

**Marthe Hage Streitlien**

## **Masteroppgave**

# **Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?**

Which Pattern can be seen between Vulnerable  
Children´s Self-Efficacy and the Pupil-Teacher-  
Relationship?

Profesjonsrettet pedagogikk

2MASTER17

Grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn

**2023**



## Forord

HERLIGHET! Hvor skal man starte etter fem år med studier og en masteroppgave som jeg har lagt så mye arbeid i? Denne masteroppgaven har virkelig vært en berg-og-dal-bane av følelser, og jeg har til tider tenkt «hva er det jeg egentlig driver med?». Det har vært mye nytt å sette seg inn i, men samtidig så spennende og lærerikt. Med hjelp av min fantastisk dedikerte og engasjerte veileder Kristine Nymo Sundby har jeg kommet meg igjennom. Hun har satt av dager og kvelder til veiledning, og motivert meg når jeg har vært frustrert over variansanalyse og Cohens d, og samtidig gitt meg utrolig god og nødvendig ros når jeg endelig har forstått det og fått det til. Jeg er utrolig takknemlig for alt du har gjort for at jeg skulle komme hit og kommer aldri til å glemme den hjelpen jeg har fått av deg, Kristine! Tusen takk!

Gjennom disse fem årene med utallige eksamener, innleveringer og presentasjoner er det en person som har stått støtt ved min side, og det er min kjære samboer og kjæreste Jonas. Du har gitt meg rom til å arbeide med oppgaven uten å ha dårlig samvittighet for klesvask, oppvask eller at hundene har trengt en tur. Familien min ønsker jeg også å gi en spesiell takk til, som har engasjert seg i skolegangen min alle disse årene og har støttet i oppturer og nedturer. En ekstra takk til mamma, tante Anita og min studievenninne Camilla som orket å korrekturlese 30 000 ord i innspurten av masterinnleveringen. Jeg hadde heller aldri hatt så fine år uten de fantastiske studievenninnene mine, det har vært latter, tårer og gode minner med dere. Samt en så inkluderende og god klasse, tusen takk til alle og enhver av dere!

Gjennom disse årene har jeg arbeidet i forskjellige jobber innenfor helse og oppvekst. Gjennom erfaringene jeg har gjort meg har jeg oppdaget at jeg brenner ekstra for å hjelpe de sårbare barna. Da jeg bestemte meg for å skrive master i profesjonsrettet pedagogikk visste jeg derfor tidlig at det var denne gruppen jeg ønsket å fokusere på. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle gå frem, men endte opp med en fremgangsmåte som jeg føler har gitt meg et større perspektiv. Dette leder inn til en siste takk, og det er til *Senter for praktiskrettet utdanningsforskning* som har åpnet opp for at alle kan bruke av den viktige forskningen de samler inn med kartlegginger gjort i norsk skole. Spesielt ønsker jeg å takke Ann Margareth Gustavsens som kjørte analyser for meg i SPSS da det ikke var mulighet for kursing i dette i år, tusen takk!

Nå sier jeg meg ferdig med utdanning, for en stund ...

*Elverum, Mai 2023*

*Marthe Hage Streitlien*

## Norsk sammendrag

I denne masteroppgaven er temaet for oppgaven sårbare barns mestringstro og motivasjon i sammenheng med deres relasjon til lærer sett fra elevens ståsted. I oppgaven blir det vist til at mestringstro og motivasjon går hånd i hånd. De sårbare barna har blitt sammenlignet med barna som ikke er sårbare for å kunne si noe om forskjeller innenfor mestringstro, motivasjon og relasjon til lærer. Ettersom «sårbare barn» er en bred gruppe har det blitt avgrenset til barn som har en problematisk atferd som øker deres sårbarhet. Det har dermed blitt sammenlignet to sårbare elevgrupper: elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose.

Det ble i denne undersøkelsen benyttet en kvantitativ tilnærming der forskeren brukte data samlet inn fra en større tverrsnittsundersøkelse fra 2022 gjennomført i regioner i ulike områder i Norge. Forskeren har tatt utgangspunkt i elevens vurdering av lærer-elev-relasjonen og dens tro om egen mestring, samt lærerens vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Dette ved å utføre statistiske analyser for å besvare følgende problemstilling: *«Hvilke mønster kan man se mellom sårbare elevers mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?»*

I undersøkelsen kommer det frem flere interessante funn, blant annet at sårbare barn vurderer deres relasjon til å være god sammenlignet med barn som ikke er sårbare. Til tross for god lærer-elev-relasjon, vurderer de sårbare elevene sin mestringstro til å være lav i forhold til med elevene som ikke er sårbare. Dette kan vise seg i lærerens vurdering av de sårbare elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, som også kommer frem som lav.

