegn mellom de med sosiale- og emosjonelle vansker og de som er sårbare, men klarer vi å forebygge vil mange kunne “reddes” før de får

---

---

sosiale og emosjonelle vansker. Blant de sårbare barna finner vi de som vokser opp i hjem med store omsorgsproblemer grunnet psykisk syke foreldre eller foreldre som ruser seg. Barn som barnevernet har overtatt omsorgen for vil også havne i en sårbar posisjon i forhold til psykososial utvikling (Midthassel et al., 2011). Samlivsbrudd mellom foreldre kan også medføre vanskelige hjemmeforhold. Ikke minst flytting fra et sted til et annet, eller fra et land til et annet kan påvirke barna med tanke på skolefaglige prestasjoner og det å bli inkludert i et sosialt fellesskap. Dette kan ofte være et større problem for de som er minoritetspråklige, da de ikke forstår eller klarer å gjøre seg forstått. Da er det ikke alltid nok med sosial kompetanse i utgangspunktet.

En annen viktig gruppe er barn med ulike diagnoser, som av den grunn også har vansker med å forholde seg til andre på en adekvat måte. Vi stiller ofte krav til en grad av sosialkompetanse som de av ulike grunner sliter med å forstå. Her finner vi kanskje flest av de med sosiale og emosjonelle problemer, og det er da viktig å se på både utagerende og innagerende atferd. Det er så lett å glemme de som bare sitter der, for de er jo ikke til «bry».

Ikke minst vil flere av gruppene overfor også lett havne i en mobbeoffer rolle, da de allerede er “annerledes”, og på den måte forsterkes den sårbarheten som allerede finnes.

## **2.1.2 ADHD**

ADHD skyldes ikke en påviselig hjerneskada eller kun miljømessige forhold, men en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse som påvirkes av kjemisk ubalanse i hjernekjernen (Rønhovde, 2004). Vi sier gjerne at ADHD er en tredelt diagnose der du kan ha enten oppmerksomhetssvikt (Attention Deficit) eller hyperaktivitet (Hyperactivity Disorder), alternativt en kombinasjon av begge. Der disse kriteriene i høyere grad er fremtredende sammenlignet med andre i ulike aldre. I tillegg er et av kriteriene at problemene har vært synlige før 6/7 års alderen, og at barnet som følge av vanskene har signifikant nedsatt og/eller avvikende funksjonsevne (T. Nordahl & Manger, 2005).

---

Diagnosen ADHD kjennetegnes av et mønster av hyperaktiv og impulsstyrt atferd i tillegg til oppmerksomhetssvikt. Dette innebærer at barnet ikke får med seg detaljer og gjør slurvfeil, samt at de har vansker med eller prøver å unngå aktiviteter og oppgaver som krever oppmerksomhet over tid. De har ofte mye kroppslig uro og sliter med å sitte stille i lengre perioder av gangen. Selv om det ikke inngår i inklusjonskriteriene for diagnosen, så er også unødvendige motoriske bevegelser og motoriske koordinasjonsproblemer et vanlig kjennetegn hos mange med ADHD (T. Nordahl & Manger, 2005). Samlet medfører vanskene ofte at barnet sliter med en eller annen grad av atferdsvanske.

Ved diagnostisering benyttes kliniske utredninger og det finnes to diagnose systemer for diagnostisering av ADHD, «Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders» (DSM-IV), utarbeidet av American Psychiatric Association i 1994 og «International Classification of diseases» (ICD-10), utarbeidet av verdens helseorganisasjon (WHO). I Norge benyttes ICD.

### **2.1.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer**

I avsnittene nedenfor vil jeg ta for meg noen faktorer som kan påvirke sårbare barn med sosiale og emosjonelle vansker på en slik måte at de kan utvikle atferdsvansker. Vi deler dem gjerne i to hovedgrupper, risiko- og beskyttelsesfaktorer.

*En risikofaktor* kan defineres som en faktor i barnet liv, biologisk eller i oppvekstmiljøet, som medfører større risiko for at barnet utvikler problematferd. Disse faktorene er forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har utviklet atferdsproblemer, og videre forutsier utvikling av negativ atferd (T. Nordahl & Manger, 2005).



---

Vi deler gjerne inn i:

**Individuelle risikofaktorer** som ofte er biologisk betinget. Forskning viser at 65-90 prosent av ungdom med problematferd har ADHD, og at diagnosen gjør problematferden verre. Det er også vanlig for barn med atferdsproblemer å ha komorbide sinntilstander, som for eksempel ADHD, angst, depresjon og rusmisbruk (Befring, Frønes, & Sørli, 2010). Komorbiditet betyr samtidig forekomst av en eller flere tilstander eller diagnoser samtidig, som for eksempel ADHD og Tourette syndrom (Rønhovde, 2004).

Kognitive faktorer som preger skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse er også risikofaktorer som kan få betydning (T. Nordahl & Manger, 2005). Dette fordi disse elevene vil ha vansker med å følge de jevnaldrenes utvikling både faglig og sosialt, som da kan svekke relasjonene til medelever, og videre medføre ekskludering.

Tetzchner (2012 i (T. Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013)) mener at alle barn fødes med sin særegne måte å møte omgivelsene på. Han kaller dette reaksjonsmønsteret barnets temperament, som igjen styres av grad av emosjonalitet, irritabilitet, aktivitetsnivå og reaksjon på forandringer. Dette temperamentet påvirker hvordan barnet møter andre og hvordan disse igjen møter barnet, som da får mye å si for det sosiale samspillet. Barnets temperament vil derfor alltid innebære en form for sårbarhet dersom omgivelsene ikke klarer å møte barnets behov. Når tilpasningen mellom barnets behov og miljø blir vanskelig, kan dette medføre utvikling av sosiale vansker. Sårbarheten til barn med et utagerende eller innagerende reaksjonsmønster kan dermed bli en risikofaktor i skolekonteksten, da de får mindre sosial støtte her en hjemme og i barnehagen (T. Nordahl et al., 2013). Barn med det vi kaller et vanskelig temperament er ofte veldig aktive, lette å distrahere og viser mye negativ emosjonalitet, som vil medføre utfordringer i relasjonene til medelever. Disse elevene har behov for mye støtte i det daglige sosiale samspillet for å kunne lære sosiale ferdigheter.

**Kontekstuelle risikofaktorer** er faktorer som knyttes opp mot familien, skolen, jevnaldrende og nærmiljøet eller samfunnet rundt. Det være seg hjem med omsorgsproblemer eller klassemiljø preget av dårlig klasseledelse i forhold til regelhåndhevelse, respekt og anerkjennelse. Skolefaglige fellesskap som fungerer dårlig i forhold til holdninger og

---

---

strategier når det gjelder atferdsproblemer og utvikling av sosiale ferdigheter (T. Nordahl & Manger, 2005). Risikofaktorer blant venner kan være dårlige jevnalderrelasjoner, få venner eller venner med atferdsproblematikk. Blant risikofaktorer i nærmiljøet er økonomisk og sosial deprivasjon, upersonlig nabolag og dårlige rollemodeller faktorer som øker sjansen for utvikling av atferdsvansker.

**En beskyttelsesfaktor** kan være en hvilken som helst faktor hos individet eller oppvekstmiljøet som forhindrer sannsynligheten for å utvikle negativ psykososial utvikling hos barn med risiko for å utvikle problematferd (T. Nordahl & Manger, 2005). I boka til Nordahl (2005) sier Rutter (1993) at beskyttelsesfaktorer kan bidra til motstandsdyktighet hos sårbare barn ved å:

1. hemme risikofaktorenes effekt
2. minske faren for negativ påvirkning
3. redusere uheldige oppvekstbetingelser som er i ferd med å bli et system
4. øke positive selvoppfatning
5. sørge for flere positive og gode opplevelser i livet
6. fremme mestring og evne til å regulerer eget følelsesliv

Også her deler vi inn i individuelle og kontekstuelle beskyttelsesfaktorer:

**Individuelle beskyttelsesfaktorer** er ikke så mye omtalt i forskning som risikofaktorer, men det er allikevel enighet om at de påvirker utviklingen og livsløpet til de risikoutsatte barna mer enn konkrete risikofaktorer og stressende livshendelser. De motstandsdyktige barna tror gjerne på egne muligheter og har god selvoppfatning (T. Nordahl & Manger, 2005). En kan si at et barn er motstandsdyktig når det kan forholdet seg til og bearbeide risikofaktorer på en slik måte at det ikke hemmer positive utvikling eller fremmer atferdsproblemer.

Barnets temperament, nevnt under risikofaktorer kan også være en beskyttelsesfaktor, og da først og fremst for barn med ett «lett» temperament, da de som oftest fungerer godt sosialt og dermed også utvikler positive relasjoner til jevnaldrende.

---

**Kontekstuelle beskyttelsesfaktorer** deles som risikofaktorer inn i familie-, skole-, venne- og nærmiljøfaktor. I familien innebærer dette først og fremst at en eller begge foreldrene er gode omsorgstakere. Når det gjelder skolen er hjem- og skolesamarbeidet blant de viktigste, men også selvfølgelig lærerens- og skolens læringsstil og holdninger, der mestring og deltakelse er blant de viktigste faktorene. Videre blir positive venner viktige først og fremst fordi de tilbyr noe annet enn antisosial atferd og -utvikling (T. Nordahl & Manger, 2005) Venne relasjoner preget av prososial atferd kan også dempe effekten av vanskelige hjemmeforhold. Når det gjelder nærmiljøet vil sosial- og økonomisk trygghet, fremme utvikling av positive forpliktelser i samfunnet.

Et annet viktig poeng er at positive sosiale relasjoner mellom elever fører til økt trivsel og utvikling, og er derfor en viktig i beskyttelsesfaktor. Negative relasjoner derimot, preget av krenkelser og mobbing, utgjør stor risiko for ulike vansker, og med det redusert læringsutbytte og en dårlig utvikling(T. Nordahl et al., 2013)

Vi er jo først og fremst ute etter de tiltakene som bidrar til mindre risiko og økt motstandskraft hos barna. Klarer man dette vil vanskene kunne avta og forhåpentlig bli borte (T. Nordahl & Manger, 2005). I tillegg er det viktig å ta i betraktning at barn med atferdsvansker som gruppe, har mange fellestrekk, men er samtidig veldig ulike. Det finnes ingen fasit som kan brukes på alle. Atferdsvansker oppstår gjerne som et resultat av samspillet mellom kjennetegn ved barnet selv og miljøet rundt (Drugli, 2008).

## **2.2 Sosial kompetanse**

I boka «Atferdsvansker hos barn»(Drugli, 2008), defineres sosial kompetanse som ferdigheter, kunnskaper og holdninger som medfører mestring av ulike sosiale kontekster, slik at sosiale relasjoner kan etableres og ivaretas. Dette igjen fører til trivsel og utvikling.

---

I samhandling og forhandling påvirkes og påvirker barn og unge sitt miljø, der de søker å fremme sine interesser og mål i den sosiale konteksten de er en del av. Videre utvikler de kompetanse bestående av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, ved å utnyttet forutsetninger og muligheter i den sosiale konteksten de er en del av. Dette foregår på alle arenaer de er en del av, som i skolen, hjemme og på fritiden. Den sosiale konteksten kan bestå av både positive og negative relasjoner og på den måte påvirke den kompetanse de erverver seg (Ogden, 2002). Vi omtaler det gjerne som fysisk-, sosial-, kognitiv eller skolefaglig kompetanse, der denne knytter sammen en effektiv og tilpasset atferd med individ og kontekst. En kompetent og funksjonell atferd hjelper eleven å nå sine mål om å oppnå anerkjennelse, slik at han/hun blir godtatt i miljøet. Elevens glede ved å bruke og utvikle kompetansen sin er i seg selv motiverende og bekreftende for dem. White (1959 i (Ogden, 2002)) omtaler dette som «a sense of competence», et genuint kompetansemotiv, som kan forklares med barn og unges selvrealiserings behov.

Det er skrevet mye om begrepet sosial kompetanse og en enkelt konkret definisjon har vært omdiskutert og kritisert, men Ogden (2002) har definert det slik:

*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 at en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (s.195)*

I forskningslitteraturen er det ofte et uklart skille mellom sosialkompetanse og sosiale ferdigheter. Gresham og Elliott (1986 i (Ogden, 2002) skiller disse begrepene med at sosial kompetanse innebærer at man utfra vurderinger i en gitt kontekst i skole eller samfunn generelt har utført noe på en hensiktsmessig måte utfra de faglige, sosiale og kulturelle «reglene» i denne konteksten. Sosiale ferdigheter derimot viser til spesifikke ferdigheter omkring atferd som viser om man kan opptre eller samhandle kompetent i forhold til en sosialt akseptert og lært atferd, der dette innebærer å unngå sosialt uakseptable handlinger.

---

Det har vært ulike måter å dimensjonere / dele opp det sosiale ferdighetsbegrepet. Greenspan (1981 i (Ogden, 2002). ) har skilt mellom resultatorienterte, innholdsorienterte og ferdighetsorienterte tilnærminger. Gresham og Elliott har sett på flere måter å dele opp og forstå begrepet, og etter hvert har deres SSRS-modell (Social Skills Rating Scale) blitt en vanlig forståelse av innholdet i begrepet sosiale ferdigheter. Denne modellen har den akronyme forkortelsen CARES (Cooperation, Assertion, Responsibility, Empathy og Self control).

CARES står for de fem punktvis sosiale ferdighetene nedenfor. Disse ferdighetene er:

- **Samarbeidsevne** – å kunne dele med og hjelpe hverandre, samtidig som regler og beskjeder blir fulgt
- **Selvhevdelse** – Ferdighetene her omhandler å kunne ta sosial kontakt og initiativ, ved å invitere andre inn eller selv delta uoppfordret i sosiale aktiviteter. Selvhevdelse omhandler evnen til å markere seg sosialt på en positiv måte, og samtidig ikke være redd for å ha egne meninger og standpunkter uavhengig av hva andre mener. Det handler også om å kunne stå imot press og si fra når noe er urimelig. Oppsummerende kan man si at selvhevdelse handler om individuelle verdier, der barn på en sosialt effektiv og positiv måte fremmer egne meninger, behov og rettigheter.
- **Selvkontroll** – å vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting. Om man blir utsatt for fristelser, frustrasjon og nederlag, så klarer man likevel å reagere hensiktsmessig og holde sterke følelser under kontroll. Selvkontroll eller impulskontroll handler om å regulere forholdet mellom følelser og atferd. Vi ønsker ikke undertrykking av følelser, men evne til å styre når og hvordan følelsene skal komme til uttrykk.
- **Empati** – å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Vi sier gjerne at kjernen i gode og forpliktende vennskap er empati, der disse kjennetegnes ved gjensidig forståelse og innlevelse. I tillegg forutsetter det evne til sosial desentrering og oppmerksomhet.
- **Ansvarlighet** – handler om å kunne kommunisere fornuftig, samt vise respekt for andres eiendeler og arbeid. Forutsetninger for ansvarlighet dreier seg om å bli vist tillit til å få ta ansvar for egen tid, avtaler og planlegging av aktiviteter. For mange regler og mye kontroll begrenser muligheten til å utvikle ansvarlighet. I skolesammenheng

---

snakker vi ofte om «ansvar for egen læring», der for eksempel elevene selv må bearbeide og nyttiggjøre seg pensum.

I denne sammenheng sier vi at sosial kompetanse omhandler mestringsevne innenfor disse ferdighetene, samt hensiktsmessig fungering mellom disse fem ferdighetene. Med det menes at om noen av disse ferdighetene er tilstede i for stor eller liten grad, så blir den sosiale fungering totalt sett dårligere. Hva som oppfattes som sosial kompetent atferd vil variere noe fra arena til arena, og en sier derfor at sosial kompetanse er et normativt begrep, da det kan variere fra kontekst til kontekst (Drugli, 2008).

Frønes sier om sosial kompetanse at det må være målet ved den sosiale utviklingen, der dette innebærer de unges sosiale ferdigheter, som blant annet evnen til å forstå og kontrollere egen følelser, og i tillegg det å kunne tolke og forstå andres følelsesuttrykk på en empatisk måte (Frønes, 2006). Videre ser det ut til at sosial kompetanse er det begrepet som dekker skolens arbeid med å fremme sosial og personlig utvikling best, når det gjelder å realisere K06 sine målsettinger i den generelle delen. Ogden (2001) i ((T. Nordahl et al., 2013) sier at interaksjoner i samspill med andre i stor grad bidrar til læring og utvikling, da erfaringene, observasjonene og rollemodellene man møter i dette fellesskapet danner grunnlag for den enkeltes læring både i forhold til sosial kunnskap og ferdigheter. Med dette menes at interaksjonen og deltakelsen i det sosiale fellesskapet vil legge grunnlag for læring og dermed også kompetanse.

