

Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen



Ann-Cathrin Faldet
*PhD, førsteamanuensis,
Høgskolen i Innlandet*



Thomas Nordahl
Professor, Høgskolen i Innlandet

Det er i en rekke nasjonale og internasjonale studier dokumentert at læreres oppfatninger og forventninger til elever har betydning for elevenes utvikling. I denne artikkelen presenteres empiriske funn knyttet til danske læreres oppfatninger av ulike elevgruppers faglige og sosiale funksjonsnivå. Det analyseres hva som betraktes som normal eller avvikende elevatferd og læringsutbytte, og hvilke oppfatninger og vurderinger lærerne har av ulike elevgrupper i skolen. Dette sees i sammenheng med samfunnets syn på normalitet og avvik. Til slutt drøftes det om lærernes vurderinger av elevenes sosiale og faglige nivå kan bidra til både å inkludere og ekskludere elever.

Ethvert samfunn har sine normer for normalitet og avvik. Dette uttrykkes og kategoriseres i hva som lovlig og ulovlig, rett og galt, naturlig og unaturlig, friskt og sykt, osv. En slik kategorisering er formelt uttrykt i lovverk, eller mer uformelt nedfelt i kultur og dagligliv (Morken, 2012). På den måten har den blant annet som funksjon å bidra til samfunnsmessig orden og stabilitet. Med andre ord gjenspeiler normalitet og avvik generelle trekk ved ethvert samfunn – så også et skolesamfunn.

Den danske grunnskolen skal imidlertid bidra til å inkludere *alle* elever inn i sosiale og faglige fellesskap uavhengig av deres evner og forutsetninger. Det handler om å utvikle en skole der det blant ansatte og elever eksisterer en kultur for likeverd, med respekt for forskjellighet, egenart og variasjon. For å fremme disse verdiene må skolen kontinuerlig arbeide for å motvirke de ulike utstøtingsmekanismene som finnes i skolen og samtidig fremme alle forhold som kan bidra til inklusjon. En forutsetning er at skolen må se forskjellighet og mangfold som en verdi og en styrke. Det kan hevdes at begrepet normalitet bør skiftes ut med begrepet forskjellighet.

For at noe skal være normalt, må noe annet være unormalt (Eriksen & Breivik, 2006). Samtidig er det slik at det ikke er noe klart skille mellom hva som er å betrakte som normalt og hva som er avvikende. Ejrnæs (2011) definerer avvikende atferd som oppførsel eller atferd som er i uoverensstemmelse med samfunnets normer og kriterier (s. 192). En normativ forståelse av avvik har vært utgangspunktet for en rekke sosiologiske studier, deriblant forskning gjennomført av Howard S. Becker. I *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance* (1963) understreker Becker at avvik ikke er en gitt egenskap, men at det er en konsekvens av menneskelig samhandling. Avvik er dermed ikke et resultat av patologi, men av andres

utøvelse av regler og sanksjoner, hvor aktører med definisjonsmakt identifiserer sosiale handlinger og relasjoner som avvikende (Becker, 1963, s. 9). Denne prosessen kjennetegnes ved at autoritative profesjoner definerer hvilke handlinger som skal bli ansett som avvikende. Avvik blir dermed en konsekvens av andres reaksjoner (Becker, 1963). Ulike vanskekategorier er konstruerte fenomener og et produkt av interaksjonen mellom elev, lærer, foreldre, skole og samfunn. Med bakgrunn i sistnevnte perspektiv forstås medisinske diagnoser og kategorier som kulturelle verktøy. Dette står i sterkt kontrast til det medisinske hegemoni som gjør krav på verdinøytralitet og objektivitet. Et konstruktivistisk perspektiv på normalitet og avvik forutsetter andre betingelser. Her studeres hvordan og hvorfor noen elever blir stemplet som avvikende innenfor de kontekstuelle og kulturelle rammene som utgjør mulighetene for interaksjon.

I skolesammenheng er det lærere som definerer hva som er avvikende atferd, fordi det er de som i praksis vurderer om en elevs atferd er avvikende eller "normal". På skoler med snever normalitetsforståelse og lite rom for annerledeshet, kan det være lav toleranse for problematisk atferd og utfordringer knyttet til læring. Der rommet for elever som strever er lite, kan også tendensen til ekskludering av de som krever mer, øke. Dette bekreftes i undersøkelser av forhold mellom skolekvalitet og omfanget av atferdsproblemer (Nordahl, Mausethagen, & Kostøl, 2009). Skoler med dårlig organisering, løs struktur og lite tydelig klasseledelse har mer atferdsproblematikk enn skoler som har en felles forpliktende satsing, og som har tydelig ledelse i alle ledd (Nordahl et al., 2009).

Det er vanlig å skille mellom individuelle og strukturelle årsaksforklaringer til elevers atferd og læringsutbytte (Nordahl, 2000). Det vi kaller individuelle årsaksforklaringer er å finne i eleven, eller eies av eleven. Det vil si at årsakene da ofte legges til individuelle egenskaper eller forhold som en diagnose, en

bestemt vanske, medfødte forhold, traumatiske opplevelser eller annet. Hvilket innebærer at problemene forstås og forklares gjennom en patologisering av elevene. Strukturelle årsaksforklaringer gis ofte når vi tenker oss at ytre forhold, omgivelsene, er årsaken til vår atferd. Dette kan være den generelle samfunnsutviklingen, økonomiske forhold i familien eller foreldrenes utdanningsnivå, omsorgsevne, sosiale nettverk, kulturelle bakgrunn, rusproblematikk eller annet (Nordahl, 2010). I skolen vil slike strukturelle forklaringer være knyttet til økonomi, klassestørrelse, lærertetthet o.l. I de senere årene har de individuelle og strukturelle forklaringene delvis blitt komplettert av begrepsparet det kategoriske perspektivet og det relasjonelle perspektivet (Nordahl & Hausstätter, 2009; Persson, 1997). Det kategoriske perspektivet assosieres med diagnoser og individuelle mangler. Ut fra det relasjonelle perspektivet ligger årsaken til vansken utenfor eleven og i elevens møte med omgivelsene.