## Abstract

In this master's thesis, the theme of the thesis is vulnerable children's self-efficacy and motivation in the context of their relationship with their teacher, seen from the student's point of view. In the thesis, it is shown that self-efficacy and motivation go hand in hand. The vulnerable children have been compared with the children who are not vulnerable to be able to say something about differences in self-efficacy, motivation, and the pupil-teacher-relationship. As "Vulnerable children" is a broad group, it has been limited to children who have problematic behaviour that increases their vulnerability. Two vulnerable student groups have thus been compared: students with an ADHD diagnosis and students with behavioural problems, but no ADHD diagnosis.

In this survey, a quantitative approach was used where the researcher used data collected from a larger cross-sectional survey from 2022 carried out in regions in various areas in Norway. The researcher has focused on the student's assessment of the teacher-student relationship and their belief about their own mastery, as well as the teacher's assessment of the student's motivation and work effort. This is done by carrying out statistical analyses to answer the following question: *"Which Pattern can be seen between Vulnerable Children's Self-Efficacy and the Pupil-Teacher-Relationship?"*.

In the survey, several interesting findings emerge, including that vulnerable children consider their relationship to be as good as the children who are not vulnerable. Despite a good teacher-pupil relationship, the vulnerable pupils consider their self-efficacy to be low in comparison with the pupils who are not vulnerable. This can be seen in the teacher's evaluation of the vulnerable pupils' motivation and work effort, which also turns out to be low.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 <i>Studiens tema</i> .....	9
1.2 <i>Problemstilling og formål med studien</i> .....	12
1.3 <i>Oppbygning av oppgaven og avgrensninger</i> .....	13
<b>2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>15</b>
2.1 <i>De sårbare barna</i> .....	15
2.1.1 <i>Elever med atferdsproblemer og ADHD-diagnose</i> .....	17
2.2 <i>Relasjon lærer og elev</i> .....	21
2.2.1 <i>Tilknytning</i> .....	23
2.3 <i>Mestringstro</i> .....	25
2.3.1 <i>Skolen som arena for å utvikle mestringstro</i> .....	26
<b>3. Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 <i>Vitenskapelig ståsted</i> .....	30
3.2 <i>Forskningsdesign</i> .....	31
3.3 <i>Spørreundersøkelse</i> .....	32
3.3.1 <i>Fordeler og ulemper ved bruk av spørreundersøkelse</i> .....	33
3.4 <i>Sekundærdata</i> .....	33
3.4.1 <i>Fordeler og ulemper ved bruk av sekundærdata</i> .....	34
3.5 <i>Utvalget</i> .....	35
3.6 <i>Etiske vurderinger</i> .....	36
3.7 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	39
3.7.1 <i>Validitet</i> .....	40
3.7.2 <i>Reliabilitet</i> .....	42
3.8 <i>Operasjonalisering og variabler</i> .....	44
3.8.1 <i>Elevvurderte variabler</i> .....	45
3.8.2 <i>Lærervurderte variabler</i> .....	46
3.8.3 <i>Bakgrunnsvariabler</i> .....	46
3.9 <i>Statistiske analyser</i> .....	47
3.9.1 <i>Frekvensanalyse</i> .....	48
3.9.2 <i>Variansanalyse og signifikant testing</i> .....	49
<b>4. Analyse og resultater</b> .....	<b>53</b>
4.1 <i>Frekvensanalyse: Oversikt over datamateriale</i> .....	53
4.2 <i>Variansanalyse</i> .....	55
4.2.1 <i>Variansanalyse av lærer-elev-relasjonen</i> .....	58
4.2.2 <i>Variansanalyse av sårbare barns mestringstro</i> .....	60
4.2.3 <i>Variansanalyse av lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats</i> .....	65

4.3	<i>Oppsummering av funn</i> .....	69
<b>5.</b>	<b>Drøfting av funn</b> .....	<b>70</b>
5.1	<i>Innledning</i> .....	70
5.2	<i>Hvilke ulikheter ser man i relasjonsvurderingen til sårbare elevgrupper og ikke sårbare?</i> .....	71
5.3	<i>Hva slags forskjeller ser vi imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon?</i> .....	75
5.4	<i>Hva slags forskjeller innenfor mestringstro og motivasjon ser man mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD?</i> .....	79
5.5	<i>Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?</i> .....	84
<b>6.</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>87</b>
6.1	<i>Studiens konklusjon</i> .....	87
6.2	<i>Implikasjoner for videre forskning</i> .....	91
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>92</b>