## **2.3 Klasseledelse og tilpasset opplæring**

Det er mange faktorer som er sentrale i skolen og et mål må være et inkluderende læringsmiljø der alle føler seg respekter og forstått. I Norge benytter vi begrepet *fellesskolen – skolen for alle*, der skolen skal tilby alle elever uavhengig av sine forutsetninger en tilpasset og likeverdig opplæring. Gode utgangspunkt for dette er blant annet god klasseledelse, og et

---

inkluderende læringsmiljø. I fortsettelsen vil jeg skrive om ulike faktorer som har betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen sin og hvordan læreren kan påvirke dette gjennom god klasseledelse og tilpasset opplæring. God klasseledelse og tilpasset opplæring blir slik jeg ser det, paraplybegrep for flere viktige faktorer i skolen. I fortsettelsen vil jeg derfor avklare disse begrepene, før jeg kommer nærmere inn på viktige faktorer under disse paraplybegrepene, som gjensidig eller på ulike måter påvirker opplæringen.

Vi definerer **klasseledelse** som evnen til å skape gode rammer for både faglig og sosial læring i skolen. Vi kan forstå og definere begrepet gjennom tre hovedpunkter (T. Nordahl, 2012):

- Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø
- Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro
- Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats

En kan videre si at klasseledelse utøves av læreren gjennom tydelighet, struktur, støttende relasjoner og læringskultur. I dette ligger at ledelse handler om å være proaktiv og en god klasseleder mestrer å forebygge atferdsproblemer, lav arbeidsinnsats og dårlig læringsutbytte ved å forhindre at uheldige situasjoner oppstår (T. Nordahl, 2012).

Ogden (2012) definerer i sin bok klasseledelse som:

*«Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene.»*

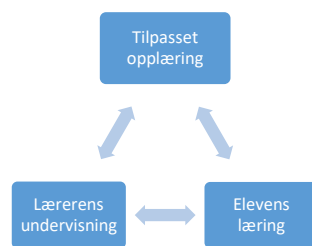
Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) er også opptatt av begrepet klasseledelse og mener at utvikling av læreren som klasseleder kan bidra til bedre læring og trivsel for elevene. Videre hevder de at det er stor sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og læringsmiljøet, og at dette er godt dokumentert i forskningslitteraturen.

Uavhengig av definisjoner så er hensikten som regel (Ogden, 2012): «å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, og som legger forholdene godt til rette for læring og undervisning». Videre må målsettingen med klasseledelse være å:

---

- 
- Skape og opprettholde ro, som igjen gir tid til læringsaktiviteter
  - Fremme elev engasjement og oppmerksomhet
  - Fremme prososial atferd og sosial kompetanse hos elevene
  - Sørge for samhold og trivsel i klassen
  - Skape et læringsmiljø som stimulerer motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjon hos elevene

**Tilpasset opplæring** defineres som opplæring som er i samsvar med elevens egne evner og forutsetninger. Målet er at eleven skal kunne bidra til fellesskapet og samtidig oppleve mestring og glede på veien (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Fokuset skal være på elevens opplæringsbehov og utviklingsmuligheter. Vi kan si at tilpasset opplæring er en tosidig prosess med fokus på elevens læring på en side og lærerens undervisning på den andre.



Figur 1 Tilpasset opplæring en tosidig prosess (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016)

Overordnede skolepolitiske intensjoner er at all opplæring skal være tilpasset, likeverdig og inkluderende. Både L97 og LK06 har presisert at inkluderende opplæring betyr at alle elever skal delta både faglig, kulturelt og sosialt i fellesskapet. Deltakelse i fellesskapet og individuell tilpasning er to viktig bestanddeler i inkluderingsbegrepet og innebærer likeverdig opplæring for alle (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Først når lærere og medelever har toleranse og forståelse for forskjeller kan vi få til en likeverdig opplæring. Dette innebærer videre at opplæringen må tilpasses den enkelte ut fra dens forutsetninger og behov. Begrepet tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven §1-3, og er et overordnet prinsipp i norsk skole med særlig fokus på individuell tilpasning. Der denne opplæringen gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning. Dette igjen innebærer at læreren har kunnskaper om ulike læringsprosesser og ferdigheter i å tilrettelegge for læringsprosesser som medfører



---

økt læringsutbytte for elevene. Læringsutbyttet øker når elevene får bruke sine sterke sider for å oppnå faglig, kulturelle og sosiale mål (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Målet med tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv handler om å finne og redusere det som er til hinder for læring og deltakelse. Når en kjenner til dette kan en gi en bedre tilpasset opplæring slik at læring og deltakelse øker (Booth, Strømstad, Nes, Ainscow, & Centre for Studies on Inclusive, 2001). Problemer med læring og deltakelse sees ikke på som et resultat av individuelle faktorer i denne sammenheng. Hindringer for læring og deltakelse har i stedet en samfunnsmessig forståelse, som noe som oppstår i samspill mellom elevene og omgivelsene i skolekonteksten.

### **2.3.1 Relasjoner og trivsel**

Blant viktig faktor i skolen finner vi relasjonskompetanse som innebærer å ha kunnskap, evner, ferdigheter og holdninger som sørger for at relasjoner mellom mennesker etableres, vedlikeholdes og repareres (Spurkeland, 2011a). Videre kan man si at relasjonskompetanse kan sees i sammenheng med en utvidet forståelse av samhandlingskompetanse. Vi kan si at det er en blanding av emosjonell kompetanse, som igjen støttes og struktureres av kognitive elementer som bevisstgjøring. Dette gjør det mulig å lage regler og prinsipper for hvordan vi kan trene på relasjonskompetanse. Når vi anvender relasjonskompetanse innebære det å kunne vurdere hvordan det er mest hensiktsmessige å handle, i gitte situasjon (Spurkeland, 2011a).

I skolen er *lærer-elev-relasjonen* den viktigste fordi tillit og respekt mellom disse er beste utgangspunktet for læring. Vi kan si at vi er avhengig av at denne relasjonen er god, og vi kaller den derfor en *primærrelasjon* (Spurkeland, 2011b). Allerede fra første møte må læreren legge vekt på denne tilliten og en positive relasjonsutvikling. Også *lærer-lærer-relasjonen* er av betydning for læringsmiljøet, da den ikke bare påvirker elevenes læringsutbytte, men også lærerens kompetanseutvikling. I Stortingsmelding nr. 30 - *Kultur for læring* (2003-2004) står det at: «Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen

---

praksis gir i større grad enn andre skoler bedre tilpasset undervisning.» Et godt relasjonelt nettverk på arbeidsplassen er med på å styrke læreren gjennom et godt samarbeid der alle «gir og tar». Vi sier gjerne at man opparbeider en relasjonell kapital, eller som Bordieu ville sagt, sosial kapital. Denne kapitalen henter vi ut når vi trenger støtte i vårt arbeide.

I heftet «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015), omtales trivsel som et samlet uttrykk for hvordan man har det på tvers av de arenaene barn og unge er en del av. Om vi mer konkret vil se på skoletrivsel eller trivsel i skolen, så er dette et begrep knyttet til en bestemt setting som sier noe om tilpasning i skolemiljøet. For å oppleve skoletrivsel må eleven føle seg inkludert i det psykososiale miljøet i skolen slik at han/hun opplever glede ved å være en del av det. Skolen er en viktig del av barn og unge oppvekst, og derfor blir også skoletrivsel en viktig faktor i deres liv.

Negative relasjoner mellom elevene, der disse er preget av krenkelser og mobbing, vil utgjøre en risiko for psykiske vansker og medføre redusert læringsutbytte og negativ utvikling (T. Nordahl et al., 2013). Når det gjelder mobbing var man tidligere utelukkende opptatt av individuelle kjennetegn hos elevene som ble mobbet. I de seinere år er problematikken utviklet og man ser ikke på fenomenet uten også å se på gruppeprosesser og/eller klima ved skolen. I denne sammenheng ser det ut til at mobbing kan relateres til om elevene opplever stress i skolen på grunn av dårlige resultater, klassekamerater som kommenterer dårlige skolefaglige resultater, samt lærere som irettesetter uten først å lytte til elevene. En viktig buffer når det gjelder mobbing er da støtte fra omgivelsene, det være fra familie, lærer eller venner, på en slik måte at stressnivået blir mindre og de lettere kan håndtere det.

Mobbebegrepet defineres oftest som ondsinnede handlinger og ord påført over lengre tid. En elev derimot vil føle seg krenket lenge før denne definisjonen blir reel. Begrepet krenkelse vil derfor være mer hensiktsmessig for å bedømme om ord eller handlinger oppleves krenkende for den som blir utsatt for det (T. Nordahl et al., 2013). Eleven i begge tilfeller i større eller mindre grad bli påvirket negativt. I denne sammenheng vil også de onde handlingene bli utført på en arena der eleven er forpliktet å møte jmf opplæringsloven.

---

Bruken av ros, oppmuntring og anerkjennelse virker motiverende og forsterkende, samtidig som det er relasjonsbyggende. Videre kan en si at når ros og anerkjennelse benyttes hensiktsmessig og utfra bestemte prinsipper vil det medføre at flere barn og unge opplever mestring, trivsel og inkluderende fellesskap i læringsmiljøet (Tveit, Hansen, & Nordahl, 2012). Det er viktig at tilbakemeldingene er spesifikke, støttende og ikke-evaluerende, for da har det størst effekt på læringen.

I boka «Hva er inkludering?» (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004) er det argumentert for en vid forståelse av inkluderingsbegrepet. Der skolen må legge til rette for mangfold slik at tilpasset opplæring blir et kjernebegrep. Kort fortalt: ***Inkludering er å gi rom for mangfoldet.***

Inkludering er en viktig tilnæringsmåte i arbeide med å redusere og forebygge atferdsvansker fordi man ønsker å motvirke ekskluderings- og marginaliseringsprosesser. Det viktigste innenfor inkludering er å etablere og opprettholde kulturer, fellesskap og sosiale systemer der den enkelte aktør opplever tilhørighet og aksept, og på den måten opplever trivsel (Nordahl, 2005). Et inkluderende fellesskap i utvikling må vektlegge ulikhet, der målet er å oppleve mestring utfra egen forutsetninger, i tråd med Vygotsky og den proksimale utviklingszone. Uavhengig av atferdsutfordring skal alle oppleve å bli verdsatt, anerkjent og oppmuntret, slik at de opplever trivsel i skolehverdagen

I en spesialpedagogisk sammenheng er ikke inkludering eller inkluderende tiltak noe nytt fenomen. Inkluderingsbegrepet er bare en annen innfallsvinkel på det å kartlegge og finne løsninger på en del av problemene vi møter i skolen. Nøkkelordet er tilpasset opplæring som er summen av det skolen gjør for å ivareta mangfoldet i elevgruppa (Booth, Ainscow, et al., 2001).

Enkelte synes å ha den oppfatning at inkludering dreier seg om de elevene som kommer utenfra og skal inn i skolen, men inkludering gjelder alle i skolen og er en uendelig prosess.

---

---

Videre kan en si at inkludering omhandler læring og deltakelse, med spesielt fokus på de som lett blir ekskludert fra det sosiale og faglige fellesskapet. I boka «Hva er inkludering?» (Strømstad et al., 2004) sees ordet inkludering i sammenheng med demokrati, fordi i et demokratisk samfunn blir alle respektert og sett på som bidragsyttere. Videre henvises det til Dewey som oppsummerer det demokratiske aspektet ved en inkluderende skole som en arena for fellesskap, der vi skal lære av og tilpasse oss hverandre. I et inkluderende læringsmiljø blir derfor ikke mangfoldet sett på som et problem, men heller som en mulighet til å støtte alle elevers læring og deltakelse (Booth, Ainscow, et al., 2001).

Gjennom et intersubjektivt perspektiv mener Honneth at anerkjennelse forutsetter gjensidighet. Anerkjennelse handler om å bli sett som den man er og å se andre for dem de er. Anerkjennelse handler derfor om gjensidig positiv samhandling, der mennesker påvirker hverandres liv (Pettersen & Simonsen, 2010).

Anerkjennelse har igjennom tiden hatt skiftende og ulike betydninger. Begrepet er både historisk, kulturelt og geografisk betinget. Noe som medfører at dagens kamp om anerkjennelse dreier seg om begrepets innhold (Pettersen & Simonsen, 2010).

Anerkjennelse slik det fremstår hos Honneth, er en viktig del av en vellykket lærer-elev-relasjon. Gjennom tre former for intersubjektiv anerkjennelse, mener Honneth at vi kan oppnå tre typer selvforhold som kjennetegner en vellykket identitetsdanning: *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverdsettelse* (Straume, 2013). For å utvikle selvtillit må man ha erfaringer med ansikt-til-ansikt-ankjennelse, kalt *kjærlighet*. Anerkjennelse gjennom likeverd i den *rettslige sfære* fører til utvikling av selvaktelse. Selvverdsettelse utvikles som aktører i et samfunnsfellesskap der man både gir og tar anerkjennelsesformen kalt *sosial verdsettelse*. Gjennom disse «stadiene» av anerkjennelse oppstår en selvvirkeliggjøringsprosess, eller også kalt en individueringsprosess, der den individuelle livsførsel oppnår høyere grad av særegenhet. Vi får en sosialiseringprosess som gjør individet i stand til å delta i komplekse relasjoner i ulike kontekster (Straume, 2013).

---

Gjennom samhandling i ulike kontekster der barn/unge deltar i komplekse relasjoner dannes forutsetninger for identitetsdannelse. Der identitet handler om kommunikasjon med oss selv, og generaliseringen av ulike selvoppfatninger vi kan ha. Altså hvilken relasjon jeg har til meg selv (T. Nordahl, 2010). De reaksjonene vi får fra omgivelsene på vår væremåte og handlinger er med på å påvirke vår selvoppfatning og selvbilde. Elever former sin identitet gjennom kontinuerlig dialog og relasjonell samhandling med omgivelsene, derfor er det viktig med positiv anerkjennelse i utviklingen av identitet. Allikevel er det nødvendig å kombinere korreksjon og anerkjennelse, men ikke på en slik måte at man inndrar anerkjennelsen av en elev. En må være tydelig i sin korreksjon samtidig som man uttrykker forventninger og tiltro til eleven (T. Nordahl, 2010).

Gjennom kommunikasjon mellom mennesker med ulik erfaring oppstår en dannelsesprosess. I denne prosessen blir den enkelte kjent med andre og hva de står for, samtidig som de selv tenker og føler. Deres egne standpunkter revurderes gjennom argumentasjon og erfaring og barnet/ eleven danner sin egen identitet (Solerød, 2012).

### **2.3.2 Motivasjon, arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner**

Det er tydelige sammenhenger mellom god struktur i undervisningen og motivasjon. Dette understreker betydningen av at god klasseledelse fremmer arbeidsinnsats hos elevene (Sunnevåg, Aasen, Kostøl, & Nordahl, 2010)

Elevenes motivasjon og følelser er viktige forutsetninger for læring, derfor er det viktig at de utvikler forståelse for egen læring. I den sammenheng er det også viktig at man bygger på den kunnskapen og forståelse elevene allerede har, når undervisning og læring gjennomføres (Bjørnsrud, 2014). Slik jeg forstår Vygotsky og Bruner, så kan man ta utgangspunkt i det Vygotsky omtaler som den proksimale utviklingssonen, der eleven utfordres hensiktsmessig, slik at han/hun opplever mestring. Videre er det i dette spenningsrommet mellom lært kunnskap og ny kunnskap at læreren skal legge til rette for en tilpasset opplæring, og her bør man ta i betraktning det Bruner kaller «scaffolding», stilasjebygging. Læreren legger til rette

---

for læring av ny kunnskap på en slik måte at elevene utfordres, men samtidig opplever mestring, som igjen vil motivere eleven til videre arbeid. I denne læringsprosessen vil læreren og/eller medelever være veiledere.

Greene (2011:24) mener at «barn gjør det bra hvis de kan», og med det mener han at alle barn ville gjøre det bra om de kunne. Når barnet så ikke gjør det bra, er det fordi det mangler en nødvendig ferdighet for å få det til. Lærerens rolle blir da å anta at barnet er motivert og kan skille mellom rett og galt, for deretter å finne ut hva eleven ikke mestrer av tenkeferdigheter og så lære eleven disse ferdighetene (Greene & Goveia, 2011). Når vi vet hvilken ferdigheter som mangler, kan vi i større grad forutse når eleven vil vise mistilpasset atferd utfra at våre forventninger til eleven er høyere enn barnets kapasitet. Vår oppgave er derfor å lære eleven de ferdighetene det mangler, slik at eleven etter hvert opplever en likeverdig og tilpasset opplæring.