Det er viktig å understreke at både individuelle og strukturelle forklaringer ikke skal avvises eller betraktes som uhensiktsmessige. For mange barn kan den avvikende atferden og læringsproblemer ha sammenheng med biologisk, kjemisk eller genetisk skade, eller med psykologiske vansker og skader på grunn av tidligere opplevelser. Og det er til en hver tid en rekke barn og unge som vokser opp under vanskelige oppvekstbetingelser, og disse forholdene vil være av stor betydning for hvordan denne gruppen av barn og unge utvikler seg. Både individuelle og strukturelle årsaksforklaringer kan gi forklaringer for mange elever, men begrepsparet gir alene ingen fullgod forståelse og forklaring på elevenes handlinger og resultater. Begrepene er ufullstendige nettopp fordi de utelater at elever er aktører med meninger og intensjoner, og ikke minst fordi de heller ikke ser på sammenhenger mellom kvaliteten på undervisningen eller læringsmiljø og elevenes atferd og læringsutbytte (Nordahl, 2010).

Den relasjonelle tilnærmingen og lærernes kvalifikasjoner

Innenfor et relasjonelt perspektiv legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets og skolens struktur, de mellommenneskelige relasjonene og ikke minst innholdet i den vanlige undervisningen i skolen. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser en klar og entydig sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og utvikling (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008; Marzano, 2009; Hattie, 2009). Ulike funksjonshemninger, lærevansker og atferdsproblemer blir her ikke bare sett på som et individuelt problem, men også som en konsekvens av at den vanlige pedagogiske praksisen i skolen ikke har vært kvalitativt god nok (Nordahl, 2012). Søkelyset må derfor rettes mot læringsmiljøet i skolen og undervisningen og ikke mot eleven.

Den relasjonelle tilnærmingen tar i betraktning at det forgår en kontinuerlig interaksjon mellom elever og mellom elever og lærere i skolen. Disse interaksjonene foregår regelmessig og over tid, og på den måten vil det bli konstituert et miljø eller system som både elever og lærere må forholde seg til. I dette systemet inngår også vurderinger av elevens læring. Læringsmiljøet blir sett på som avgjørende for både elevens faglige resultater og deres sosiale utvikling, der det er identifisert en rekke ulike avgjørende variabler. Dette miljøet vil inneholde blant annet relasjoner, verdier, regler og oppfatninger som vil ha sammenheng med den kommunikasjon, atferd og læring som foregår der (Nordenbo et al., 2008; Nordahl, 2010). For å forstå elevatferd og læring blir læreren en vesentlig faktor.

Egelund og Tetler (2009) viser at kvalifikasjonene til lærerne er helt avgjørende for resultatene av undervisningen. Dette er i samsvar med annen internasjonal forskning som viser at læreren bør ha god kom-

petanse for å gi tilbakemeldinger til elevene, kunne håndtere bråk og uro i klassen, fremstå som en tydelig klasseleder, og ha relasjonelle ferdigheter med et pedagogisk engasjement for enkeltindividenes læringshistorie og mangfold av ferdigheter (Marzano, 2009; Hattie, 2009).

Lærernes forventninger til elevene

Læreren har den sterkeste innflytelsen på elevenes læring. Og innen sosialpsykologien påpekes det at det er en klar sammenheng mellom hvordan vi oppfatter mennesker, og måten vi handler på eller forholder oss til de samme menneskene (Nordahl, 2010). Albert Banduras arbeid har bidratt til teorigrunnet innenfor temaet identitetsutvikling og læring, fordi han gjennom begrepet "self-efficacy" (forventning om mestring) har satt fokus på menneskets behov for å utøve kontroll over hendelser som påvirker den enkeltes liv. Bandura påpeker at self-efficacy spiller en nøkkelrolle i selvregulering av motivasjon (Bandura, 1997). Og ifølge Bandura er forventning om mestring ikke et personlighetstrekk eller et biologisk eller psykologisk behov, men en vurdering personen gjør av den personlige kompetansen sin til å lykkes med en bestemt avgrenset oppgave der og da. Denne vurderingen er påvirket av individets tidligere mestringsopplevelser, dets erfaring med andre modeller eller forbilder, og verbal overtalelse fra personer som kjenner dets forutsetninger for å mestre. Vekten Bandura legger på oppmuntring fra andre, innebærer nettopp at disse andre er personer som har høye, men realistiske forventninger til vedkommende. De må ha utviklet en forståelse for hva personen har forutsetninger for å mestre, og gi oppmuntrende råd ut fra slik kunnskap.

Mellom lærer og elev vil det være både sosiale og faglige forventninger. Som lærer bør en stille seg selv spørsmål om en har *forventninger og praksis som hemmer eller fremmer* elevenes faglige og sosiale læring, da det er godt dokumentert at læreres under-

visningspraksis, oppfatninger og forventninger til elever har betydning for elevenes utvikling (Hattie, 2009; Marzano, 2009).

Den betydning lærernes oppfatning av elevene har for elevens utvikling, finner vi et godt eksempel på i den såkalte Rosenthal-effekten. Etter en intelligens-test av en tilfeldig utvalgt gruppe elever fikk lærerne beskjed om at disse elevene lå godt over gjennomsnittet i intelligens. Etter en periode med undervisning viste en test at disse elevene hadde utviklet seg faglig langt bedre enn sine medelever. Lærerne trodde her at de hadde med særskilt begavede barn å gjøre. Det førte til at barna lærte mer gjennom den støtten de fikk og de forventningene som ble stilt til dem (Deaux, Dane, & Wrightsman, 1993). Slik kan det se ut til at lærernes forventninger til elevene påvirker elevenes forventninger til egen mestring.