# Tabell- og figuroversikt

## Tabelloversikt

<b>Tabell 1:</b> Frekvensanalyse av fordelingen over elever med problemer, vansker eller ingen diagnose eller vanske.....	54
<b>Tabell 2:</b> Samlet variansanalyse av relasjon mellom lærer og elev, elevenes forventning om mestring, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.....	57
<b>Tabell 3:</b> Variansanalyse av elevsvar på relasjon til lærer .....	59
<b>Tabell 4:</b> Variansanalyse av elevenes forventning om mestring: Spørsmål 1 .....	61
<b>Tabell 5:</b> Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 2.....	62
<b>Tabell 6:</b> Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 3.....	63
<b>Tabell 7:</b> Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 4.....	64
<b>Tabell 8:</b> Variansanalyse av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 1 .....	66
<b>Tabell 9:</b> Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 2 .....	67
<b>Tabell 10:</b> Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 3 .....	68
<b>Tabell 11:</b> Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 4.....	68

## Figuroversikt

<b>Figur 1:</b> Modell av sammenhengen mellom en trygg tilknytning til foreldre og akademisk oppnåelse (Bergin & Bergin, 2009, s. 150).....	24
---	----



# 1. Innledning

I denne oppgaven følger oppgavens tema og problemstilling gjennomgående som en rød tråd. Innledningsvis presenteres oppgavens tema, problemstilling og hensikten med oppgaven. Leseren vil få en oversikt over oppbygningen av oppgaven, og med dette innsikt i hvilke teoretiske tilnærminger forskeren har valgt å bruke. I kapittel 1.1 vil det bli presentert tema: sårbare barns mestringstro og motivasjon i sammenheng med deres relasjon til lærer.

## 1.1 Studiens tema

«Sårbarhet» stammer fra det latinske begrepet *vulnerare* (å bli såret) og beskriver potensialet for å bli skadet fysisk og/ eller psykisk» (Lund, 2015). Men, hvilken sammenheng har dette med lærerjobben? Som pedagog og andre ressurspersoner i skolen møter man på barn med ulik bakgrunn, forutsetninger, ønsker og drømmer. I opplæringen skal læreren tilpasse undervisning for alle disse barna uavhengig av hvem de er. Læreren må forholde seg til ulike lover og regler i opplæringen. Blant annet er formålet med opplæringen:

[...] åpne dører mot verden og framtiden [...]. Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne **mestre** livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. (Opplæringslova, §1-1)

Men, i skolen er det noen barn som er mer sårbare enn andre og utsatt for å ikke få gunstig læringsutbytte eller sosial utvikling. Ved å være sårbar, er man også ekstra utsatt for å ikke klare å mestre livet sitt, men det finnes ingen entydig definisjon av hva en sårbar elev er (Lund, 2015). Det er viktig å få fram at å være sårbar er noe som endrer seg gjennom livet (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 119), samtidig er det komplekst og kan komme til uttrykk på ulike måter (Midthassel et al., 2011, s. 23). Blant annet kan det komme til uttrykk gjennom ulike lærevansker, funksjonsnedsettelse, en vanskelig hjemmesituasjon, problemer med atferd og diagnoser og så videre. Dette er faktorer som kan gjøre det vanskelig å lære. Drugli (2012, s. 48) viser til hvordan læreren kan fungere som en trygghet for elevene ved høy grad av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt. Læreren bidrar med dette til trivsel og læring på skolen selv om eleven har omstendigheter rundt som øker sårbarheten for å ikke mestre de utfordringene skolehverdagen kommer med. Drugli (2012, s. 57) viser blant annet til et sitat av en elev i 6. klasse: «Når jeg har det fint sammen med læreren, blir jeg glad og får lyst til å lære. Da er det morsommere å være på skolen». Betydningen læreren har for alle barn, ikke bare for de sårbare barna, er enorm og kan ha stor betydning for elevens videre liv.