Gode relasjoner mellom lærer og elev er nødvendig for en god tilrettelegging av læring. Dette fordi lærestoffet må være tilpasset elevens potensiale for læring, slik at denne gir mening. Meningsfylte læreprosesser legger til rette for motivasjon og interessedypning hos elevene, der denne bygger på elevenes opplevelse og forståelse av lærestoffet (Bjørnsrud, 2014).

Skoler og lærere som arbeider målrettet mot å øke elevens motivasjon, vil samtidig oppleve at atferds- og lærevansker forebygges og reduseres (Manger, 2012). Videre kan man si at et barn som fungerer godt emosjonelt og sosialt vil ha lettere for å lære, fordi læring foregår i relasjon med andre mennesker. Flere vennerelasjoner og det å ha en positiv relasjon til læreren, påvirker igjen elevens aktivitet og deltakelse på skolen og det faglige utbyttet øker. (Drugli, 2008)

Å se på motivasjon i lys av ulike teoretiske tilnærminger vil være naturlig, da det er flere faktorer som kan være avgjørende for en elevs motivasjon. Kort fortalt om teoriene og deres tilnærminger til økt motivasjon (Manger, 2012):

- 
- Atferdspsykologisk – Belønning/ forsterkning gjennom ros, anerkjennelse og materielle goder.
  - Humanistisk – Selvaktualisering via Maslows behovspyramide som en indremedfødt atferd og motivasjon
  - Sosiokulturelt – Konstruktivistisk oppfatning av kunnskap der denne konstrueres i et sosialt og kulturelt miljø. Når dialogen i miljøet/skolen er gjensidig og gir fullverdig deltakelse, dannes elevenes identitet og gir grobunn for motivasjon.
  - Kognitivt – Fortolkningsteori, der indre forklaringer bestemmer hvordan vi opplever egne evner eller innsats. Gode resultater motiverer til videre arbeid. Ytre forklaringer derimot styres mer av omgivelsene og tilbakemeldingene fra disse. Motsatt kan dårlige evner/tilbakemeldinger og resultater føre til passivitet og følelse av utilstrekkelighet.
  - Sosial-kognitiv – Bandura understreker betydningen av autentiske mestringsopplevelser og modellering sammen med kjennskap til elevens forutsetninger som viktige faktorer til motivasjon og mestring.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet mener man at læring konstrueres gjennom samspill i en kontekst, et læringsmiljø. Det sosiokulturelle perspektivet kan deles inn i seks grunnleggende områder(Dysthe, 2001):

1. Læring er situert – påvirkes av de fysiske og sosiale kontekstene der læring skjer.
2. Læring er grunnleggende sosial – et resultat av kulturelle og historiske sammenhenger, som påvirker de relasjonen og interaksjonen mellom deltakerne i den sosiale settingen.
3. Læring er distribuert – kunnskap deles mellom aktørene i et fellesskap.
4. Læring er mediert – vi benytter ulike medierende redskaper for å tilegne oss ny kunnskap. Det kan være språk, skrift, film osv.
5. Språket er sentralt i læringsprosesser – kommunikative prosesser er sentrale i menneskelig læring og utvikling.
6. Læring er deltakelse i praksisfellesskap – sosial aktivitet og deltakelse er forutsetninger for at læring skal skje.

Dysthe sier om læring, at det er mer enn bare det som skjer i elevens hodet. Det har også med omgivelsene å gjøre. Læring påvirkes av relasjoner mellom mennesker, i en kontekst, der deltakelse og samspill gjennom språk og kommunikasjon er sentral for læringsprosessene.

---

Balansen mellom det individuelle og det sosiale aspektet er videre avgjørende for læringsmiljøet(Dysthe, 2001)

I denne sammenheng prater Karsten Hundeide om «*det intersubjektive rommet*». Når en elev svarer eller uttrykker noe i dette rommet, så er det ikke bare et uttrykk for hans eller hennes indre personlige kompetanse, men en speiling av hva som er passende og forventet i det intersubjektive rommet mellom eleven, de andre elevene og læreren(Dysthe, 2001). Denne speiling til omgivelsene synliggjør hvorvidt klassemiljøet er inkluderende og aksepterende eller ekskluderende. Vi kan derfor si at en god lærer, er en lærer som på en anerkjennende måte bygger et intersubjektivt rom som inkluderer alle elever, på en slik måte at de føler seg trygge og kan kommunisere fritt. I et inkluderende klassemiljø, vil det intersubjektive rommet gjøre at elevene føler seg inkludert, at de har funnet sin «stemme», sin plass og rolle i forhold til andre. Den sosiale samhandlingen vil føles naturlig og preges av frihet og flyt (Dysthe, 2001) .

Når vi tilpasser våre handlinger eller atferd til omgivelsene vi er i, er ikke det ensbetydende med at vi er underlagt disse sosiale systemene, men at vi også selv påvirker de omgivelsene og felleskapene vi er en del av (Nordahl, 2005). Når det foregår interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, der handlinger og atferd påvirkes gjensidig i ulike kontekster, fører det til en systemisk forståelse, som igjen påvirker hvordan vi forstår atferdsvanskene. Et systemperspektiv innebærer da at man noen ganger må arbeide med flere sosiale kontekster samtidig for å kunne endre atferdsvanskene.

Dewey og Mead mente at intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten, - «We must be others if we are to be ourselves”(Vaage, 2001). I dette ligger at gjennom sosial/relasjonell samhandling skapes mening og meningsfellesskap, der kommunikasjonen blir en medierende faktor. Disse arenaene legger grunnlag for et mangfold av perspektiv, og på den måten kan vi ta andres perspektiv, mente Mead. Når vi har kompetanse til å ta andres perspektiv, vil mangfoldet og kompleksiteten av læringsprosessene øke vår refleksive evne, og vi setter oss mål for læringen. I sin enkleste form skjer perspektivtaking i rolleleken og deretter i



---

regelleken, og er med på lære barn sosial kompetanse, som igjen er identitetsdannende (Vaage, 2001).

Anerkjennelses didaktikk kjennetegnes av elevers aktive innsats, sammen med lærerens tilbakemeldinger. Positiv respons og oppmuntring gir større glede og ytelse ved læring, og virker positivt på arbeidsinnsatsen, som igjen fører til en positiv «anerkjennesspiral». I motsatt fall når vi setter elever i «bås» etter egenskaper vi ser, noe vi dessverre ofte gjør, resulterer dette ofte i at vi handler på en slik måte at de får selvopplyllende konsekvenser. Dette kalles i sosiologien for «Thomas-postulatet»; «dersom du definerer en situasjon som virkelig, blir den virkelig i sin konsekvens...» (Dysthe, 2001).

Inkludering og det å føle at man tilhører et miljø er av stor betydning for selvfølelsen og hvordan vi opplever skolehverdagen vår. Inkluderingsarbeidet i skolen bør derfor ha to mål. Det ene er å finne og redusere det som hindrer læring og deltakelse, samtidig som en søker å gi en opplæring som er tilpasset og på den måten øker elevenes læring og deltakelse (Booth, Ainscow, et al., 2001).

Et positivt læringsmiljø er uttrykk for en inkluderende kultur, der læreren tar ansvar for at arbeidsro etableres og opprettholdes. Videre bidrar dette til gode faglige prestasjoner og prososial atferd, der motiverte og velfungerende elever bidrar til dette læringsmiljøet (T. Nordahl, 2012). Gjennom et inkluderende læringsmiljø fremmes faktorer som læringsutbytte, sosial kompetanse, psykisk helse og identitet på en positiv måte hos elevene.

Når vi prater om inkludering og læringsmiljø er det naturlig å se på dannelsen og anerkjennelsens betydning for sammenhengen mellom dialogen, samspillet og læringen som foregår i klassen. Knud Illeris beskriver begrepet læring på fire ulike måter, slik de brukes til hverdags:

- 1) Læring er et resultat av ulike læreprosesser
- 2) Læring er de mentale læreprosessene hos hver og en av oss
- 3) Læring er ytre samspillsprosesser som forutsetning for de indre
- 4) Læring er tilnærmet synonymt med undervisning

---

Han mener en ulempe ved læring er at den er vanskelig å måle. Vi kan måle gjennom prøver og tester, men det sier oss ingenting om hvordan læreprosessene har fungert(Dysthe, 2001).

I forbindelse med anerkjennelse og læring kan man si som Dewey, at tanken trenger mat, anerkjennelse, på samme måte som kroppen trenger det, og denne maten må presenteres på en måte som gjør barnet sultent, ønsker å lære/ bli motivert(Vaage, 2001). Dette kan forstås i tråd med Vygotskys «sonen for mulig utvikling». I tillegg til at han var opptatt av å søke etter elevenes positive sider i større grad enn å påpeke og lokalisere svakheter.

---

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode

I SPEED, som startet i 2012, er det gjennomført en omfattende kartlegging av elever på 5., 6., 8. og 9. trinn. Kartleggingen har bestått av omfattende spørreundersøkelser, og i tillegg til denne datainnsamlingen ble det gjennomført kartleggingsundersøkelser innenfor fagene norsk og matematikk, der det ble utarbeidet egne kartleggings skjema. Det ble også gjennomført observasjoner av undervisningen til de samme elevene både i ordinær opplæring og spesialundervisning. I samme periode ble det også gjennomført semistrukturerte intervju med elever, foreldre og lærere om spesialundervisningen (Festøy, 2013, 13. februar). Etter at dette var gjennomført ble den første kvantitative datainnsamlingen gjennomført på nytt. Respondentene i den kvantitative datainnsamlingen var både lærere, elever og foreldre.

I vitenskapsteori søker man å finne teorier som gjør at vi kan forklare og forstå ulike fenomener i virkeligheten, jakten på sannhet, og til dette kan vi benytte ulike metoder. I forskning bruker vi ulike metoder for å undersøke årsakssammenhenger eller finne kunnskapsdata, slik at vi får innsikt og forståelse for emnet på en organisert måte (Bø & Helle, 2008). Det handler om prinsipper, metoder eller strategier som vi kan benytte for å planlegge, reflektere og gjennomføre pedagogisk praksis.

Hensikten med undersøkelsen i SPEED var å se spesialundervisningen i sammenheng med den ordinære undervisningen. Målet var blant annet å studere hvordan aktiviteten til 200 elever som fikk spesialundervisning ble organisert. Studien skulle særlig konsentrere seg om tre grupper elever som fikk spesialundervisning, de med dysleksi, dyskalkuli og atferdsvansker. I oversikten min under utvalg vil dere se at det også var flere andre grupper som deltok i studien.

I kvalitative metoder må feltforskeren spørre, lytte, delta og observere. Forskeren blir selv et aktivt og fleksibelt instrument i sin deltakende observasjon. På bakgrunn av dette skriver

---

forskeren feltnotater, intervjuer og referater av dokumentasjonen (Hammersley & Atkinson, 1996).

Den kvantitative tilnærmingen er mer strukturert og systematisert. Den tar for seg en stor mengde data fra et stort antall respondenter, og tar sikte på å formidle forklaringer ut fra bredden i undersøkelsen. Kvantitativ innhenting av data kan formes som målbare data, og benyttes i statistiske beregninger (Dalland, 2012).

Uansett valg av metode, så krever den mye kunnskap og god forberedelse. Kvalitative og kvantitative metoder prioriterer ulikt når det gjelder datainnsamling og tolkning av resultater. Der kvantitative metoder forsøker å kunne objektivisere prosessene gjennom en viss distanse mellom forsker og respondentene (forsøkspersonene), ønsker kvalitative metoder nærhet. Denne nærheten kan gi forskeren anledning til å få tak i kunnskap han ellers ikke ville fått, bare igjennom en kvantitativ metode. I den kvalitative innsamlingen av data som ved deltakende observasjon og ustrukturert intervju, vil forskeren være et viktig instrument, som må inneha fagkunnskap om det han forsker på. I en kvantitativ undersøkelse vil denne fagkunnskapen ikke nødvendigvis være så viktig under innhenting av data, men heller under utarbeidelse av datainnsamlingsinstrumentet og etterpå når dataene skal analyseres og tolkes (Kleven, 2011). Et spørsmål blir derfor hva man ønsker å dokumentere og hvordan man ønsker å gå frem for å samle de dataene man er ute etter.

En nyere og forholdsvis moderne måte å bruke kvalitative og kvantitative metoder på er gjennom det som i teorien blir omtalt som Mixed metodes (Hjardemaal, 2011). Formålet med denne metoden er å bekrefte funn fra en metode ved hjelp av en annen. Denne bekreftelsen er også et av grunnprinsippene ved mixed methods, også kalt metode triangulering.

I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i de kvantitative dataene, da et utgangspunkt med data fra begge metoder, mixed methodes, ville blitt for omfattende. I tillegg gir SPEED dataene et bilde av virkeligheten som viser både validitet og reliabilitet, da datamaterialet er så stort.

---

Nedenfor vil jeg gjøre grundigere rede for kvantitativ metode og surveydesignet, som er benyttet i SPEED. Etter dette vil jeg i avsnittet om validitet og reliabilitet komme inn på hva det er som gir undersøkelsen validitet og/eller reliabilitet.

## **3.2 Kvantitativ metode - surveydesign**

I forskning som for eksempel i samfunnsvitenskapelige undersøkelser, undersøker man folks virkelighet. Imidlertid er det ikke selve virkeligheten som analyseres, men deres virkelighet omdannet til data. Dataen er skapt av forskerne, som et bindeledd mellom virkeligheten og analysen av den (Johannessen, 2007) Et annet ord for data er empiri, og brukes ofte synonymt.

Teknikkene og prinsippene for bruk av kvantitative metoder er at det benyttes objektive målinger, tallmateriale og statistikk. Her blir problemfeltet inndelt og klassifisert i spesifikke variabler. Disse variablene igjen vil ha både personlige og kontekstuelle egenskaper, der disse ved målinger gi tallverdier (Befring, 2015).

Når en skal bearbeide og analysere kvantitative data vil dette forgår statistisk, gjennom tabeller og grafiske presentasjoner. Dataer som presenterer beregninger av gjennomsnitt, variasjon og korrelasjon er vanlig. I tillegg benyttes gjerne ulike statistiske analyser som blant annet faktor-, varians-, og regresjonsanalyse (Befring, 2015).

Målet med kvantitative undersøkelser er å fremskaffe generell kunnskap, der allmenngyldige konklusjoner som generaliseres utfra et undersøkelsesutvalg fra en gitt populasjon. Siden målet er å finne allmenne trekk, omtales det gjerne som nomotetiske metoder (nomos:lov). Dette fordi den empiriske ambisjonen er å generalisere en vital vitenskapelig betydning, som har rot i naturvitenskapelig forskning.

---

Hovedsakelig benyttes kvantitative metoder i store, omfattende undersøkelser, som for eksempel SPEED, der det deltar mange lærere/skoler, elever og foreldre/ familier. Vanlig for slike omfattende tilnærminger er *surveydesignet*, der data ofte innhentes via spørreskjema. Respondentene (her: lærere, elever og foreldre) må svare på strukturerte spørsmål med faste svaralternativ(Befring, 2015). Typisk for surveydesignet er store mengder data, der mange informanter deltar og det gis en begrenset mengde opplysninger fra den enkelte informant. Den store datamengden fører til et behov for statistiske metoder som kan hente ut de vesentlige kjennetegnene ved et slikt datamateriale. Analysen av et slikt materiale vil først og fremst søke å finne systematiske, representative og typiske trekk, og ikke det tilfeldige, unike og ekstreme. Vi snakker da om en nomotetisk undersøkelse(Befring, 2015).

Surveyundersøkelser gjennomføres for det meste som tverrsnittsundersøkelser. Med dette menes at man henter informasjon fra et tverrsnitt av populasjonen, her et tverrsnitt av alle elever på 5., 6., 8. og 9.trinn, på et bestemt tidspunkt/periode(Fuglseth & Skogen, 2006). Ved benyttelse av kvantitative metoder vil dette omfatte strategier for å hente representative utvalg fra den populasjon som undersøkes, som igjen gir grunnlag for generaliseringer.

### **3.3 Statistiske analyser**

I denne oppgaven benytter jeg programvaren SPSS, som benyttes til statistisk analyse eller deskriptive statistikk av kvantitative data. Å analysere kvantitative data kan gjøres på mange måter, og hvordan er igjen avhengig av hvor mange variabler som inngår i analysen (Johannessen, 2007). Vi skiller mellom deskriptiv (beskrivende) statistikk og slutningsstatistikk. I deskriptiv statistikk beskrives observasjonenes fordeling i enten utvalg eller i populasjoner. I slik statistikk ser man gjerne på gjennomsnitt, standardavvik og korrelasjonskoeffisient, som er de jeg vil komme innom i min oppgave. Man kan også se på median og kvartiler.