Forventninger kan være *bevisste* eller *ubevisste* (Marzano, 2012). Når forventningene er bevisste er vi samtidig klar over at de må være individuelt tilpasset og at de ikke nødvendigvis vil bli realisert. Forventninger som i større grad er ubevisste kan være vanskeligere å ha med å gjøre, nettopp fordi en ikke er fullt ut klar over at de er der. Når en slik ubevisst forventning ikke blir realisert, vil en kunne oppleve skuffelse som en ikke helt vet hvor kommer fra, og det kan gis individuelle årsaksforklaringer. En utfordring knyttet til forventninger som i mindre grad er bevisste, er at lærere fort vil reagere med normative og følelsesladde reaksjoner. Slike reaksjoner er ofte upresise og gir liten støtte til elevene med tanke på forbedringer. De bidrar derfor heller ikke til bedre kvalitet på elevarbeidet eller på økt måloppnåelse (Marzano, 2009, 2012).

Lærernes forventninger til elevene er ofte skapt ut fra tidligere erfaringer og innstillinger som lærere har. Dette gjelder med hensyn til en positiv læring og utvikling hos noen elever, men også med hensyn til

elever eller elevgrupper der lærere forventer problemer. Det vil si at lærere forventer at noen elever vil klare seg bra, men det vil også være forventninger om at noen elever vil få problemer på skolen. Det siste er vist i flere studier der diagnoser og merkelapper på elevene har ført til at lærernes forventninger har blitt mindre, og dermed at elevenes læringsutbytte har blitt redusert (Marzano, 2009).

Konsekvenser av medisinsk-psykologiske forklaringer

Fortolkningen av begrepet normalitet har endret seg, noe som har sammenheng med blant annet de historiske og sosiale betingelsene knyttet til segregerings-, integrerings- og inkluderingsprosesser. Normalitetsbegrepet er fortsatt rådende, og det kommer eksplisitt til uttrykk i begrunnelser for hvorfor noen elever skal ha spesialundervisning og andre elever ikke (Morken, 2012). Her ligger det til grunn en rekke ikke-tematiserte begrunnelser om hvem normaleleven er, samtidig som det finnes mer uttalte begrunnelser om hvorfor noen elever ikke passer inn i det ordinære opplæringstilbudets normer og verdier. Disse begrunnelsene består ofte i at autoritative profesjoner angir standardene for normalitet og avvik, og innehar myndigheten til å avgjøre hva som er formålstjenlig for den enkelte elev. Konsekvensen blir at det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget fortsetter å dominere fagfeltet (se blant andre Skrtic, 1991; Thomas & Loxley, 2007).

Metode og utvalg

Resultatene som presenteres i denne artikkelen er hentet fra en ren survey-undersøkelse. Denne kartleggingsundersøkelsen gir uttrykk for hvordan lærere har vurdert sine elever på et bestemt tidspunkt. Dette designet kan ikke si noe om årsaksforklaringer, effekten av intervensjoner eller eventuelle endringer over tid. Det er heller ikke hensikten med denne artikkelen. Hensikten er kun å presentere hvordan lærere vurderer ulike grupper av elever i skolen.

Utvalget i denne undersøkelsen består av klasselærere som har vurdert sine elever i såkalte LP-skoler i Danmark. Utvalget av elever er fra 4. til og med 9. klassetrinn. Nedenfor viser tabell 1 det antall elever som er invitert til å være med og de som er vurdert (besvart) av klasselærerne.

Dette er en meget tilfredsstillende svarprosent, og utvalget av elever er også så stort at det bør være gyldig for flere enn de skolene som har deltatt.

I denne artikkelen er det tatt utgangspunkt i ulike vanskegrupper av elever. Her har lærerne vurdert hver elev ut fra om de har noen vansker, skader eller problemer. Det var utviklet ni kategorier eller vanskegrupper som lærerne skulle vurdere elevene opp mot. Videre er elevgruppene analysert opp mot tre tematiske områder knyttet til lærernes vurdering av elevenes faglige og sosiale funksjon. Disse områdene er:

- skolefaglige prestasjoner i dansk, matematikk og engelsk
- motivasjon og arbeidsinnsats
- sosial tilpasning

Alle måleinstrumentene som er anvendt i den kvalitative undersøkelsen er tidligere brukt i undersøkelser i norske og danske skoler. Innenfor alle faktorer/skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. I den kvantitative undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Nordahl, 2000;

Nordahl, 2012). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre, er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har også i stor grad vært en substansiell analyse av skalaenes begrepsmessige innhold.

Faktoren lærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner dreier seg om elevenes læringsutbytte i dansk, matematikk og engelsk. Dette er slått sammen til et område eller en faktor kalt skolefaglige prestasjoner. Den andre faktoren er relatert til lærernes vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Her har lærerne svart på fire spørsmål. Det tredje området som presenteres her består av en faktor der lærerne har vurdert i hvilken grad elevene sosialt tilpasser seg skolen. Dette området består av ni spørsmål.

For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbachs alpha. Reliabilitetsverdiene til de tre faktorene som anvendes, er mellom .91 og .73. Disse verdiene er tilfredsstillende og uttrykker at dataene er pålitelige. I presentasjonen brukes Cohens d som uttrykk for styrken i forskjeller mellom elevgruppene. Dette er en fremstilling av forskjeller uttrykt i standardavvik. Vi kan si at når forskjellene er større enn 0,40, kan de betraktes som relative store og markante forskjeller mellom elevgrupper.