Å kunne mestre utfordringer og oppgaver eleven møter på i skolehverdagen gir erfaringer som er med å prege elevens liv videre (Bandura, 1997, s. 3). Livsmestring har blitt et prinsipp i opplæringen og handler om å gi eleven kompetanse som «fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre beskrives det at temaet «livsmestring» skal hjelpe eleven med å kunne mestre eget liv, både ved å lære å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring handler om både positive og negativ krefter i barns livs, forteller Drugli og Lekhal (2018, s. 30). Videre beskriver de at for å skape trivsel, robusthet og motstandsressurser må barns behov for trygghet, lek og mestring møtes. Robusthet og motstandsressurser ligger i begrepet resiliens. Anthony og Cohler (1987, s. 4) skriver at sårbarhet kan forstås som det motsatte av resiliens. De får fram at resiliens handler om individets måte å klare å positivt tilpasse seg selv under belastende omstendigheter. Lund (2015) viser til at:

sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er de elevene som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter. Hva en definerer som belastende omstendigheter, og ikke minst hvem som definerer hva som er negativ tilpasning, vil være avgjørende for hvilke grupper som kan defineres inn under sårbare elever.

I livet til sårbare barn kan negative krefter være overveldende og ta overhånd, noe som kan komme fram i en negativ atferd, som for eksempel utagering. Da er det spesielt viktig at læreren innehar kunnskap, for skolen skal være en trygg base der læreren hjelper den sårbare eleven til å erfare mestring. Dette kan bli en viktig faktor som er med og minsker sårbarheten til eleven med tanke på elevens framtid. Samtidig viser barnekonvensjonen til at «[...] barns utdanning skal ta sikte på: å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig, [...]» (Barnekonvensjonen, 1989, Art 29). Læreren skal hjelpe eleven med å bygge opp troen på egen mestring slik at barnet klarer å utvikle personlighet, talenter og evner, noe som videre bygger opp elevens motstandsressurs og gjør eleven mindre sårbar for livets utfordringer. For allerede sårbare elever blir dette ekstra viktig ved å minske sårbarheten deres.

Skolen er for mange elever en trygg base der de opplever å bli sett, hørt og forstått. Under koronapandemien ble det satt søkelys spesielt mot sårbare elever som mistet denne trygge havnen som skolen kan være. I denne perioden omdisponerte skoler ressurser slik at lærerne fikk fulgt opp de sårbare elevene (Federici & Vika, 2020, s. 2). Allikevel viser statusrapporten

fra Barne- og familiedepartementet (2020) til at koronapandemien gikk hardt utover de sårbare barna, der barne- og familieminister Kjell Ingolf Ropstad kommenterte at det etter koronapandemien skal spesielt prioriteres tilbud til sårbare barn og unge. Ellers vil kostnadene for samfunnet og for den enkelte bli store. Rapporten gir et anslag på at rundt 20 prosent av barn og unge er sårbare. Grunnen til at de sårbare barna ble ekstra utsatt i koronapandemien var på bakgrunn av nedstengte skoler, omdisponering av ressurser i spesialisthelsetjeneste, helsestasjon og helsesykepleier på skolene. Sammen med foreldre og lærer er dette laget som skal være rundt eleven, men på grunn av omstendighetene ble det ikke slik. I rapporten fra Bufdir (2021) skrives det at «konsekvensene på lang sikt er vanskelig å forutse, men erfaring og forskning tilsier at barnehager og skoler i tiden fremover må legge stor vekt på å styrke både mestring, motivasjon og fellesskap» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021, s. 14).

Etter koronapandemien kom lærerstreiken i juni 2022 som varte fram til 27. september 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den ble avsluttet da Arbeids- og inkluderingsminister Marte Mjøs Persen sa i pressemelding: «[...]. Streiken fører nå til alvorlige samfunnsmessige konsekvenser for barn og unge. Jeg er spesielt bekymret for elevenes opplæring, utsatte barn og unge, og deres psykiske helse. Etter en samlet vurdering har jeg derfor foreslått tvungen lønnsnemd» (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2022). Altså tapte lærerne streiken fordi deres oppgave er såpass viktig for samfunnet at de ikke kan være ute av jobb. Totalt ble 72 200 elever berørt av streiken (Utdanningsdirektoratet, 2022), som i NRK omtales som Norges historiens lengste lærerstreik (Oskarsen, Svedal & Brekke, 2023). Av disse var flere sårbare elever, og det kommer fram elever som i sammenheng med streiken sluttet på videregående skole, en elev forsøkte å ta selvmord, og de sårbare elevene kjente mer på ensomhet og utenforskap på grunn av for mange fritimer (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 8-10). Det ble stor bekymring rundt elever som under koronapandemien hadde opparbeidet seg et stort skolefravær, noe som ble satt tilbake av lærerstreiken. Videre ble det vist spesielt til barn som trenger struktur og faste gjøremål i hverdagen som ble hardt rammet av en uforutsigbar hverdag. På skolene som ikke var stengt var det også et problem at det var færre lærere til å korrigere oppførselen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 8). De sårbare barna har i begge disse to periodene manglet læreren som støtte og trygghetsperson, og konsekvensene har blitt deretter. Disse konsekvensene får fram betydningen læreren har i arbeidet med sårbare elever.