---

Ved generalisering fra utvalg til populasjon knyttes det en del usikkerhet til resultatene, og da kan dette beregnes ved slutningsstatistikk. Da benytter man ulike signifikanstester, og i denne oppgaven vil jeg benytte One-way ANOVA, som er egnet for testing av flere grupper samtidig, noe som var hensiktsmessig, da jeg skulle sammenligne tre grupper, jmf kapittel 3.4.

Gjennom frekvensanalyser har jeg fått oversikt over antall elever innenfor de ulike variablene vansker og hvor mange det var av hvert kjønn, samt hvor mange innenfor hver gruppe som fikk spesialundervisning. Selv om jeg ikke kommer til å utdype dette noe mer i min oppgave, med unntak av at det synliggjør hvem og hvor mange som får spesialundervisning innenfor de gruppene jeg ønsker å sammenligne og undersøke.

### **3.4 Utvalg**

Mitt utvalg er gjort med bakgrunn i det jeg skrev innledningsvis om barn med atferdsvansker. I SPEED finner vi to kategorier som representerer elever med atferdsvansker, og dette er elever med ADHD diagnose og barn med atferdsproblem, men ikke ADHD diagnose. I denne gruppen er både elever som er urolige eller utagerende, og elever som er ensomme og engstelige. I tillegg til denne gruppen tok jeg med gruppen som omtales med ingen vansker eller diagnoser, slik at jeg hadde en gruppe å sammenligne med.

I tillegg til vanskeområde-kategorien, inneholder surveydataene flere faktorer, som kan belyse problemstillingen min: «Elever med atferdsvansker i skolen – Hvordan ser læreren på dem og hvordan ser de på seg selv? En sammenligning av sosiale og faglige faktorer».

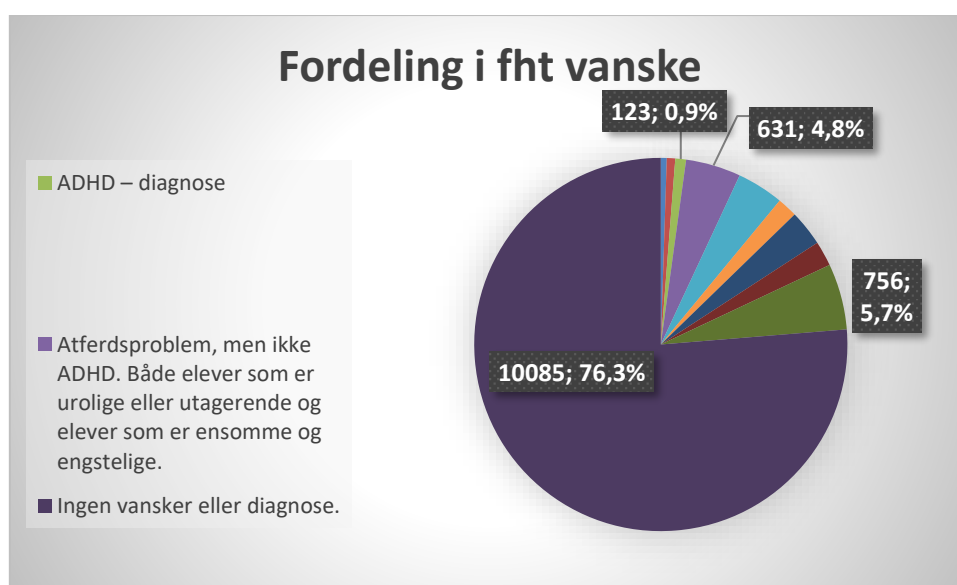
I studien vil jeg derfor sammenligne barn med atferdsvansker med barn uten vansker. I utgangspunktet er barn med atferdsvansker representert ved to grupper, de med ADHD og de

med atferdsvansker uten ADHD diagnose, men jeg vil stort sett omtale dem som en gruppe. Statistiske tall derimot vil oppgis for hver gruppe separat. Samlet elevmengde i datamaterialet til SPEED er 13219 elever, og de var fordelt på ti grupper ut fra vanske:

Vanske	(N)Antall	Prosent
Hørselshemming	68	0,5
Synsvansker	96	0,7
ADHD – diagnose	123	0,9
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	631	4,8
Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	535	4
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	230	1,7
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	409	3,1
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	286	2,2
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	756	5,7
Ingen vansker eller diagnose.	10085	76,3
Total	13219	100

Tabell 1 – Elevfordeling ut fra vanskeområde.

I tabell 1 har jeg merket de gruppene jeg skal sammenligne med gult. I figuren nedenfor er gruppen med atferdsvansker på til sammen 5,7% og de uten vansker utgjør 76,3%.



Figur 1 Prosentvis oversikt over vanskeområdene



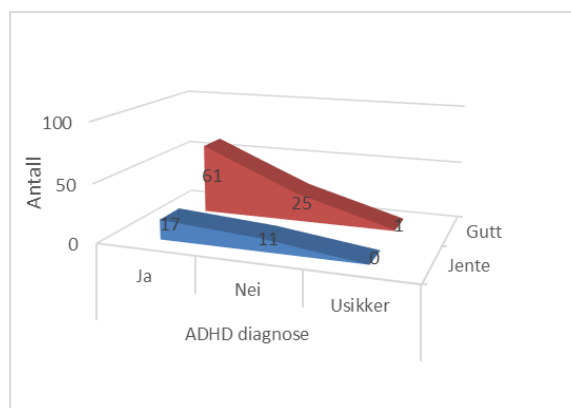
Nedenfor vises elevtallet for de gruppene jeg ønsker å se på/ sammenligne.

Vanske	Antall
Gr. 1 ADHD diagnose	123
Gr. 2 Atferdsvansker, uten ADHD	631
Gr. 3 Ingen vansker eller diagnose	10085

Innad i gruppene er fordelingen gutter og jenter med og uten spesialundervisning fordelt slik:

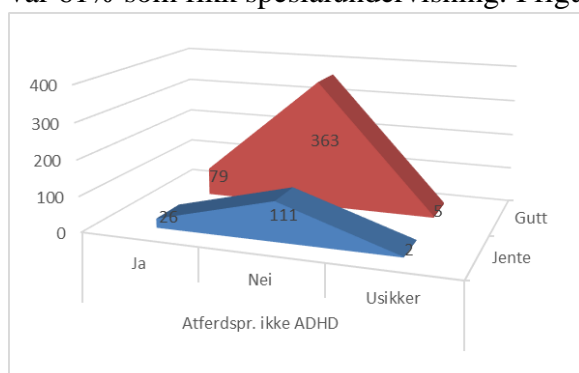
Spesialundervisningen i gruppene									
	ADHD diagnose			Atferdsproblem, uten ADHD			Ingen vanske/diagnose		
	Ja	Nei	Usikker	Ja	Nei	Usikker	Ja	Nei	Usikker
Jente	17	11	0	26	111	2	5	5144	8
Gutt	61	25	1	79	363	5	4	4511	3
Alle	115			586			9675		
Missing	8			45			410		
Totalt	123			631			10085		

Det som er oppsiktsvekkende utfra tallene i tabellen ovenfor er fordelingen av antall elever med atferdsvansker med og uten diagnose i forhold til kjønn og hvorvidt de får spesialundervisning eller ikke. Vi kan lese ut fra figuren til høyre at av de som har ADHD diagnose, så er det et stort flertall gutter, og de utgjør til sammen 75% av gruppen. Av disse igjen har 71% av guttene spesialundervisning, mens det blant jentene var 61% som fikk spesialundervisning. I figur 2 til venstre ser vi at det var en forholdsvis stor



Figur 2 Oversikt over spesialundervisning for de med ADHD diagnose

gruppe elever, til sammen 631 elever, som ble vurdert til å ha atferdsproblemer, men at svært få av dem fikk spesialundervisning.



Figur 3 Oversikt over spesialundervisning for de med atferdsvansker, men uten diagnose.

Av alle de som ble vurdert til å ha atferdsvansker, så var 76% av dem gutter. Den store forskjellen fra forrige gruppe var at det her var kun 18% av guttene og 19% av jentene som fikk spesialundervisning.

Jeg kommer ikke til å fokusere videre på hvorvidt elevene i de gruppene jeg ønsker å sammenligne har spesialundervisning eller ikke, men jeg mener det er greit å vite. I tillegg skal en være klar over at «elevstempelet» atferdsproblem er lærervurdert og derfor ikke en konstant, og at den enkelte elevvurdering kunne vært annerledes i en annen kulturell og/eller sosial kontekst.

### 3.5 Forskningsetikk

SPEED prosjektet er godkjent av NSD, og siden jeg deltok som observatør og intervjuer for prosjektet er min tilgang til materialet også godkjent av NSD. Tilgangen til datamaterialet

---

som ligger i SPSS har jeg fått av Kari Nes, Ratib Lekhal og Thomas Nordahl, som er noen av forskerne ved SPEED-prosjektet.

Deltakelse i prosjektets spørreundersøkelse som informanter har vært frivillig, og det har vært mulig å trekke seg underveis. Spørreundersøkelsen følger også lov om personvern, så det vil derfor være umulig å spore opplysningene tilbake til enkeltpersoner

## **3.6 Validitet og reliabilitet**

### **3.6.1 Validitet**

Begrepet gyldighet eller validitet i forskning, refererer til i hvilken grad en undersøkelse som ved for eksempel kvantitativ eller kvalitativ metode avdekker den virkeligheten man faktisk ønsker å undersøke. Høy validitet bekrefter kvaliteten på den metoden som er brukt (Bø & Helle, 2008). Eller som Kerlinger (1979 i(Kvale & Brinkmann, 2009)) sier det “Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?”

Med validitet kan man si noe om hvorvidt de målinger som er gjort i et utvalg, også gjelder for hele populasjonen, og med det kan gi svar på problemstillingen (Fuglseth & Skogen, 2006).

I den sammenheng bør man vurdere begrepsvaliditeten. Med dette menes om det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og den planlagte «målingen». Gjennom begrepsvaliditeten som omhandler relasjonen mellom fenomenet som skal undersøkes, og resultatene, vil en kunne se på validiteten til undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne kartleggingen vil validiteten være god, da vi har mange informanter, 13219, der disse ikke bare er representert av elever med ulike vansker, men også elever uten vansker. Spørreskjemaene belyser derfor «normalen» innenfor et større utvalg og svaret er ikke bare gitt av de som har atferdsvansker, som er den gruppen jeg har valgt å se på. Siden utvalget er så stort vil det være større sannsynlighet for at det er gyldig enn om kartlegging var gjort på et

---

mindre utvalg, og eventuelt bare i forhold til de som har atferdsvansker. Tilfeldige feil utjevner seg ved store mengder data.

Videre kan man se på den ytre validiteten. Vil resultatene kunne overføres til et annet utvalg? Forskingen begrenses ikke av ren innsamling av opplysninger, men disse må systematiseres og analyseres også. Det utvikles da teorier, begreper og fortolkninger som belyser fenomenet som er studert (Grønmo, 2004). Undersøkelsens overførbarhet viser til om det er etablert beskrivelser, begreper og forklaringer som er nyttige på andre områder enn de vi studerer her. Vi kan si at det finnes ytre validitet ved beslektede fenomener, men ikke som forklaring eller fortolkning på andre områder.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Måleinstrumentet brukt i denne oppgaven er surveyundersøkelse, der dataene er lagt inn i SPSS. Om vi snakker om høy reliabilitet, så skal metodene kunne benyttes av andre, eller tilsvarende måling gjøres på samme utvalg og gi samme resultater. Gir den nye målingen samme resultater, der eventuelle tilfeldige feil er små, så er reliabiliteten høy. Dette innebærer at spørreskjemaets formuleringer er grundig utarbeidet for reliabiliteten i undersøkelsen (Fuglseth & Skogen, 2006).

Begrepet reliabilitet - pålitelighet i samfunnsvitenskapelige undersøkelser viser til målingspåliteligheten av en egenskap uten å si noe om hva det er som måles (Bø & Helle, 2008). Det har med konsistensen og troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre, hvorvidt et resultat blir likt om det gjøres på nytt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009)

Reliabiliteten i et datamateriale kan testes gjennom korrelasjonsanalyser, der positiv og høy korrelasjon viser til høy reliabilitet(Fuglseth & Skogen, 2006). Dette står det mer om i kapittel

3.3. I tillegg til korrelasjonsanalyser har jeg målt og funnet spørsmålenes reliabilitet tilfredsstillende gjennom måling av Cronbachs alfa (videre forkortet til Alfa). Alfa-verdier blir mye brukt til å måle den interne konsistensen til en empirisk måling av et latent begrep (Eikemo & Clausen, 2012). Den kan ikke teste om en empirisk måling er forbundet med teori, men er en forutsetning for god operasjonalisering av et latent empirisk begrep.

Alfa varierer fra 0 til 1, og som et godt utgangspunkt for en nedre grense for tilfredsstillende intern konsistens kan man benytte Alfa = 0.7. Avhengig av antall items/spørsmål i det latente begrepet kan man akseptere en lavere, eller kreve en høyere Alfa. Faktorene i denne studien gir Alfaverdiene som du ser av tabellene nedenfor, og viser med dette tilfredsstillende Alfa for alle faktorer. Signifikansen for hver faktor viser også et signifikansnivå på  $< 0,05$ , som sier noe om at de ulike items/spørsmål innenfor hver faktor med stor sannsynlighet beskriver denne faktoren. Sammen med Alfa viser dette at det er god reliabilitet og signifikans innad i faktorene.

<b>Elevfaktorer</b>	<b>Alfa</b>	<b>Items</b>	<b>Signifikans &lt;0,05</b>
Trivsel	0,706	7	0
Undervisnings- og læringshemmende atferd	0,835	13	0
Sosial isolasjon	0,606	3	0
Utagerende atferd	0,621	4	0
Alvorlige atferdsproblemer	0,714	4	0
Relasjon mellom lærer og elev	0,876	14	0
Relasjon mellom elever - læringskultur	0,748	5	0
Relasjoner mellom elever - sosialt miljø	0,805	10	0

Tabell 2 Alfa og signifikans innad i de elevvurderte faktorene

<b>Lærerfaktorer</b>	<b>Alfa</b>	<b>Items</b>	<b>Signifikans &lt;0,05</b>
Tilpasning til skolens normer	0,945	9	0
Selvkontroll	0,951	9	0
Selvhevdelse	0,905	8	0
Empati og rettferdighet	0,863	4	0
Motivasjon og arbeidsinnsats	0,916	4	0
Skolefaglige prestasjoner	0,891	3	0

Tabell 3 Alfa og signifikans innad i de lærervurderte faktorene

---

## 4.0 Resultater og analyse

En samfunnsforsker, som jeg, ønsker gjerne å fortolke og forstå, noe som allerede er fortolket. Med det menes det at jeg gjennom min studie ønsker å forholde meg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, uavhengig av om disse aktørenes fortolkning er riktig eller ikke. Samfunnsvitenskapelig forskning må bygge på de sosiale aktørenes beskrivelser, da deres mening er av fundamental betydning (Gilje & Grimen, 1995). Det er den som «bærer skoen, som vet hvor den trykker».

Akkurat som min problemstilling er basert på forutsetningen om at jeg kjenner til fenomenet jeg ønsker å forske på, så sier Gadamer det slik, at forforståelse er en forutsetning for at man i det hele tatt skal kunne forstå. All forskning er basert på dette og liknende begrep som Poppers forventningshorisonter, Kuhns paradigmer og Feyerabend's bakgrunnsteorier. Vi må vite noe for å ha interesse av å forstå og fortolke fenomenet enda bedre (Gilje & Grimen, 1995). Denne ovenfor nevnte kunnskap er i min studie blant annet hentet fra tidligere forskning oppsummert i kapittel 1.3.

Et viktig poeng i hermeneutikken, som betyr utlegningskunst eller forklaringskunst, er at meningsfulle fenomener, kun er forståelige i den kontekst de forekommer i. Det ville for eksempel være uhensiktsmessig å observere et barn med atferdsproblemer i trygge rammer hjemme, dersom barnet kun hadde atferdsproblemer på skolen. I hermeneutikken vises det til «den hermeneutiske sirkel». Med det menes at all fortolkning består av en gjentakende bevegelse mellom helhet og del. Altså mellom det som skal fortolkes og den konteksten det fortolkes i, men også i forhold til det som skal fortolkes og vår egen forforståelse. Den hermeneutiske sirkel viser altså til sammenhenger og begrunnelser vedrørende det som fortolkes (Gilje & Grimen, 1995).