Presentasjon og analyse av resultater

Klasselærerne har vurdert hver elev ut fra om de har noen vansker, problemer eller diagnoser. De katego-

Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
Klasselæreres vurdering av elever	20 308	18 623	91,7

Tabell 1: Antall informanter og svarprosent

riene som lærerne har vurdert elevene ut fra er: ingen vansker, hørselsvansker, synsvansker, ADHD, atferdsproblem (men ikke ADHD), spesifikke innlæringsvansker, generelle innlæringsvansker, autismespektrum og andre vansker. I tabellene nedenfor er det angitt hvor mange elever det er innenfor de ulike gruppene av elever.

Tabellen viser at en relativt stor andel av elevene vurderes til å ha en vanske eller et problem i skolen. Det er kun tre av fire elever som vurderes til ikke å ha noen vansker. Dette uttrykker at normalitetsbegrepet er ganske trangt i skolen, og at det skal lite til før lærerne vurderer den enkelte elev til å ha noen individuelle vansker.

I den videre presentasjonen av resultatene fremstilles forskjellene mellom elever vurdert med ingen vansker eller diagnoser, elever med ADHD-diagnose, elever

med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker/faglige problemer. Elevgruppene tilknyttet ADHD, atferdsproblem og spesifikke innlæringsvansker utgjør til sammen 14,3 % av elevene i materialet, og de er derfor en stor elevgruppe i danske skoler.

Når det gjelder kategoriene ADHD, atferdsproblemer og spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer, er det i denne sammenheng lærerne som har definert og kategorisert elevene. Og selv om barns og unges atferd kan observeres og registreres relativt objektivt, eksisterer det ikke én allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom ADHD, atferdsproblemer og spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer. Begrepsbruken i skolen kan synes å være relativt tilfeldig, og de ulike begrepene brukes om hverandre. Dette kan i denne sammenhengen sees i forbindelse med vårt be-

	Antall	Prosent
Ingen vanskeligheter eller diagnoser	12.956	75,4
Hørehæmmet	61	0,4
Synsproblemer	79	0,5
ADHD-diagnose	213	1,2
Adfærdsproblem, men ikke ADHD. Både elever, som er urolige eller uengagerede, og elever, som er ensomme og ængstelige.	1.058	6,2
Specifikke indlæringsvanskeligheter/faglige problemer. Elever, som har problemer i enkelte fag, men ikke er tilbakestående.	1.186	6,9
Generelle indlæringsvanskeligheter. Elever med problemer i mange fag, og som er tilbakestående evnemæssigt, inklusive psykisk utviklingshæmning	738	4,3
Andre vanskeligheter. Dette kan være motoriske vanskeligheter, spesielle sundhetsproblem, sprogvanskeligheter o. lign.	774	4,5
Autismespektrum forstyrrelser	119	0,7
Total	17.184	100,0
Missing	1.439	
Total	18.623	

Tabell 2: Fordeling av elever

hov for å kategorisere. Det vil si rydde og strukturere verden slik at den blir mer begripelig (Morken, 2012). I skolen må det sies å være tradisjon for å kategorisere elever ut fra avvik, feil og mangler. Utgangspunktet er negativt: Elever med spesifikke lærevansker kategoriseres ut fra sin manglende evne til å lære på samme måte som de fleste andre elever, elever med ADHD eller atferdsvansker ut fra sin avvikende atferd. Dette kan igjen føre til stigmatisering, som dreier seg om å peke ut noen som spesiell i heller negativ forstand. I denne sammenheng representerer også selve begrepsfesting

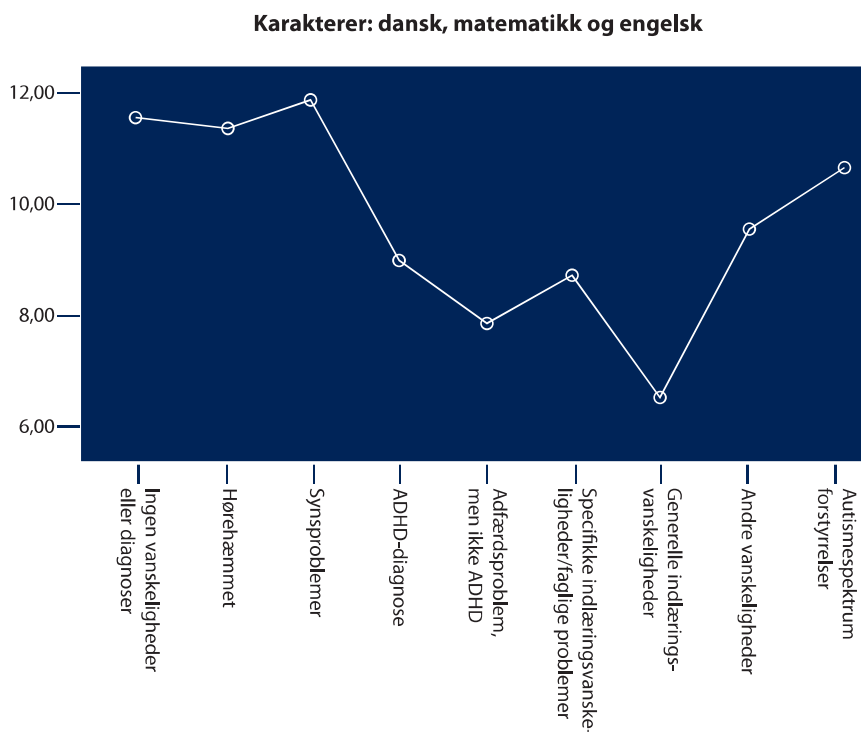
en utfordring. Uavhengig av om vi snakker om elever med ADHD, atferdsvansker eller innlæringsvansker.

Skolefaglige prestasjoner

Nedenfor er det presentert resultater fra områdene tilknyttet lærernes vurderinger av elevenes faglige og sosiale kompetanse samt motivasjon i kartleggingsundersøkelsene. Det første området er elevenes skolefaglige presentasjoner i dansk, matematikk og engelsk, slik danske lærere vurderer det.