---

## 4.1 Variansanalyse, effektmål og signifikans

Innledningsvis har jeg gjort rede for min problemstilling, hvor jeg ønsker å sammenligne sosiale og faglige faktorer hos barn uten vansker og barn med atferdsvansker. Jeg vil nedenfor gjøre rede for likheter og ulikheter mellom gruppene gjennom variansanalyser og effektmål. Eventuelle forskjeller mellom gruppene vil bli uttrykt i effektstørrelse, her standardavvik. Dette er den reelle forskjellen i en faktor mellom to grupper dividert med gjennomsnittet for gruppene.

Dette kan uttrykkes i formelen (Lekhal, 2014):

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{Gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik}}$$

Gjennomsnittlig standardavvik

I «Synlig læring – for lærere» (Hattie, 2013; Lekhal, 2014) benyttes disse målene på effektstørrelse for vise om forskjellene er store eller små.

- $> 0,20$  standardavvik viser ingen effekt
- $0,20-0,39$  liten effekt, men stor nok til å være av betydning
- $0,40 -0,59$  gir uttrykk for moderat effekt
- Over  $0,60$  er uttrykk for stor effekt

Den uttrykte effektstørrelsen i standardavvik vil være påvirket av målingene som er gjort, og spesielt i forhold til spredning og gjennomsnitt på de forskjellige variablene. Det som er fint med å vise dette i standardavvik er at forskjellene mellom de ulike gruppene kan vurderes opp mot hverandre, samtidig som man tar hensyn til variasjon i materialet. Ulempen ved bruk av standardavvik er når variansen i målingene ikke er normalfordelt, da dette medfører mer usikre mål (T. Nordahl et al., 2016).

I tillegg til variansanalyse av effektmålene, har jeg gjennomført One-way-ANOVA som sier noe om funnene er signifikante eller ikke i forhold til standardavviken/ forskjellene vi finner mellom gruppen på de ulike faktorene. I tabellen vil faktorene vises i venstre kolonne. Disse

---

er merket med T1 som betyr at dataene er hentet fra første kartlegging, som er den kartleggingen jeg har brukt i min studie. Videre står det MEAN som betyr alle items/spørsmål i for eksempel faktoren trivsel, spm 1-7. I kolonne 2 og 3 kommer gruppene som sammenlignes. I kolonnen 4 «gjennomsnittets differanse» oppgis differansen mellom gruppen, og merkingen med \*, betyr at gjennomsnittets differansen er signifikant på nivå  $<0,05$ . I neste kolonne «sign», vises signifikansnivået mellom gruppen. Når sign også kalt  $P = 1,000$ , betyr det at det er svært liten sannsynlighet for at det er forskjeller mellom gruppene. Når derimot sign /P er 0,000, så er det sannsynlig at det er statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene (Johannessen, 2007).

Eksempel på signifikans mellom to grupper på trivsel, viser at når gjennomsnittets differansen /forskjellen er  $-0,27671^*$  så er det det en signifikant forskjell mellom gruppen elever med ADHD-diagnose og gruppen elever uten vansker/diagnose, og vi får signifikans tallet 0,000 der \* = gjennomsnittets differansen er signifikant på nivå  $<0,05$  som vil si at den signifikante forskjellen ikke er sann for mindre enn 5% av gruppa.

Nedenfor vil noen av resultatene bli presentert i 500-poengskala, der 500 representerer gjennomsnittet og 1 standardavvik er 100 poeng. En 500 poeng skala tar hensyn til både gjennomsnitt og standardavvik, samt at den inkluderer spredning og standardavvik i de 500 poengene. I denne oppgaven representeres gjennomsnittet, 500, av totalt antall elever som har deltatt i studien. Eksempelvis så er standardavviket på faktoren trivsel omregnet til henholdsvis 421 for barn med atferdsproblemer uten diagnose og til 510 for barn uten vanske/diagnose, og gjennomsnittet for alle i studien er 500. Vi finner da en forskjell mellom de to gruppene på  $510-421=89$ , som tilsvarer 0,89 og uttrykker stor effekt/ forskjell mellom gruppenes opplevde trivsel i skolen.



---

## 4.2 Elevvurderte faktorer

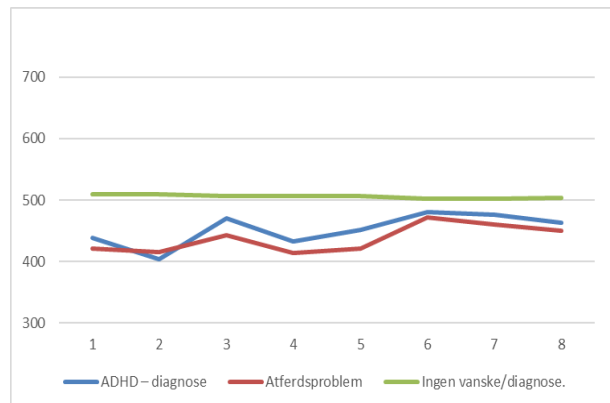
Nedenfor har jeg med et linjediagram satt opp en grafisk oversikt over forskjellene i de ulike faktorene mellom de tre gruppene jeg sammenligner. Gruppene har i diagrammer og tabeller i fortsettelsen fått forkortelsene:

- Gr. 1 Elever med ADHD diagnose = ADHD-diagnose
- Gr. 2 Elever med atferdsvansker, men ingen diagnose = Atferdsproblem
- Gr. 3 Elever uten vansker eller diagnose = Ingen vanske/diagnoser.

I tekst vil de heretter bli omtalt som gr.1, gr. 2 og gr. 3

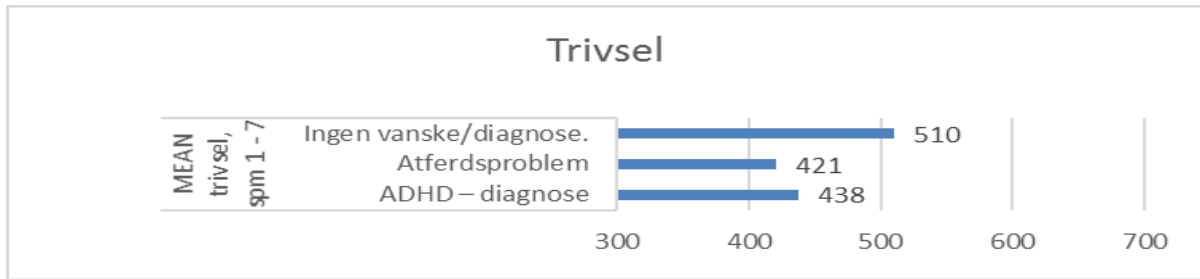
I figuren nedenfor er de elevvurderte faktorene representert ved tallene 1-8, som er nærmere forklart i teksten til venstre for figuren.

1. Trivsel
2. Atferd: Undervisnings- og læringshemmende atferd
3. Atferd: Sosial isolasjon
4. Atferd: Utagerende atferd
5. Atferd: Alvorlige atferdsproblemer
6. Relasjon mellom lærer og elev
7. Relasjon mellom elevene - læringskultur
8. Relasjon mellom elevene - sosialt miljø



Figur 4 En oversikt over de elevvurderte faktorene.

## 4.2.1 Trivsel



Figur 5 Grafisk fremstilling av standardavvik, trivsel

Faktoren trivsel inneholder 7 del spørsmål og har en alfa verdi på 0,706, som sammen med et signifikans nivå på under 0,05 viser til god reliabilitet innenfor området. Indikatorene/spørsmålene som er benyttet for å måle elevenes trivsel var: 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. *Jeg liker meg godt i klassen*, 6. *Jeg liker meg godt i friminuttene* og 8. *Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever*.

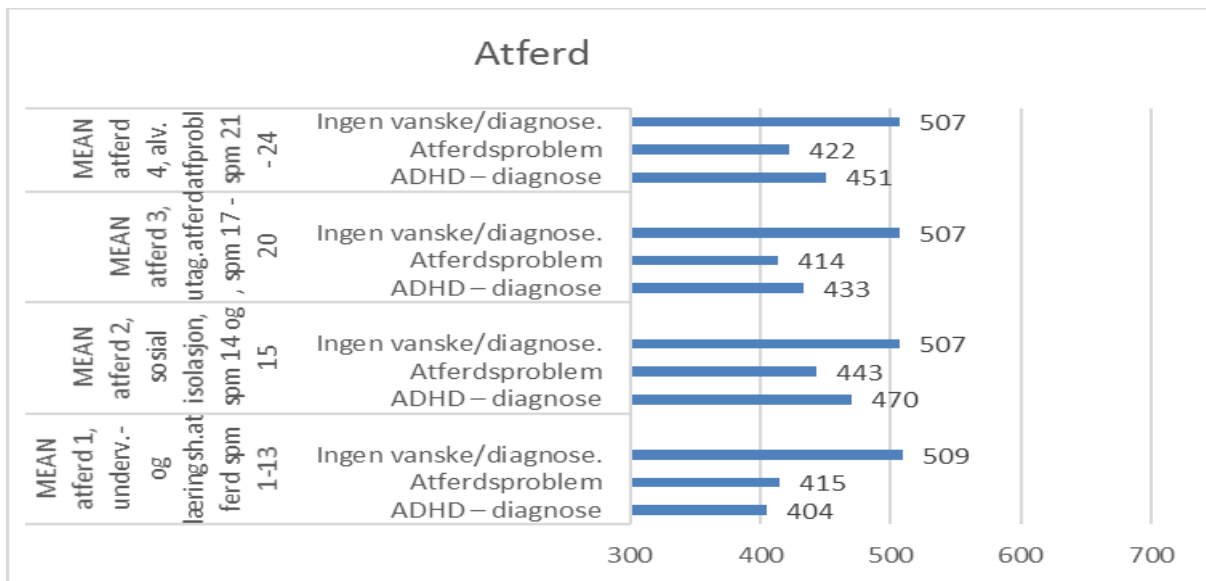
Vi ser av figuren at det er forholdsvis stor forskjell mellom de ulike gruppenes trivsel. Gr. 1 og gr. 2 trives henholdsvis 0,72 og 0,89 standardavvik dårligere enn gr. 3. Dette er markant dårligere skår enn gr. 3, og viser en stor forskjell i hvordan elevgruppene trives i skolen.

	Hvordan trives elevgruppene i skolen?		Gjennomsnitts differanse	Sign.
TIMEAN trivsel, spm 1 - 7	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,06543	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-,27671*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,34214*	0,000

Tabell 4 Signifikans mellom gruppen under trivsel

Vi ser at de forskjellene vi fant når det gjaldt standardavvik mellom gruppen, når vi kjørte variansanalyse på faktorene ovenfor, også stemmer når det gjelder signifikans mellom gruppene ved kjøring av One-way-ANOVA. Nemlig at det er forskjell mellom gr.1 og 2, sett opp mot gr.3.

## 4.2.2 Atferd



Figur 6 Grafisk fremstilling av standardavvik, atferd

Når det gjelder faktoren atferd inneholder denne sumskåren 24 spørsmål, der disse er fordelt på fire underkategorier, atferd 1-4, som igjen inneholder en rekke spørsmål for hver kategori. Atferd 1: *Undervisnings- og læringshemmende atferd* har en Alfa på 0,835 og inneholder 13 spørsmål. Disse er: 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*, 4. *Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen*, 5. *Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker*, 6. *Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille*, 7. *Jeg følger med når lærerne snakker*, 8. *Jeg har med meg det jeg trenger i timene*, 9. *Jeg er trøtt og uopplagt i timene*, 10. *Jeg gjør ting uten å tenke meg om først*, 11. *Jeg gjør alle leksene mine*, 12. *Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet* og 13. *Jeg kommer for seint til timene*.

Som vi ser av figuren, så skårer gr. 1, 1,05 og gr. 2, 0,94 standardavvik dårligere enn gr. 3, og vi ser at det er en betydelig forskjell mellom gr. 1 og 2 i forhold til gr. 3. Det at elever med ADHD diagnose skårer lavt her kan knyttes opp mot spm 1, 3, 10 og 12 i faktoren ovenfor, og sees i sammenheng med diagnosekriteriene for ADHD, jmf kapittel 2.1.2.

---

Når det gjelder atferd 2, *sosial isolasjon*, så inneholder denne 3 spørsmål. Alfa verdien er på 0,606, som er noe lavt, men må sees i sammenheng med antall spørsmål, der få spørsmål generelt gir lavere alfa verdier, men allikevel viser god signifikans. Spørsmålene er: *14. Jeg er lei meg på skolen, 15. Jeg føler meg ensom på skolen og 16. Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.*

Vi ser her en større forskjell mellom gr. 1 og 2, sett opp mot gr.3. Gr.1 skårer 0,37 standardavvik under gr. 3 og viser med dette at det er liten forskjell mellom gr. 1 og 3 når det gjelder sosial isolasjon. Gr. 2 derimot skårer 0,66 standardavvik under gr.3 og synligjør den sosiale isolasjon barn med atferdsvansker i skolen opplever.

Faktoren atferd 3, *utagerende atferd*, inneholder 4 spørsmål og har en alfaverdi på 0,621, som igjen kan ha sammenheng med få spørsmål/indikatorer. Spørsmålene her er som følger: *17. Jeg krangler med andre elever på skolen, 18. Jeg slåss med andre elever på skolen, 19. Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg og 20. Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.*

Igjen ser vi at både gr. 1 og gr. 2 med 0,74 og 0,93 standardavvik viser betydelig mer utagerende atferd enn elever uten vansker, som på mange måter sier seg selv. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under drøftingen av resultatene.

Den siste faktoren atferd 4, *alvorlige atferdsproblemer*, har en alfa på 0,714 og inneholder de fire spørsmålene: *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 og 24. Jeg har truet eller plaget andre elever.*

Her viser standardavviket en moderat forskjell på 0,56 mellom gr. 1 og 3, og et standardavvik på 0,85 mellom gr. 2 og 3, som er betydelig. Disse funnene viser igjen hvordan elever som er

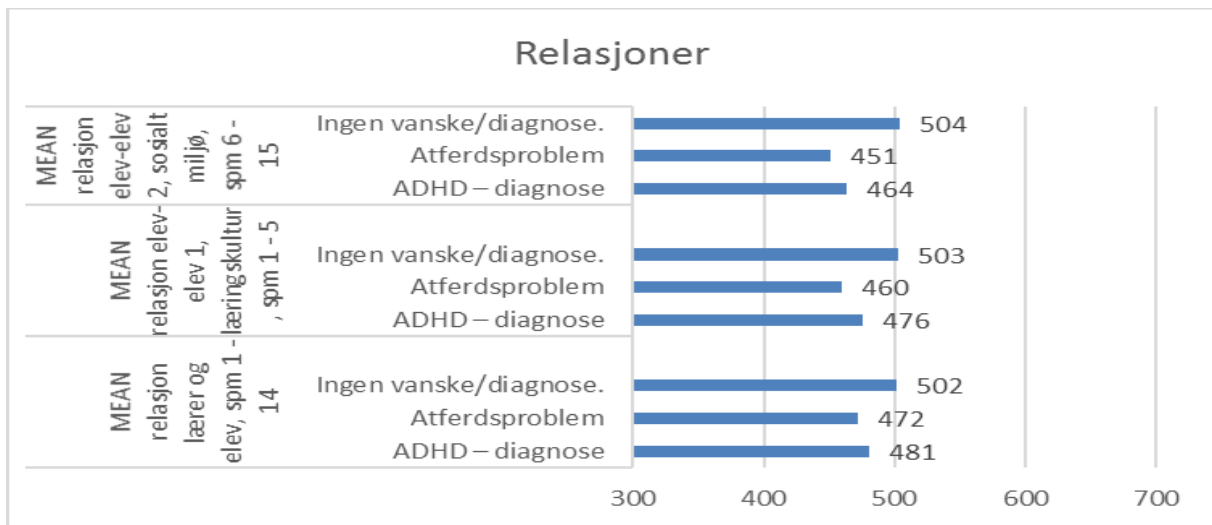
vurdert til å ha atferdsvansker i stor grad skiller seg fra det som er vurdert som akseptabel atferd i skolekulturen.

	Hvordan er atferden til elevgruppene i skolen?		Gjennomsnittsdifferanse	Sign.
TIMEAN atferd 1, undervisnings- og læringshemmende atferd, spm 1-13	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	-0,05403	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-,54351*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,48948*	0,000
TIMEAN atferd 2, sosial isolasjon, spm 14 og 15	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,19529	0,860
		Ingen vansker eller diagnose.	-,26587*	0,017
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,46115*	0,000
TIMEAN atferd 3, utagerende atferd, spm 17 - 20	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,11778	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-,44876*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,56654*	0,000
TIMEAN atferd 4, alvorlige atferdsproblemer, spm 21 - 24	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,06598	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-,12916*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,19515*	0,000

Tabell 5 Signifikans mellom gruppene under atferd

Også for faktorene under atferd ser vi at signifikans verdiene stemmer overens med funnene i standardavvik mellom gruppene 1, 2 og 3. Vi ser også at signifikans nivået mellom gr. 1 og 2, samt mellom 1 og 3 når det gjelder sosial isolasjon er litt svakere noe som kan ha sammenheng med en noe lavere Alfa verdi og forskjellen i standardavvik som vi finner mellom dem. Vi kan allikevel utfra ANOVA si at forskjellene er signifikante.

## 4.2.3 Relasjoner



Figur 7 Grafisk fremstilling av standardavvik, relasjoner

Ovenfor ser vi elevenes relasjoner til lærer og medelever. Om vi starter med faktoren relasjon til lærer, så har denne en alfa-verdi på 0,876 og er signifikant. Faktoren er inndelt i 14 spørsmål: 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 klassen* og 14. *Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre*.

I denne faktoren skårer gr. 1 og 2 «bare» 0,21 og 0,30 standardavvik dårligere enn gr. 3, og gir med det uttrykk for at det er liten forskjell mellom gr.1 og 2, sammenlignet med gr. 3 når det gjelder forholdet til lærer, men en skal allikevel ta forskjellene med i betraktning.

Når det gjelder elevenes relasjoner til medelever i forhold til læringskultur, så inneholder denne kun 5 spørsmål, som igjen vises i en noe lavere alfa, men med signifikans innad i

---

faktoren. Spørsmålene lyder slik: *1. Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene, 2. Elevene i denne klassen 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 og 5. Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår.*

Her sier funnene at elevene i gr. 1 skårer 0,27 standardavvik under gr.3 som viser en liten forskjell, men allikevel en forskjell som har betydning. Når det gjelder gr.2 så skårer de 0,42 standardavvik under gr.3, som viser til moderate forskjeller. Dette viser at både gruppe 1 og 2 i varierende grad sliter i samarbeidet med medelever, og at dette påvirker arbeidet som blir gjort i timene.

Faktoren relasjoner mellom elever sett opp mot det sosiale innholder 10 spørsmål og har en alfa verdi på 0,805. Spørsmålene her var: *6. Hvis noen i klassen 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 klassen kjenner hverandre godt, 9. Elevene i klassen er gode venner, 10. Det er noen elever som ikke går så godt sammen, 11. Jeg har blitt venner med mange i denne klassen, 12. I denne klassen 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 og 15. Det er elever i klassen som jeg ikke går så godt sammen med.*

Her skårer gr. 1 og 2, henholdsvis 0,40 og 0,53 standardavvik dårligere enn elevene i gr. 3, og viser at elevene i gr.1 og 2 i moderat grad strever sosialt sammenlignet med medelever i gr.3.

	<b>Hvordan opplever elevgruppene relasjonene i skolen?</b>		Gjennomsnittsdifferanse	Sign.
T1MEAN relasjon mellom lærer og elev, spm 1 - 14	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,04915	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-0,10836	1,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,15751*	0,000
T1MEAN relasjon mellom elevene 1, læringskultur, spm 1 - 5	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,08384	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-0,13891	0,445
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,22275*	0,000
T1MEAN relasjon mellom elevene 2, sosialt miljø, spm 6 - 15	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,05982	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-,19140*	0,004
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,25123*	0,000

*Tabell 6 Signifikans mellom gruppene under relasjoner*

Igjen ser vi at signifikansen i forhold til forskjeller eller ikke mellom gruppene stemmer overens med de standardavvikene vi finner, og at vi derfor kan regne dem som signifikante.



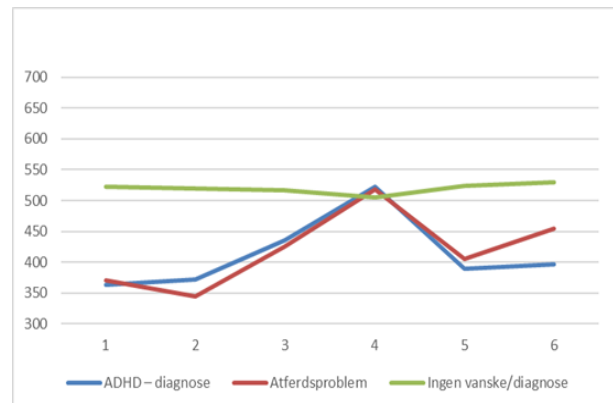
---

## 4.3 Lærervurderte faktorer

I dette kapittelet vil jeg ta for meg de lærervurderte faktorene, og her starter med en grafisk oversikt i form av et linjediagram som viser forskjellene i de ulike faktorene mellom de tre gruppene jeg sammenligner. Gruppene vil også her bli omtalt som gr.1, gr. 2 og gr. 3, som i kapittel 4.2

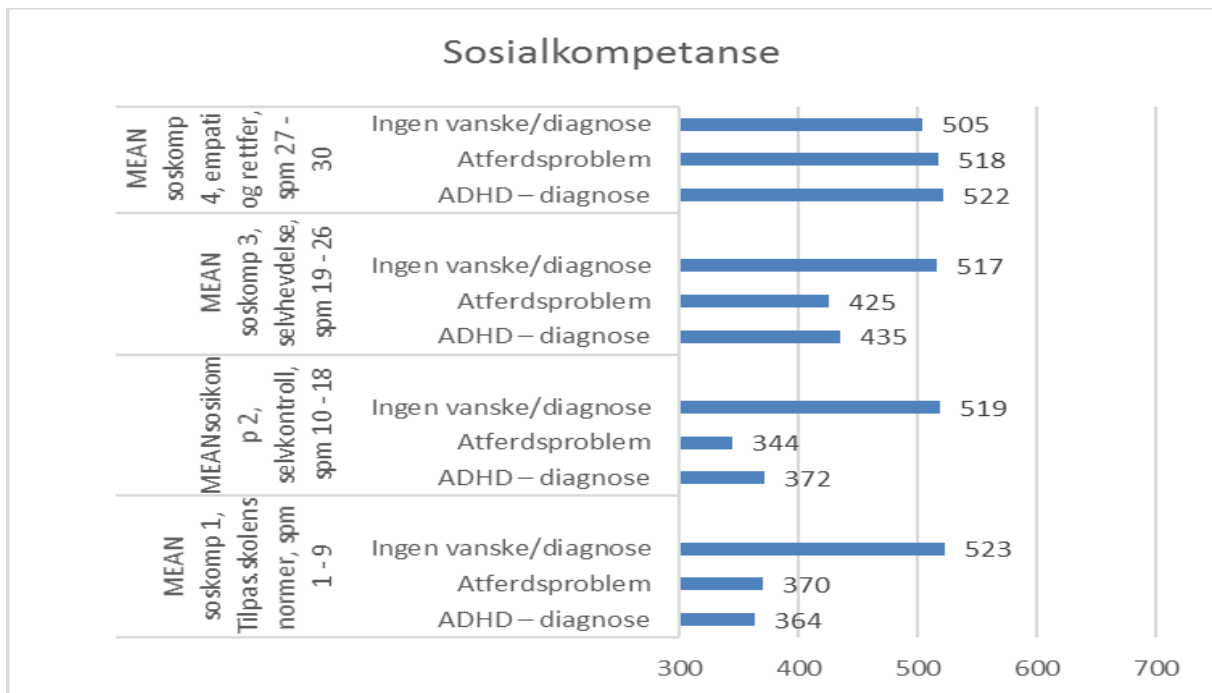
Nedenfor er de lærervurderte faktorene representert ved tallene 1-6 i figuren, der disse er nærmere forklart i teksten til venstre for figuren.

1. Sosial kompetanse: Tilpasning til skolens normer
2. Sosial kompetanse: Selvkontroll
3. Sosial kompetanse: Selvhevdelse
4. Sosial kompetanse: Empati og rettferdighet
5. Motivasjon og arbeidsinnsats
6. Skolefaglige prestasjoner



Figur 8 En oversikt over de lærervurderte faktorene.

### 4.3.1 Sosial kompetanse



Figur 9 Grafisk fremstilling av standardavvik, Sosial kompetanse

Faktoren sosial kompetanse er delt inn fire underkategorier: *Tilpasning til skolens normer, selvkontroll, selvhvedelse og empati og rettferdighet.*

Først om sosial kompetanse 1 - Tilpasning til skolens normer, som har en alfaverdi på 0,945. Tilpasning til skolens normer inneholder 9 spørsmål: *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. Bruker 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 han/hun arbeider, 8. Rydder opp etter seg og 9. Følger dine instruksjoner.*

Her ser vi store forskjeller mellom de med og uten atferdsproblemer. Gr. 1 og 2 skårer 1,59 og 1,53 standardavvik under gr. 3, og viser en markant forskjell. Noe som viser at lærerne skårer gruppe 1 og 2 i målingen lavt sammenlignet med gr. 3. Spørsmålene har fått 1-4 poeng, der 4 representerer det positive svaret «svært ofte». Her har gr. 1 og 2 et gjennomsnitt på 2,2 og 2,3,

---

som viser at de oftere skårer i nedre halvdel av skalaen, Gruppe 3 derimot skårer så høyt som 3,3 i snitt og har flere skårer i øvre del av skalaen.

Når det gjelder sosial kompetanse 2 – Selvkontroll, så har denne en alfaverdi på 0,951 og inneholder 9 spm: *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 konflikt med andre, 17. Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne og 18. Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater.*

Under denne faktorene skårer også elevene i gr. 1 og 2 markant dårligere, med henholdsvis 1,47 og 1,75 standardavvik dårligere enn gr. 3. Gruppen som gjør det desidert svakest er elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose.

I sosial kompetanse 3 – Selvhevdelse, er alfaverdien på 0,905 og spørsmålene under selvhevdelse var: *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 og 26. Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn.*

Også under selvhevdelse ser vi store forskjeller mellom gruppene. Gr. 1 og 2 skårer 0,82 og 0,92 standardavvik under gr. 3. I gjennomsnittskårene ser vi at elever med atferdsproblemer skårer i gjennomsnitt ca. 0,5 poeng lavere enn elever uten vansker, se vedlegg 4.

Når det gjelder sosial kompetanse 4 – Empati og rettferdighet, med en alfaverdi på 0,863, består kategorien av de fire spørsmålene: *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 og 30. Sier ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig.

Her finner vi standardavvik på 0,17 og 0,13 for gr. 1 og 2, sammenlignet med gr. 3, og som da viser ubetydelige forskjeller. Vi ser også at gjennomsnittsverdiene for alle tre gruppene ligger på +/- 2,7, jmf oversikten i vedlegg 4.

	<b>Hvordan opplever lærerne elevenes sosiale kompetanse?</b>		Gjennomsnittsdifferanse	Sign.
TIMEAN sosial kompetanse 1, Tilpasning til skolens normer,	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	-0,04242	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-1,08426*	0,000
TIMEAN sosial kompetanse 2, selvkontroll, spm 10 - 18	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-1,04185*	0,000
		ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,17421
TIMEAN sosial kompetanse 3, selvhverdelse, spm 19 - 26	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-1,11161*	0,000
		ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,06028
TIMEAN sosial kompetanse 4, empati og rettferdighet,	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	0,12158	1,000
		ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	0,02416
		Ingen vansker eller diagnose.	,09742*	0,039

Tabell 7 Signifikans mellom gruppen under sosial kompetanse

Faktoren eller variabelen sosial kompetanse viser at signifikansen igjen speiler standardavvikene vi har presentert ovenfor. Blant annet ser vi at forskjellen mellom gr. 1 og gr. 2 under selvkontroll, som begge skåret betydelig dårligere enn gr. 3 også har mellom 0,20 og 0,39 standardavviks forskjell som er lite, men likevel av betydning. Dette kommer frem ved et «lavt» tall under signifikans, men ikke så lavt at vi omtaler det som signifikante forskjeller. Signifikans tallet mellom gr. 1 og 2 ligger stort sett på 1,000, mens det her er kun på 0,103.

### 4.3.2 Motivasjon og arbeidsinnsats



Figur 10 Grafisk fremstilling av standardavvik, motivasjon og arbeidsinnsats

I figur 7 ser vi funnene for faktoren motivasjon og arbeidsinnsats, hos elevene i de tre gruppene, målt av kontaktlærer. Faktoren har en høy alfaverdi, 0,916 som viser til høy reliabilitet for denne faktoren. Noe som kjennetegner alle de lærervurderte faktorene. Motivasjon og arbeidsinnsats er målt gjennom de fire spørsmålene: 1. *Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er*, 2. *Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i klassen er*, 3. *Elevenes arbeidsinnsats på skolen er* og 4. *Elevenes interesse for å lære i timene er*.

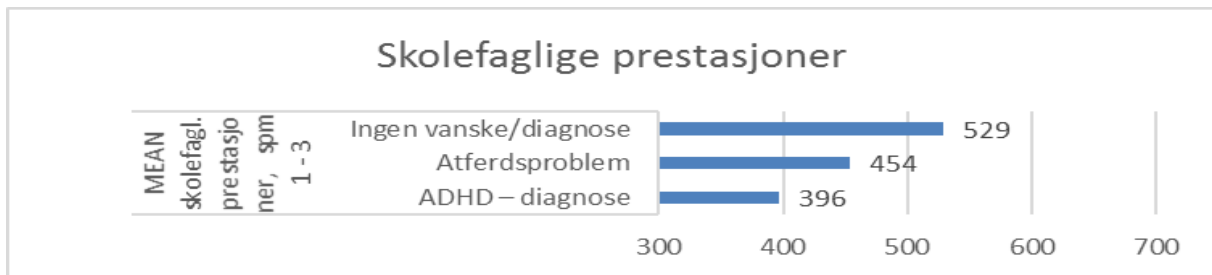
Disse spørsmålene er besvart gjennom en skala som gir poeng fra en til fire, der svaret «svært høy» gir 4 poeng og «svært lav» gir 1 poeng. I gjennomsnitt skårer elever med atferdsproblemer et poeng lavere enn elever uten vansker/diagnose. De uten vansker skårer i gjennomsnitt så høyt som 3,9, mens gr.1 og 2 skårer 2,8 og 2,9. Elever med ADHD-diagnose i gr. 1 skårer så mye som 1,34 standardavvik under elevene uten vansker, omtrent det samme gjør elevene i gr. 2 med et standardavvik på 1,19 under gr. 3.

	Hvordan opplever lærerne elevenes motivasjon og arbeidslyst?		Gjennomsnitts differanse	Sign.
TIMEAN motivasjon og arbeidsinnsats, spm 1 - 4	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	-0,12326	1,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-1,11402*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,99076*	0,000

Tabell 8 Signifikans mellom gruppene under motivasjon og arbeidsinnsats

Forskjellene mellom gruppene i forhold til standardavvik, kommer også tydelig frem gjennom signifikans-testing av forskjellene.

### 4.3.3 Skolefaglige prestasjoner



Figur 2 Grafisk fremstilling av standardavvik, skolefaglige prestasjoner

Når det gjelder faktoren Skolefaglige prestasjoner, så har denne en alfaverdi på 0,891, og er målt ved tre spørsmål: 1. *Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er*, 2. *Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er* og 3. *Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk*.

Nok en gang ser vi store forskjeller mellom gruppene. Dårligst ut kommer elever i gr. 1, elever med ADHD-diagnose, som skårer 1,39 standardavvik under gr. 3, elever uten vansker / diagnose. For elevene i gr. 2, så skårer de 0,75 standardavvik under elevene i gr. 3. Dette viser at uavhengig av forskjellen mellom gruppe 1 og 2, så skårer begge gruppen betydelig dårligere enn gr. 3.

	Hvordan opplever lærerne elevenes skolefaglige prestasjoner?		Gjennomsnittsdifferanse	Sign.
TIMEAN skolefaglige prestasjoner, spm 1 - 3	ADHD – diagnose	Atferdsproblem, men ikke ADHD	-,61148*	0,000
		Ingen vansker eller diagnose.	-1,41215*	0,000
	Atferdspr, men ikke ADHD.	Ingen vansker eller diagnose.	-,80067*	0,000

Tabell 9 Signifikans mellom gruppene under skolefaglige prestasjoner

Når det gjelder signifikanstesting av skolefaglige prestasjoner finner vi signifikante forskjeller mellom alle gruppene noe som også stemmer med standardavvikene, da både gr. 1 og 2 skårer langt dårligere enn gr. 3, i tillegg til at gr. 1 skårer så mye som 0,58 standardavvik dårligere enn gr. 2. Dette viser at det også er moderate forskjeller mellom elev gr. 1 og 2 også.