Område	Skår	Differanse - Cohens d	Sign .05
Ingen vansker eller diagnoser	11,22		
ADHD-diagnose	8,34	1,20	*
Atferdsproblem, ingen diagnose	7,69	1,47	*
Spesifikke innlæringsvansker	7,89	1,38	*

Tabell 3: Skolefaglige prestasjoner



Disse resultatene viser at det er signifikante forskjeller mellom lærernes vurdering av karakternivået til elever med ingen vansker eller diagnoser, og elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer. Lærerne vurderer at det ikke er noen forskjell på elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer, når det gjelder faglige prestasjoner. De vurderes alle som signifikant svakere i fagene dansk, matematikk og engelsk, enn elever med ingen vansker eller diagnoser.

Hva som ligger til grunn for lærerne vurdering av elevenes faglige nivå og hva som gjør at de skolefaglige prestasjonene til elever med ADHD, atferdsproblemer og spesifikke innlæringsvansker, er signifikant lavere, gir ikke denne undersøkelsen noe svar på. Det kan være at lærere bevisst eller ubevisst oppfatter disse elevene som faglig svake på grunn av deres problematferd. Erving Goffman har i boken med tittelen *Stigma* problematisert samspillet mellom normale og avvikere. Han hevder at stigmatisering dreier seg om en sosial definering, ikke avvik, som sådan; "Et stigma består således i virkeligheten af en spesiell slags relation mellom en egenskap og en stereotyp klassifisering af mennesker" (Goffman, 1975, s. 16). Videre hevder Goffman at den stigmatiserte ikke får aksept fra dem han møter, ikke en gang på de belastede sidene ved sin personlighet. Dette kan igjen føre til at han/hun vil stigmatisere seg selv. Det vil si elever som er stigmatisert av lærere ikke vil føle aksept og anerkjennelse for hvem de er, og de vil utvikle en form for negativt syn på seg selv og tiltro til sin faglige utvikling. Det vil si lærerne kan med sine manglende tiltro til elevene føre til at har i liten grad opplevd seg som aktører i egen læringsprosess, til tross for at de selv opplever å ha gode evner og forutsetninger for læring.

Disse signifikante forskjellene mellom lærernes vurdering av karakternivået til elever kan også ha sammenheng med hvordan læreren attribuerer. Å tilskrive er å tilskrive noe en egenskap. Begrepet brukes i psykologien som en beskrivelse av hvordan personer årsaksforklarer sosiale hendelser. Slike forklaringer (attribusjoner) gjøres typisk til noe personlig ("Per fikk 6 på prøven fordi han er så intelligent") eller noe i situasjonen ("Per strøk til prøven fordi oppgavene var så vanskelige"). Mye av attribusjonsforskningen har konsentrert seg om hvordan vi feiltolker årsaker. For eksempel er det vanlig med en overdreven tendens til å fremheve personfaktorer fremfor situasjonsfaktorer i forklaring av atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I denne sammenheng kan det bety at elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer, gis en dårligere karakter, fordi lærerne attribuerer og feiltolker elevene og deres skolefaglige kompetansenivå på grunn av deres avvikende atferd.

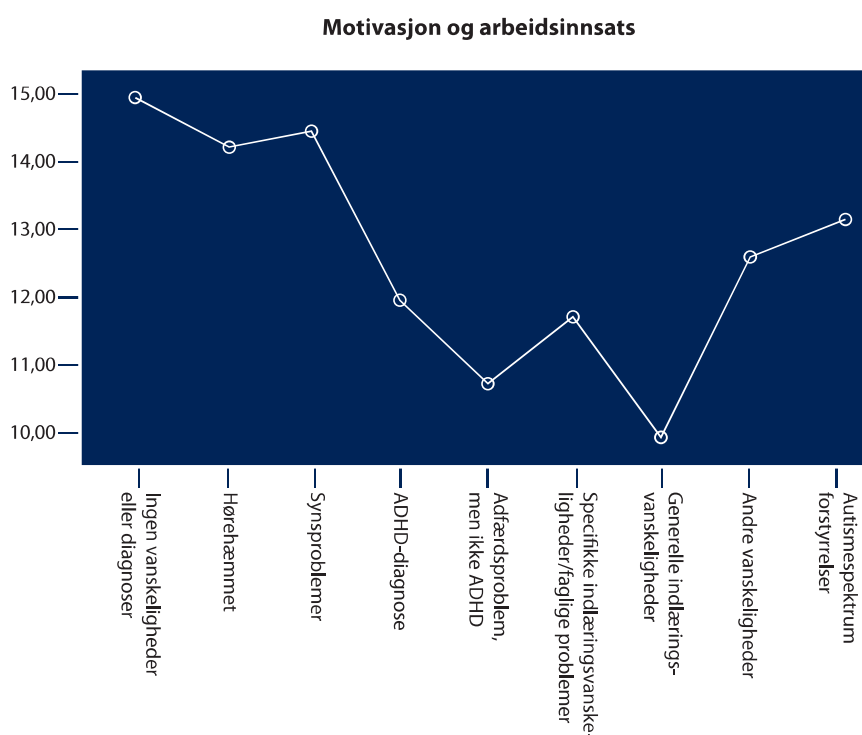
Hvordan vi attribuerer kan ha stor betydning for psykologisk funksjon, særlig hvis vi etablerer typiske attribusjonsmønstre i bestemte typer situasjoner. Signalene som lærerne sender ut vil også være essensielle for elevers attribusjon. For eksempel kan en elev som gjør det dårlig på en prøve, tilskrive årsaken til dette til noe i situasjonen ("oppgavene var vanskelige") eller noe ved en selv ("å, jeg er så dum"). Hvis barn og unge legger seg til et attribusjonsmønster der nederlag alltid møtes med attribusjoner til slike stabile, personlige egenskaper, kan dette være svært uheldig for deres utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Motivasjon og arbeidsinnsats

Lærerne har også vurdert danske elevers motivasjon og arbeidsinnsats. Dette er vist i tabellen nedenfor:

Område	Skår	Differanse - Cohens d	Sign .05
Ingen vansker eller diagnoser	14,81		
ADHD-diagnose	11,72	0,95	*
Atferdsproblem, ingen diagnose	10,47	1,34	*
Spesifikke innlæringsvansker	11,54	1,01	*

Tabell 4: Motivasjon og arbeidsinnsats



Innen området motivasjon og arbeidsinnsats er det en signifikant forskjell på lærernes vurdering av elever med ingen vansker eller diagnoser, og elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker/faglige problemer. Signifikansen er noe svakere for gruppen elever med ADHD-diagnose og elever med spesifikke innlæringsvansker / fag-

lige problemer, men forskjellen er ikke særlig stor. Cohens d uttrykker her at størrelsen på forskjellen er noe mindre, men omtrent den samme som det vi finner under lærernes vurdering av elevens karakternivå.

Disse resultatene viser at det er store forskjeller på hvordan lærerne vurderer ulike elevs motivasjon

og arbeidsinnsats. Lærerne mener at elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer er lite motiverte og mangler arbeidsinnsats.

Det er godt dokumentert at mestring, positive tilbakemeldinger, trivsel, trygghet og gode karakterer bidrar til at elever får tro på at de vil mestre, og at motivasjonen og arbeidsinnsatsen vil øke. De erfaringer som barn får i skolen, vil ha betydning for deres identitet og selvoppfatning. Bandura (1997) påpeker at troen på seg selv er grunnleggende for en positiv utvikling. At vi selv kan gjøre noe og at det er vi som er hovedaktøren i eget liv, gir kraft og pågangsmot.

Undersøkelser viser også at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer og støtter dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Lærere med gode relasjoner til ele-

vene ser dessuten ut til å oppleve mindre atferdsproblemer i undervisningen enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2000). Dessuten har en positiv relasjon mellom elev og lærer en stor effekt på elevens arbeidsinnsats og læringsutbytte (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, & Lun, 2011; Nordenbo et al., 2008). Lærerne og elevene samhandler både sosialt og faglig, og når elevene opplever at den faglige samhandlingen med lærerne fungerer godt vil dette påvirke elevens motivasjon og arbeidsinnsats på en positiv måte. Ofte kan en høre elever som sier "Jeg liker naturfagslæreren min, fordi jeg skjønner det så godt når han forklarer", eller "Jeg vil gjerne ha Marit i matematikk, for da får jeg det til". En slik beskrivelse vil også ofte henge sammen med økt motivasjon og innsats i faget.

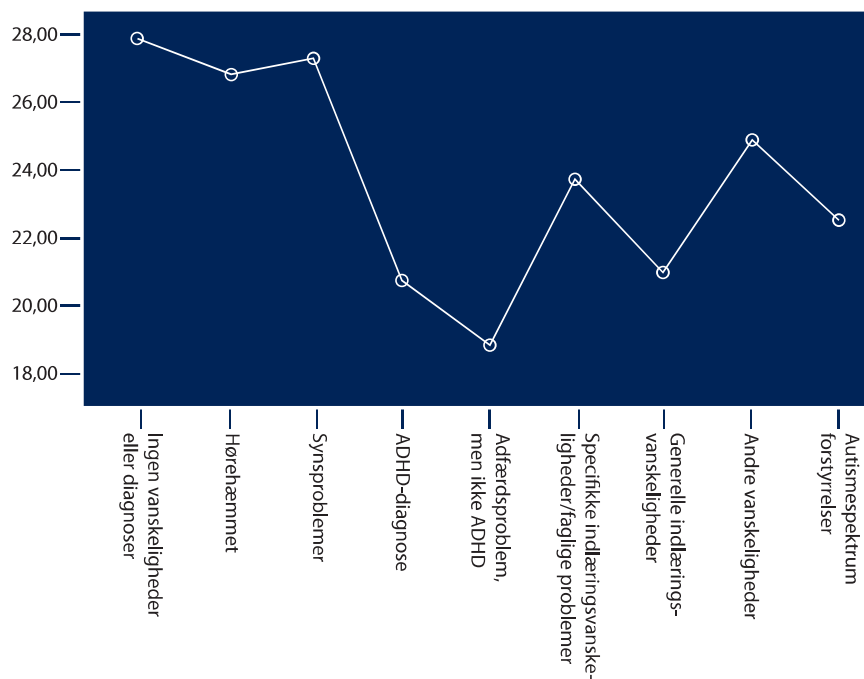
Sosial tilpasning i skolen

Nedenfor er det satt opp resultatene fra hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale tilpasning.

Område	Skår	Differanse - Cohens d	Sign .05
Ingen vansker eller diagnoser	27,97		
ADHD-diagnose	20,21	1,29	*
Atferdsproblem, ingen diagnose	18,61	1,56	*
Spesifikke innlæringsvansker	23,51	0,74	*

Tabell 5: Sosial tilpasning

Sosial tilpasning



Her viser resultatene at lærerne mener at elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer, har langt større vansker med sosial tilpasning enn elever med ingen vansker eller diagnoser. Den største signifikante forskjellen vurderer lærerne hos elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose. Det er en noe svakere signifikans for gruppen av elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer, men likevel en tydelig og signifikant forskjell, sammenliknet med gruppen elever uten vansker eller diagnoser.