---

## 4.4 Signifikanstesting av sammenheng mellom faktorene

I korrelasjonsanalyse er målet å se om det er sammenheng mellom faktorene. I tabellen i 4.4.1 vil sammenhengen bli presentert ved Pearson. Pearson angir både samvariasjons type og om denne er sterk eller svak. Med samvariasjons type menes det om denne er positiv eller negativ. Vi sier at Pearson er en standardisert koeffisient, der denne varierer mellom -1 og +1. Dersom denne blir 0 er dette et uttrykk for ingen sammenheng mellom faktorene, tallet 1 derimot viser til fullstendig korrelasjon. Vi finner tallet 1 i tabellen der samme faktor «krysser» og får målt sammenheng. Positive tall viser til positivt sammenfall mellom verdiene til faktorene, med det menes at det må være lav eller høy skår på begge faktorene som måles. Dersom den ene skårer høyt og den andre lavt, får vi et negativt sammenfall mellom faktorene (Johannessen, 2007).

I samfunnsvitenskapen opereres det ikke med fasitsvar for hva som er høy korrelasjon/sammenheng, men ved bruk av Pearson sier man gjerne at (Johannessen, 2007):

- 0,20 er svak samvariasjon
- 0,30-0,40 er relativt sterk samvariasjon
- > 0,50 er meget sterk samvariasjon

I kapitlet nedenfor vil jeg i korte trekk si noe om den positive eller negative samvariasjonen mellom faktorene, samt eventuelt manglende samvariasjon.

### 4.4.1 Sammenheng mellom lærer- og elevvurderte faktorer

I dette kapitlet vil jeg presentere sammenhenger mellom de lærervurderte og elevvurderte faktorene. I tabellen var det ikke plass til benevnelse av faktoren, så de disse er bare synlige som tall der listen nedenfor viser hvilken faktor tallene viser til.

#### Lærervurderte faktorer:

1. Sosial kompetanse: Tilpasning til skolens normer
2. Sosial kompetanse: Selvkontroll
3. Sosial kompetanse: Selvhevdelse
4. Sosial kompetanse: Empati og rettferdighet

5. Motivasjon og arbeidsinnsats

6. Skolefaglige prestasjoner:

**Elevvurderte faktorer:**

7. Trivsel

8. Atferd: Undervisnings- og læringshemmende atferd

9. Atferd: Sosial isolasjon

10. Atferd: Utagerende atferd

11. Atferd: Alvorlige atferdsproblemer

12. Relasjon mellom lærer og elev

13. Relasjon mellom elevene - læringskultur

14. Relasjon mellom elevene - sosialt miljø

Sammenheng mellom de lærer- og elevvurderte faktorer målt i pearsons og ved signifikansnivå															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Pearson	1	,662**	,489**	,104**	,799**	,588**	,308**	,423**	,110**	,329**	,203**	,191**	,111**	,148**
	Sig. (2-tailed)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Pearson		1	,542**	,075**	,492**	,318**	,267**	,285**	,181**	,328**	,186**	,156**	,143**	,192**
	Sig. (2-tailed)			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Pearson			1	,451**	,476**	,390**	,230**	,145**	,122**	,120**	,102**	,148**	,150**	,189**
	Sig. (2-tailed)				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Pearson				1	,160**	,175**	,035**	-,035*	0,001	-,072**	0	0,01	,045**	,037**
	Sig. (2-tailed)					0	0	0,001	0,001	0,942	0	0,72	0,49	0	0,001
5	Pearson					1	,736**	,310**	,385**	,094**	,275**	,182**	,184**	,090**	,128**
	Sig. (2-tailed)						0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Pearson						1	,189**	,226**	,063**	,137**	,099**	,104**	,023*	,069**
	Sig. (2-tailed)							0	0	0	0	0	0	0,03	0
7	Pearson							1	,525**	,453**	,416**	,287**	,504**	,472**	,544**
	Sig. (2-tailed)								0	0	0	0	0	0	0
8	Pearson								1	,293**	,574**	,412**	,448**	,346**	,365**
	Sig. (2-tailed)									0	0	0	0	0	0
9	Pearson									1	,312**	,206**	,254**	,345**	,425**
	Sig. (2-tailed)										0	0	0	0	0
10	Pearson										1	,445**	,351**	,290**	,325**
	Sig. (2-tailed)											0	0	0	0
11	Pearson											1	,243**	,217**	,243**
	Sig. (2-tailed)												0	0	0
12	Pearson												1	,487**	,539**
	Sig. (2-tailed)													0	0
13	Pearson													1	,649**
	Sig. (2-tailed)														0
14	Pearson														1
	Sig. (2-tailed)														

Tabell 10 \*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) \*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)



---

Før jeg går i gang med å kommentere korrelasjonene, så er det viktig å vite at disse alltid blir lavere når faktorene kommer fra to ulike informantgrupper og ikke den sammen. Først og fremst ser vi at det er liten sammenheng mellom empati/rettferdighet og tilpasning til skolens normer, samt selvkontroll.

Generelt ser vi små sammenhenger mellom de lærervurderte og elevvurderte faktorene, med unntak av den lærervurderte faktoren - tilpasning til skolens normer, opp imot de elevvurderte faktorene trivsel og undervisning- og læringshemmende atferd. Også den elevvurderte faktoren utagerende atferd ser ut til å ha sammenheng med tilpasning til skolens normer og selvkontroll.

Vi ser også at empati/rettferdighet korrelerer negativt med undervisnings- og læringshemmende atferd, samt utagerende atferd. Samtidig som den viser ingen sammenheng med sosial isolasjon, alvorlige atferdsproblemer og relasjonen mellom lærer og elev. Dette gjenspeiler seg også i manglende signifikans i sammenhengen mellom faktorene, og er de eneste stedene i studien der det ikke er signifikante sammenhenger mellom faktorene.

I et helhetsbilde over sammenhenger mellom atferdsvansker og relasjoner, så henger disse nøye sammen. Med det menes at lav/ dårlig skår på atferds gir lav/dårlig skår på relasjoner. Det er ser ellers ut til å være liten sammenheng mellom sosial isolasjon og alvorlige atferdsproblemer, noe som kan henge sammen med at elever med alvorlige atferdsproblemer har en mer utadrettet adferd enn de som sliter med sosial isolasjon.

Den svake og/eller negative sammenhengen mellom empati/rettferdighet og de andre faktorene i tabell 9, kan henge sammen med at alle tre gruppene skårer forholdsvis likt her, noe som kan bety at sosialkompetanse i forhold til empati og rettferdighet påvirkes lite av elevens atferd, og at man uavhengig av vanske eller diagnose er opptatt av rettferdighet og kan vise empati.

---

## 5.0 Oppsummering og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og drøfte resultatene fra analysen av datamaterialet som igjen leder opp til besvarelse av min problemstilling. Innledningsvis satte jeg opp tre forskningsspørsmål som skulle synliggjøre svarene i min problemstilling. Nedenfor har jeg satt opp disse på nytt som en liten påminnelse før jeg går i gang med oppsummering og drøfting av funn.

- 1. Hvordan vurderer elever med atferdsvansker seg selv i forhold til atferd, trivsel og relasjoner, sammenlignet med elever uten vansker?*
- 2. Hvordan vurderer læreren sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidslyst, hos elever med atferdsvansker, sammenlignet med elever uten vansker?*
- 3. Hvordan kan eventuelle forskjeller forklares?*

Nedenfor vil jeg gjøre rede for spørsmålene 1 og 2 samtidig som jeg drøfter de opp mot spørsmål 3 om hvordan eventuelle forskjellene kan forklares.

I studien ser vi av funnene i kapittel 4.2 og 4.3 at elever med atferdsvansker i stor grad vurderer seg selv dårligere og helt ned til et standardavvik dårligere enn sine medelever. Dette stemmer også overens med hvordan lærerne vurderer elevene.

Når vi ser dette opp imot teori kan dette indikere at lærerne i sin undervisning, i for liten grad klarer å bygge på den kunnskapen og forståelsen elevene allerede har, ifølge Bjørnsrud (2014) er dette en viktig forutsetning for motivasjon. Videre sier han at gode relasjoner mellom lærer og elev er nødvendig for tilrettelegging av lærestoffet, da dette skal være tilpasset elevens potensiale for læring jmf Vygotsky og den proksimale utviklingszone. Vi snakker da om tilpasset opplæring der opplæringen samsvarer med elevens egne evner og forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016)

---

Lav skår når det gjelder trivsel og relasjoner sier noe om elevenes skolehverdag. Der tilpasning til skolemiljøet igjen sier noe om i hvilken grad man blir inkludert og opplever trivsel i samspill med andre. Negative relasjoner mellom elever kan ofte være preget av krenkelser og mobbing, som igjen vil påvirke eleven negativt (T. Nordahl et al., 2013). I Ungdata (2016) sier 90% av alle elever at de har en fortrolig venn, mens prosenten synker til ca. 70 % for de som opplever å bli mobbet. I forhold til skoletrivsel, sier 66% at de trives, mens skoletrivselen daler blant de som blir mobbet eller selv mobber. Vi finner flest av de som blir mobbet eller selv er mobbere blant elever i de risikoutsatte gruppene.

Nes (2017) har sett på trivsel og gode relasjoner til lærer og medelever som et uttrykk for sosial inkludering. Lite undervisnings- og læringshemmende atferd, samt høy motivasjon og arbeidsinnsats er valgt som uttrykk for at elevene er inkludert i det faglige fellesskapet. Om jeg gjør det samme for min elevgruppe, så er det tydelige tegn, ut fra standardavvik, at de i liten grad opplever faglig og sosial inkludering. Med unntak av en forholdsvis grei skår på relasjon til lærer og gode skårer på empati og rettferdighet, så er det mange faktorer og variabler som tilsier at disse elevene på et eller begge områder vil oppleve å bli ekskludert.

Et annet veldig synlig funn er at lærerne i stor grad vurderer elevene med atferdsvansker dårligere enn de gjør selv i forhold til deres skåre på atferd sammenlignet med hvordan læreren vurderer dem i forhold til sosial kompetanse. Noe som kan være et tegn på at lærerne i stor grad kan se ut til å vise et individorientert syn på barn med atferdsproblemer, der fokuset er at problemet ligger i barnet og ikke i omgivelsene. I et systemperspektiv vil man se på atferdsvansker som et resultat av samspill mellom individ og kontekst, der disse kommuniserer og påvirker barnet og omgivelsene gjensidig (T. Nordahl & Manger, 2005). I motsatt fall kan man se på atferdsvansken som en mestringsstrategi, der eleven er selvstendig aktør i eget liv, og vi får et individperspektiv uten fokus på endringer i omgivelsene.

Samlet sett for faktorene under sosial kompetanse så skårer elever med atferdsvansker dårligere enn elever uten vansker. I tillegg viser målingene at elever med atferdsvansker uten diagnose skårer 0,28 standardavvik under elever med ADHD-diagnose når det gjelder selvkontroll. Dette kan ha sammenheng med den lave forekomsten av spesialundervisning for

---

denne gruppen, og for gutter i særdeleshet, se kapittel 3.4 figur 2. En slik forekomst kan innebærer lavere voksentetthet enn for elever med ADHD diagnose, da disse i større grad får spesialundervisning i små grupper eller en til en, evt. har assistent i klasse. På denne får de oftere for hjelp til å kontrollere sine handlinger og utsagn. Som nevnt i teorikapittelet så sier vi gjerne at elever med sosial kompetanse har kunnskap, ferdighet og motivasjon til å mestre samspill med andre. I tillegg må elevene kunne tilpasse seg konteksten på en slik måte at handlingene blir naturlig og som forventet i konteksten, noe som innebærer kommunikative evner, samt evne til empati og innlevelse (Bø & Helle, 2008). Mangler man en eller flere av disse evnene, har man ofte sosiale vansker som synliggjør behovet for støtte og veiledning til tilegnelse av sosiale ferdigheter. Den store overraskelsen under faktoren sosial kompetanse er at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder empati og rettferdighet. Noe som er et positivt funn, som kan indikere at alle gruppene er opptatt av rettferdighet og empati på en likeverdig måte.

Når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats ser vi at det er betydelige forskjeller mellom elever med atferdsvansker og elever uten vansker/ diagnose. Dette kan ha sammenheng med de tilpasningene som blir / ikke blir gjort i skolen, og hvordan dette igjen påvirker elevenes mestringsfølelse. Bjørnsrud (2014) er opptatt av at elevene utvikler forståelse for egen læring og at vi som lærere tilpasser opplæringen slik at den bygger på den kunnskapen og forståelsen elevene har fra før i gjennomføring av undervisning og læring. Når dette er på plass vil forutsetningene være til stede for at elevene viser motivasjon og arbeidsinnsats.

Den sosiokulturelle læringsteori er opptatt av at all læring konstrueres i en sosial kontekst, læringsmiljø, der språk og kommunikasjon er sentral for læringsprosessene. Det skal også være en balanse mellom det individuelle og det sosiale mener Dysthe (2001). Hundeide trekker i denne sammenheng inn det han omtaler som det intersubjektive rommet, her klasserommet. Han mener at det en elev uttrykker i dette rommet er en speiling av det som forventes og er passende mellom eleven, de andre og læreren. Med utgangspunkt i anerkjennelse, mener Honneth at det intersubjektive rommet forutsetter gjensidighet på en slik måte at anerkjennelsen fremmer positiv samhandling der mennesker påvirker hverandres liv og identitet kan dannes (Pettersen & Simonsen, 2010; Straume, 2013). Elevens atferd vil derfor være en speiling av den læringskulturen som finnes i klasserommet. Nordahl (2012)

---

---

sier at en god lærer kjennetegnes ved sin evne til å lede og med det utøvelse av tydelighet, struktur, støttende relasjoner og positiv læringskultur.

Mine funn sammen med teorien ovenfor stemmer godt overens med funnene fra Sunnevåg og Nordahl (2008) som sier at det er flere elever som er i en skolesituasjon, der denne ikke er i samsvar med fellesskolenormen, - en skole for alle. I den sammenheng kommer vi også inn på inkluderingsbegrepet, som omhandler elevens opplevelse av å være inkludert i læringsfellesskapet sammen med lærer og medelever. I en studie fra 2013 med utgangspunkt i et elev- og lærerperspektiv fant Nordahl og Sunnevåg at elever med atferdsvansker og ADHD-diagnose på flere områder skårer ett standardavvik under elever uten vansker. Noe som igjen viser at denne elevgruppen sliter med å bli faglig, sosialt og psykisk inkludert, og med det er i ferd med å bli ekskludert fra fellesskapet.

Rapport nr. 3 – 2009 (Nordahl, Mausestaden og Kostøl) sier noe om hvordan klasseledelse kan ha positive effekt på læring og deltakelse i sin studie, der de fulgte tre skoler med mye atferdsvansker og tre skoler med lite atferdsvansker (plusskoler). Funnene her forteller at det som skilte skolene, var at plusskolene var kjennetegnet ved tydelig og hensiktsmessig klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer og medelever, samt fravær av lærings- og undervisningshemmende atferd. I tillegg var timene preget av engasjerende og motiverende undervisning der undervisningen i større grad også var preget av lærerstyrt arbeidsformer.

Det at barn med atferdsvansker med og uten diagnose i så stor grad skårer dårligere enn barn uten vansker, kan sees i sammenheng med individuelle og kontekstuelle risikofaktorer. Blant annet kan kognitive faktorer som påvirker skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse være en ekskluderende faktor dersom ikke skolen klarer å legge til rette for en tilpasset og likeverdig opplæring, sier Nordahl og Manger (2005). Her blir blant annet lærerens relasjonskompetanse relevant. Da dette innebærer å ha kunnskap, evner, ferdigheter og holdninger som sørger for at gode relasjoner kan etableres, vedlikeholdes og repareres ifølge Spurkeland (2011a)

---

Om vi går et skritt lenger i tanken om likeverdig og tilpasset opplæring, så uttrykker Greene (2011) det slik: «barn gjør det bra hvis de kan». Dette bygger på teori om at når barn ikke gjør det så bra er det fordi det mangler nødvendige ferdigheter å få det til. Dette kan videre sees i sammenheng med (Tezchner, 2012 i (T. Nordahl et al., 2013)) at alle barn fødes med et «temperament» som styrer barnets reaksjonsmønster. Dette temperamentet påvirker elevens møte med andre og hvordan andre igjen møter eleven. I den sammenheng kan en si at barnets sårbarhet vil reduseres eller øke som resultat av faktorer i elevens miljø. Det vil derfor være viktig å fokusere på hele det systemet der atferdsproblemer oppstår når en skal sette i gang tiltak (Drugli, 2008). I tillegg kan vi se på tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv, der likeverdig og tilpasset opplæring omhandler å finne og redusere det som er til hinder for læring og deltakelse (Booth, Strømstad, et al., 2001).

Nordahl m.fl (2017) har i en dansk kommune sett på faktorene trivsel, atferd, relasjoner, sosial kompetanse, motivasjon og skolefaglige prestasjoner, der også denne viser at det er elevene med atferdsproblemer og ADHD-diagnose som opplever de største utfordringene i skolehverdagen. Disse elevene står i fare for å bli ekskludert fra det sosiale og faglige fellesskapet. Dette kan ha sterk sammenheng med skolens evne til inkludering utfra tilpasset og likeverdig opplæring.