I skolen må elevene tilpasse seg en rekke organisatoriske rammer og faglige forventninger som kan skape problemer for enkelte elever. Mange av elevene i skolen vil ha problemer med å tilpasse seg de forventningene som skolen og lærerne har til deres

atferd. Forventningene vil blant annet gå ut på å sitte stille, ta i mot beskjeder eller delta i en gruppe. Dette ser vi også ved at reglene og strukturene i skolen har sammenheng med elevenes problemer (Nordahl, 2000). Med andre ord ser skolen ut til å være best for de elever som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt, mens de elevene som ikke klarer å tilpasse seg lærernes og skolens forventninger, kan av lærerne bli vurdert til å ha både sosiale og faglige problemer. Bandura (1997) hevder menneskelige prestasjoner avhenger av interaksjonen mellom ens atferd, personlige faktorer som tanker og tro, samt miljømessige forhold, og at dette påvirker hvordan vi oppfører oss, vår motivasjon, våre tankemønstre og emosjonelle reaksjoner i krevende situasjoner.

Læreren vil være i en kontinuerlig interaksjon med sine elever, hvor en sender signaler om sine forvent-

ninger bevisst og ubevisst. Om læreren ser på en elev som sosialt tilpasset eller ikke, vil påvirke kvaliteten på deres relasjon. Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker (Linder, 2010). Relasjonene er et grunnlag for, og inngår i, kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre. Relasjoner bygger både på og utvikles i interaksjon med andre mennesker. En god relasjon mellom lærer og elev vil blant annet være preget av høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte, mens en negativ relasjon som oftest kjennetegnes ved høytt konfliktnivå, mistillit, avvisning og negativt samspill mellom lærer og elev (Nordahl, 2000).

Marzano beskriver en positiv relasjon mellom lærer og elev som hjørnesteinen i klasseledelse (Marzano, 2009). Dette er viktig for alle elever, men særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen. Sårbare elever opplever dårligere lærerstøtte enn elever som klarer seg godt både sosialt og faglig på skolen. En relasjon bygges vanligvis opp ved en gjensidighet, men Drugli peker på at enkelte elever i liten grad selv vil ta initiativ til å etablere en relasjon til læreren (Drugli, 2012). Det krever derfor en aktiv lærer som målrettet arbeider for å få en god relasjon til eleven.

Drøfting av resultatene

Denne kartleggingsundersøkelsen viser store og signifikante forskjeller mellom lærernes vurdering av elever med ingen vansker eller diagnoser, og elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblemer, men ingen diagnose, og elever med spesifikke innlæringsvansker / faglige problemer.

Det finnes i pedagogikken og spesialpedagogikken flere ulike tilnærminger til å forklare og forstå hvorfor mange elever har problemer med læring og utvikling i skolen. Ved årsaksforklaring vil vi legge vekt på at det finnes årsaker til elevenes atferd som eleven selv

ikke har herredømme over. Her forsøker vi å forklare atferd ut fra en årsak som nødvendigvis må ligge forut for atferden i tid. Handlingen eller atferden forstås som en virkning av én eller flere tidligere hendelser eller handlinger. Årsaksforklaringer ser ut til å være en type forklaringer som lett anvendes i skolen når elever ikke gjør det vi forventer, eller ikke viser de læringsprestasjoner vi forventer. Dette kan også illustrere det Persson (2001) viser om hvordan systemet gjennom den diagnostiske kulturen har etablert et svar på skolens utfordringer med enkelte elever, og hvordan denne kulturen igjen legitimerer fagfeltets teorier og praksiser.

Den individ- og årsaksorienterte begrepsbruken er ikke bare knyttet til definisjoner og faglige drøftinger. Begrepene reflekterer også praksis i skolen, både i fortid og nåtid (Nordahl, 2010). Med individuelle og strukturelle årsaksforklaringer fritas skolen og lærerne både for ansvar og mulighet til å gi elever som avviker fra "normalen" en god opplæringsposisjon. Og spørsmålet er om disse årsaksforklaringene for atferds- og læringsproblematikk er dekkende, og om de er pedagogisk hensiktsmessige. Indirekte formidler de en oppfatning av at om bare årsakene blir eliminert, vil elevenes problemer reduseres eller bli borte. Problemet for skolen og læreren er at disse årsakene i hovedsak er faktorer som ikke skolen kan gjøre noe med. Videre vil det for mange barn og unge være slik at de må leve med sine vansker, skader og diagnoser fordi disse ikke kan fjernes gjennom behandling (Nordahl, 2012).

Innledningsvis ble det beskrevet at avvik alltid er avvik fra noe, avvik fra det som oppfattes som normalt, og Howard S. Becker (1963) omtaler avvik som noe relativt: "Deviance is not a quality that lies in behavior itself, but in the interaction between the person who commits an act and those who respond to it" (Becker, 1963, s. 14). Det kan også tyde på at skolen har en for snever tilnærming til normalitet, og det er grunn til

å stille spørsmål ved om ikke skolen i større grad bør endre seg for bedre å ivareta elevmangfoldet. Det er et demokratisk problem at så mange barn og unge blir definert som avvikere fra normalen, og dermed får redusert sine muligheter i livet gjennom et skoletilbud som de faktisk er pliktige til å gjennomføre. Disse oppfatningene hos lærerne vil også føre til store utfordringer knyttet til å realisere en opplevd inklusjon for elevene.

Det er grunn til å stille spørsmål ved om lærere og skoleledere er tjent med å anvende en individretted tilnærming og en snever normalitetsforståelse. Det fører til at skolene slipper å vurdere seg selv og den undervisningen de driver i et kritisk lys. Og gjennom klassifisering, diagnostisering og foreskriving kan lærere komme til å bidra til utskilling av såkalte problemløvere. Innenfor det relasjonelle perspektivet eksisterer det flere teorier og ideologier som kan gi forståelse for ekskluderende og inkluderende prosesser. Det at elever blir definert som "avvikere" og dermed problematiske med hensyn til atferd og læring, gjør at vi lett aksepterer at noen elever kommer svært dårlig ut i skolen.

Ledelse av læringsaktiviteter innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være i en situasjon som en ikke mestrer, vil kunne svekke egne forventninger om mestring og dermed kunne føre til lav motivasjon. Dersom elever opplever frykt for nederlag, kan de utvikle negative mestringsstrategier gjennom for eksempel bråk og uro som en form for å unngå vanskelige eller utfordrende læringssituasjoner (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; Stornes & Bru, 2011).

Skolen og lærernes oppgave er å bidra til maksimal læring og utvikling på tross av problemene. Til det trenger vi forståelse for, og kjennskap til, hver enkelt elev. Å forstå elevs handlinger innebærer at vi forsøker å finne en grunn til handlingen ved å skaffe oss

kunnskap om elevens oppfatning av situasjonen han eller hun er i, og de mål, ønsker eller verdier eleven har. Vi foretar en fortolkning av handlingen og vektlegger at handlingen er intensjonal og peker fremover (Nordahl, 2010).

Elever blir motiverte av å mestre. Læreren må ha tydelige positive forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling og støtte dem i læringsarbeidet. Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene og kan motivere dem til arbeidsinnsats. Det er viktig at læreren tydeliggjør hensikten med aktivitetene for elevenes læringsutbytte (Flavell, 1979; Hattie, 2009). Ved å vise til hensikten med aktiviteten og samtidig klargjøre forventninger, får elevene en metarefleksjon over sin egen læring. Hvis elevene øver seg på å oppsummere det de har lært, styrker de sine metakognitive læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter (Hattie, 2009).

Elevenes motivasjon og mestring kan styrke konsentrasjonen om arbeidet og gi mindre sosiale og emosjonelle vansker (Bru, 2011; Patrick et al., 2011). Forventningene til elevene må være både høye og realistiske, og læringsaktivitetene må være preget av utfordringer og driv. Læreren må imidlertid ikke bare ha forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer (Marzano, 2009; Nordahl, 2012).

Det relasjonelle perspektivet står svakere og ser i liten grad ut til å anvendes i skolen, men perspektivet kan muligens være mer egnet for de elevene som lærere definerer som "problematisk". En anvendelse av dette perspektivet vil føre til at lærere og skoler i langt sterkere grad må fokusere på hva de selv driver med. I et slikt arbeid vil skolens ledelse ha et særlig ansvar, og alle lærere ved skolen må involveres. Forskning viser også at det ofte er lettere å endre skolens kultur om en både legger vekt på å endre innholdet i kultu-

ren samtidig med at det foretas endringer i kulturens form (Fullan, 2013). Med kulturens form menes samarbeidsmønstre og organiseringsprinsipper i skolen som kan bidra til endringer av skolens kultur med hensyn til rådende elevsyn og oppfatninger av mangfold og forskjellighet. I den enkelte skole vil det derfor være viktig å løfte frem og gi stemme til lærere med inkluderende holdninger og innstillinger.

Avslutning

Resultatene fra denne studien belyser hvordan, og i hvilken grad, forståelses- og forklaringsmåter hentet fra de individ- og årsaksorienterte fagfeltene medisin og psykologi fortsatt har en dominerende posisjon. Det kan stilles spørsmål ved hvilke konsekvenser dette får for eleven og opplæringstilbudet. Bidrar den-

ne forståelsen til å fremme elevens læring og utvikling, og medvirker disse perspektivene til en større forståelse for og vilje til endring i skolens virksomhet?

Å verdsette mangfoldet er å anerkjenne variasjonen av mennesker, og gi rom for forskjeller.

Å utvikle en inkluderende pedagogikk innebærer at læreren må anerkjenne forskjellighet. Dette forutsetter å avvise deterministiske holdninger og perspektiver som ensidig fokuserer på elevens mangler. I tillegg til dette må læreren erkjenne at han eller hun innehar en rekke nødvendige kvalifikasjoner som trengs for å undervise mangfoldet av elever.

Litteratur

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement (REPORTS) (Author abstract). *Science*, 333(6045), 1034.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. London: Free press of Glencoe.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.) *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deaux, K., Dane, F. C., & Wrightsman, L. S. (1993). *Social psychology in the '90* (6. utgave). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerende lærings-situationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ejernæs, M. (2011). Normalitet og sociale avvik. I: Schou, C., & Pedersen, C. (Red.), *Samfundet i pædagogisk arbejde* (2. utgave, 6. opplag, 190-208). København: Akademisk Forlag.
- Eriksen, T., & Breivik, J.-K. (Red.). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fullan, M. (2013). *Motion leadership in action: More skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Goffman, E. (1975). *Stigma* (dansk utgave). København: Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A/S.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
 - Kleven, T. A. (2011). Lærerarbeid i klasserommet. I: Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (Red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
 - Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
 - Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
 - Marzano, R. J. (2012). Becoming a reflective teacher. I: Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-McIntyre, J., & Pickering, D. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington, Indiana: Marzano Research Laboratory.
 - Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik, spesialpedagogiske utfordringer: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
 - Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problemattferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr.polit.-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
 - Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
 - Nordahl, T. (2011). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning. *Paideia 1/2011*.
 - Nordahl, T. (Red.) (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
 - Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
 - Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen.
 - Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Rapport 3/2009. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
 - Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo. Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
 - Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal setting and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367–382.
 - Persson, B. (1997). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: Motivering, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiske rapporter nr. 4. Göteborg: Göteborgs universitet.
 - Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
 - Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.
 - Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32(4), 425–438.
 - Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead, United Kingdom: Open University Press.
 - Wolfenberger, W. (1980). The definition of Normalization: Update, problems, disagreements and misunderstandings. I: Flynn, R. J., & Nitsch, K. E. (Red.), *Normalization, social integration, and community service* (71–115). Baltimore: University Park Press.
-