Om vi ser på undervisnings- og læringshemmende atferd hvor elever med atferdsvansker skårer ca. et standardavvik under elever uten vansker, kan det se ut som at det er elevenes atferdsvansker som påvirker lærings situasjonen for elevene, men i den sammenheng skal en tenke over at det ikke er så mye som skal til før man er i konflikt med skolens normer for ro og orden. Dette kan medføre en negativ spiral som påvirker flere områder når det gjelder elevens atferd, der den uønskede atferden kan være et uttrykk for individuelle særpreg som aktivitetsbehov, sårbarhet og skjørhet. Befring og Tangen (2008) mener at atferden ofte speiler mangelen på positive læringsopplevelser, og vi kan si at dette er mangelfulle trekk ved skolen og skolekonteksten (Befring & Tangen, 2008)

Det er viktig at skolen legger til rette for en god lærings situasjon der skolens læringsmiljø blir viktig for forebygging av risikosituasjoner, slik at sårbarheten som alt finnes blir kompensert

---

---

(Midthassel et al., 2011). For å få til dette må de tiltak som igangsettes bygge på evidensbasert kunnskap, altså forskning som stiller spørsmål til de tiltakene som er gjort overfor barn og unge og hvilke resultater de har gitt. På den måten kan alt pedagogisk, sosialt og psykologisk arbeid være kunnskapsbasert, noe det bør være, når man arbeider med barn og unge som viser atferdsproblemer (T. Nordahl & Manger, 2005)

Det at barn med atferdsvansker i så stor grad viser undervisnings- og læringshemmende atferd i skolen er en indikasjon på at man ikke har lykkes med å nå denne elevgruppen. Som Rønhovde uttrykker det, så er atferdsvanske begrepet på mange måter upresist, slik at atferdsvansken i seg selv kan være elevens sunne opprør mot en skole som ikke fungerer i forhold til sine intensjoner om en likeverdig og tilpasset opplæring jmf K06.

Om man ser på antallet elever med atferdsproblemer og blant disse antallet gutter som er vurdert til å ha atferdsvansker, så er det kanskje på tide å se på hvordan skolen er organisert og tilpasset, da det ut fra kjønnsfordeling og antall viser at det er betraktelig flere gutter enn jenter som er vurdert til å ha en eller annen atferdsvanske. Når man i tillegg tar utgangspunkt i at faktoren atferd har en sumskåre bestående av 24 variabler, så gir dette i seg selv høy validitet og sier derfor noe om de utfordringene skolen har i forhold til atferd.

I forhold til relasjoner viser funnene at elever med atferdsproblemer i større grad sliter med å finne sin plass i klassen og oftere vil oppleve å bli ekskludert fra den sosiale konteksten i klassen. Hatties (2009) analyser viser at tydelig og strukturert klasseledelse, hvor læreren gjennom gode relasjoner blir en støttespiller for elevene, vil påvirke den sosiale og faglige læringen til elevene positivt (T. Nordahl, 2012).

Analyseresultatene som viser at elever med atferdsvansker i mindre grad viser selvhevdelse, kan ha sammenheng med at elever med atferdsvansker, spesielt innagerende barn kan slite med eget selvbilde og selvtillit. Innagerende barn framstår ofte med en nervøs og begrenset atferd, der de gjerne bekymrer seg mer enn normalt i nye situasjoner, som igjen kan medføre unngåelsesatferd. I slike tilfeller blir elever i større grad sittende uten hjelp, da de ikke

---

forstyrrer læringsmiljøet og skolekonteksten. Dette er allikevel ikke ensbetydende med at det ikke er et problem for eleven selv (Lund, 2004).

Når det gjelder skolefaglige prestasjoner og det faktum at spørsmålene kun er rettet mot basisfagene i skolen, og skriftlige fag, så tror jeg dette kan være med på å forstørre differansen mellom skåren til elever med atferdsvansker og de uten atferdsvansker. Dette da de allerede i utgangspunktet er faglig mer inkludert ifølge funnene i studien. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016), mener at læringsutbyttet øker når elevene får bruke sine sterke sider for å oppnå faglige, kulturelle og sosiale mål, som også kommer klart frem i Stortingsmelding 28 *Fag-Fornyelse-Forståelse*, som tar for seg dette fokuset og retter blikket mot hensiktsmessige endringer, der fokuset blant annet skal være dybdelæring slik at elevene skal kunne se og forstå sammenhenger. I tillegg må prioriteringene i fagene bli tydeligere, slik at man kan konsentrere seg om sentrale emner når det gjelder det elevene må lære av grunnleggende ferdigheter for å forstå og anvende faget. Det skal også bli større sammenheng mellom fagene, der også tverrfaglighet blir et relevant tema. Ikke minst er det et større fokus på læringsstrategier og refleksjon over egen læring, som jeg tror vil bringe lærer og elev nærmere hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2016). Da vil også mulighetene for mestring øke, og parallelt vil dette gi en positiv spiral med tanke på motivasjon og arbeidsinnsats, som igjen kan påvirke de skolefaglige prestasjonene.

Når det gjelder Knai (2014) sine sammenlikning av elever med atferdsproblemer og øvrige elevers sosiale kompetanse, og Lone (2016) sin sammenlikning av elever med atferdsutfordringer og elever uten vansker sin problematferd og sosiale kompetanse, så mener jeg at disse to sammen med min studie utfyller hverandre på flere områder. Blant annet gjør jeg rede for ny og annen kunnskap i forhold til faglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats, noe som ikke er nevnt i deres studier. I tillegg mener jeg å se signifikante sammenhenger mellom de elevvurderte og lærervurderte faktorene i min studie, når vi sammenligner disse. Der begge grupper viser at det er signifikante forskjeller i hvordan elever med og uten vansker opplever sin skolehverdag. Dette kan indikere at elever med atferdsvansker ikke får den opplæring de har rett på. Jeg tenker da på kravet om likeverdig og tilpasset opplæring, - i en skole for alle.



---

## 6.0 Avslutning

I denne oppgavene var problemstillingen:

*Elever med atferdsvansker i skolen - Hvordan ser elevene på seg selv, og hvordan ser lærerne på dem? - En sammenligning av sosiale og faglige faktorer.*

Med utgangspunkt i drøftinger og oppsummering i forrige kapittel, så er konklusjonen ganske klar. Dette med bakgrunn i analysene som viste at standardavvikene mellom elever med atferdsvansker med og uten ADHD-diagnose og elever uten vansker var gjennomgående forholdsvis store. Dette viser at det er klare forskjeller mellom gruppene både når det gjelder hvordan elevene med atferdsvansker ser på seg selv og hvordan lærerne ser på dem. Elevene vurderer egen trivsel, atferd og relasjon til lærer og medelever klart dårligere enn elever uten vansker. Lærerne har vurdert elevene med atferdsvansker til å ha mindre sosial kompetanse, lavere skolefaglige prestasjoner, mindre motivasjon og arbeidsinnsats enn elever uten vansker. Funnene viste også klare forskjeller når det gjaldt elevene og lærernes vurderinger, der de lærervurderte faktorene viste større standardavvik mellom gruppene med og uten standardavvik, enn innenfor de elevvurderte faktorene. Dette er funn jeg mener kan indikere et individentsentrert læringssyn, der de svake skårene ikke blir sett i sammenheng med organiseringen i skolen, noe som er i motsetning til det teorien sier om disse forskjellene.

Jeg har i drøftingen skrevet en del om hva som kan forklare de sosiale og faglige forskjellene mellom gruppene. Kort fortalt mener jeg det dreier seg om store svakheter i skolens sosiale, faglige og kulturelle system, når det gjelder å gi elever med atferdsvansker et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud. Det kan se ut som skolene i for liten grad er interessert i å forstå barn med atferdsproblemer i en slik utstrekning at opplæringen kan medføre at ulikhetene utjevnes. På tross av læreplanverkets intensjoner, så mener jeg å se at kompetansemålene slik de blir brukt/ tolket skaper hindringer for læring og deltakelse for elever med atferdsvansker. Parallelt kan det også se ut som om lærernes kompetanse når det gjelder atferdsvansker og aktuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer er mangelfull hos et flertall av lærerne utfra hvordan opplæringen legges opp for elever med atferdsutfordringer.

---

Det skal også nevnes at jeg tror flere lærere hadde hatt glede/ nytte av å lese evidensbasert kunnskap i forhold til hva som gir effekt når det gjelder læring og deltakelse for elevene i skolen. Slik at skolen som sosial, faglig og kulturell kontekst kan utvikle seg mot å være en inkluderende skole for alle, der mangfold sees på som en berikelse.

---

## Litteraturliste

- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater NOVA-rapport* (online), Vol. 8/2016.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. In E. Berfring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., Frønes, I., & Sørli, M.-A. (2010). *Sårbare unge: nye perspektiver og tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E., & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : l?ringskraft for elever og l?rere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Booth, T., Ainscow, M., Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Booth, T., Strømstad, M., Nes, K., Ainscow, M., & Centre for Studies on Inclusive, E. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. n. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. y. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg. ed.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Festøy, A. R. F. (2013, 13.februar). The function of special education, Speed-prosjektet. Retrieved from <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/metode>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K. r., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Greene, R. W., & Goveia, I. C. (2011). *Utenfor : elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.

- 
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. s.179-216). [Oslo] Unipub.
- Johannessen, A. r. (2007). *Introduksjon til SPSS : versjon 14, 15 og 16* (3. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (pp. s.9-26): [Oslo] Unipub.
- Knai, B. E. (2014). *Atferdsproblemer i skolen- En sammenlikning av elever med atferdsproblemer og ?vrige elevers sosiale kompetanse og trivsel*. (Master), Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Kunnskapsdepartementet, U. o. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter : ungdomstrinnet*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – først?else : en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Vol. nr 28(2015-2016)). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R. (2014). Relasjon mellom voksen og barn i barnehagen, hva kjennetegner barnehager med gode relasjoner? , from Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning, (SePU) <https://www.inn.no/prosjektsider/laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse/forskning>
- Lone, I. (2016). *Problemåtfærd og sosiale dugleikar i skolen. Ei samanlikning av elevar som viser åtfærdutfordringar og elevar utan vanskar si problemåtfærd og sosiale dugleikar*. (Master), Høgskulen i Volda, Volda.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge.:* Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Lundh, L., Hjelmbrække, H., & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Erling, R. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & R. Erling (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. s. 11-16). Oslo: Universitetsforl.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet. In P. Haug (Ed.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon. Oslo: Det Norske Samlaget. In press. .* Oslo: Det Norske Samlaget. In press.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). Relasjoner mellom elever (pp. 1-31). Utdanningsdirektoratet: Utdanningsdirektoratet.
-

- 
- Nordahl, T., Hansen, L.S., Øyen Nordahl, S., Sunnevåg, A.-K. & Hansen, O. (2017). *Resultater fra anden kortlægningundersøgelse i Brønderslev Kommune 2016*. Retrieved from Aalborg: Aalborg university:
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Vol. nr. 3-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup, L., Hansen, L. S., Hansen, O., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2016). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune 2015: Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune 2015*. Retrieved from Aalborg: [http://vbn.aau.dk/da/publications/hold-ut-og-hold-kursen-resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2015\(b3499772-25f8-47ac-bb94-3d09bf4c8f12\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/hold-ut-og-hold-kursen-resultater-fra-kartleggingsundersokelse-i-kristiansand-kommune-2015(b3499772-25f8-47ac-bb94-3d09bf4c8f12).html)
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker : i et dannesperspektiv* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011a). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2011b). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Kostøl, A. K., & Nordahl, T. (2010). *Uligheder og variationer : Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 289-301.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, T. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *Cebra-striben*, Nr.15 (2013), 68-75.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsspeilet 2016 - Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vaage, S. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring*. Oslo: Abstrakt forl.
-



### Kartleggingsundersøkelse

## Elevskjema

### Bakgrunnsopplysninger

**Kryss av for om du er gutt eller jente:**

Gutt	
Jente	

**Kryss av for hvilken klasse du går i:**

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								
10. klasse								

### Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

---

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stort **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

Nr	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
	<i>Trivsel</i>				
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	Jeg liker meg godt i klassa.				
6	Jeg liker meg godt i friminuttene.				
7	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.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
<b>Nr.</b>	<b>Utsagn</b>	<b>Aldri</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
17	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					



19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irttesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
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/klassa. 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

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 dere alltid driver med dette i timene  
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene  
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene  
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikkundervisningen</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 en 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 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 matematikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Norsk</i>					
10	Jeg får hjelp 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 tekster 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.

Nr	Utsagn	Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	<i>Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag</i>					
1	I norsk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I matematikk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<i>Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...</i>					
3	Presentere ting for klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Skrive oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Lage egne notater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Samarbeide med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kommunisere med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!



# Kontaktlærerskjema

## Grunnskole

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:

#### Kjønn:

Kryss av for om eleven er jente eller gutt

Jente	
Gutt	

#### 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 har 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.

	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
	<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	Bruker 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>Selvhevdelse</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				

## Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

		<b>Svært høy</b>	<b>Høy</b>	<b>Mid-dels</b>	<b>Lav</b>	<b>Svært lav</b>
	<i>Motivasjon og arbeidsinnsats</i>					
1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevers evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevers interesse for å lære i timene er:					

---

## Elevers 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.

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<i>Skolefaglige prestasjoner</i>						
1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene!

---

## Vedlegg 3 Gjennomsnitt og min/max skårer faktorer

### Elevvurderte faktorer

		Gjennomsnitt	Min	Max
MEAN trivsel, spm 1 - 7	ADHD – diagnose	3,1854	1,71	4
	Atferdsproblem	3,12	1,43	4
	Ingen vanske/diagnose.	3,4621	1	4
MEAN atferd 1, underv.- og læringsh.atferd	ADHD – diagnose	3,6309	2	5
	Atferdsproblem	3,6849	1	5
	Ingen vanske/diagnose.	4,1744	1,23	5
MEAN atferd 2, sosial isolasjon, spm 14 og 15	ADHD – diagnose	4,2065	1	5
	Atferdsproblem	4,0112	1	5
	Ingen vanske/diagnose.	4,4724	1	5
MEAN atferd 3, utag.atferd, spm 17 - 20	ADHD – diagnose	3,9728	1	5
	Atferdsproblem	3,855	1	5
	Ingen vanske/diagnose.	4,4216	1	5
MEAN atferd 4, alv. atfprobl spm 21 - 24	ADHD – diagnose	4,7962	3,5	5
	Atferdsproblem	4,7302	1	5
	Ingen vanske/diagnose.	4,9254	1	5
MEAN relasjon lærer og elev, spm 1 - 14	ADHD – diagnose	3,2057	1,57	4
	Atferdsproblem	3,1565	1	4
	Ingen vanske/diagnose.	3,3141	1	4
MEAN relasjon elev-elev 1, læringskultur,	ADHD – diagnose	3,1176	1,8	4
	Atferdsproblem	3,0337	1	4
	Ingen vanske/diagnose.	3,2565	1	4
MEAN relasjon elev-elev 2, sosialt miljø, spm	ADHD – diagnose	3,0422	1,9	4
	Atferdsproblem	2,9823	1	4
	Ingen vanske/diagnose.	3,2336	1	4

## Lærervurderte faktorer

		Gjennomsnitt	Min	Max
MEAN soskomp 1, Tilpas.skolens normer, spm 1 - 9	ADHD – diagnose	2,2136	1,11	4
	Atferdsproblem	2,256	1	4
	Ingen vanske/diagnose	3,2978	1	4
MEANsosikomp 2, selvkontroll, spm 10 - 18	ADHD – diagnose	2,41	1,22	4
	Atferdsproblem	2,2358	1	4
	Ingen vanske/diagnose	3,3474	1,22	4
MEAN soskomp 3, selvhevdelse, spm 19 - 26	ADHD – diagnose	2,4921	1,25	4
	Atferdsproblem	2,4318	1	4
	Ingen vanske/diagnose	3,0083	1,13	4
MEAN soskomp 4, empati og rettfer, spm 27 -	ADHD – diagnose	2,7972	1	4
	Atferdsproblem	2,7731	1	4
	Ingen vanske/diagnose	2,6756	1	4
MEAN motivasjon og arbeidsinnsats,	ADHD – diagnose	2,7982	1	4,75
	Atferdsproblem	2,9215	1	5
	Ingen vanske/diagnose	3,9122	1	5
MEAN skolefagl. prestasjoner, spm 1 - 3	ADHD – diagnose	2,9097	1	5
	Atferdsproblem	3,5212	1	6
	Ingen vanske/diagnose	4,3219	1	6