## 1.2 Problemstilling og formål med studien

Som vist kan sårbare barn ha negative krefter i livet som er med og bidrar til en negativ atferd. Ettersom det i Ogden (2022, s. 11) vises til at atferdsproblemer er den største utfordringen i skolen i dag ved siden av lærevansker, kan det med god grunn sies at det er et stort behov for alle lærere i norsk skole. Noe også denne lærerstreiken og covid-19-pandemien viste. Ettersom Bufdir (2021) etter koronapandemien ga uttrykk for at det var spesielt viktig at lærerne framover skulle legge vekt på å styrke mestring og motivasjon i skolen, vil dette være fokuset framover i denne oppgaven i sammenheng med de sårbare barna. Som nevnt ovenfor, kan de sårbare barna være en vid gruppe som er vanskelig å definere. Det har derfor blitt gjort noen avgrensninger med tanke på hvem de sårbare barna er i denne oppgaven, ut ifra datamaterialet som skulle samles inn.

En avgrensning Berg (2012) har gjort er å omtale de sårbare barna som «Elever med alvorlige lære- og utviklingsvansker, elever som utsettes for langvarig mobbing, elever med problemadferd, sosialt isolerte og innagerende elever, elever med vanskelige hjemmeforhold, elever med psykisk syke foreldre, elever som opplever rusmisbruk, vold og seksuelle overgrep i hjemmet». Som man ser er gruppen med sårbare og utsatte barn en stor gruppe med barn som har svært ulike bakgrunner og forutsetninger, men som samtidig havner under samme begrep. Det som kommer fram er at barn er sårbare enten i form av kognitive, sosiale, emosjonelle, biologiske, samfunnsmessige eller kulturelle forhold. Dette kan også være svært sammensatt og kombineres, for eksempel ved at et barn med psykisk utviklingshemming også opplever vold i hjemmet med et system rundt som ikke fanger dette opp. Selv om det er mange måter man kan se på det å være sårbar er det umulig for en slik oppgave å forske på alle aspekter.

Av den grunn, har forskeren i denne studien valgt å avgrense begrepet «sårbare barn» til barn som er sårbare i form av atferdsproblemer. Ogden (2022, s. 34) viser til at forskning rundt atferdsproblemer i skolen er begrenset. Den forskningen som finnes, er enten varierende i kvalitet eller om lite nytt som virker. Derfor er det ekstra givende å gjøre forskningen i denne studien, da det kan bidra med ny kunnskap til feltet. Atferdsproblemer vil bli vist til både i form av å ha ADHD-diagnose, men også elever som ikke har fått diagnose der atferden kommer fram som engstelse, ensomhet, utagering og/eller uro. Elevene er sårbare i form av å ha en atferdsvanske, fordi denne vansken kan bli et problem i et livsperspektiv (Nordahl et al., 2005, s. 10). Ettersom livsmestring har blitt løftet opp i LK20 ønsker derfor forskeren å se om denne elevgruppen også er mer utsatt for lavere forventning om egen mestring og lavere motivasjon

og arbeidsinnsats i skolen. Dette blir så sett i sammenheng med lærer-elev-relasjonen da det kommer fram at en god relasjon til barnet kan være med å dekke grunnleggende behov som nærhet og trygghet, som igjen kan fremme elevens læring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Det viser seg også, i en undersøkelse utført av SINTEF (2003), at nær 80 prosent av henvisningene til PP-tjenesten handlet henvisningene om elever med ulike psykiske vasker der sviktende faglig mestring i ett eller flere fag ofte var relatert til eleven (Berg, 2012, s. 101). Oppgavens hensikt er å bidra med kunnskap om sårbare barns mestringstro og om relasjonen til lærer har noe sammenheng med dette. Derfor lyder problemstillingen som følgende: «*Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?*».

Videre brukes disse tre forskningsspørsmålene som vil være en sentral del i drøftingen av funn:

- 1) Hvilke ulikheter ser man i relasjonsvurderingen til sårbare elevgrupper og ikke sårbare?
- 2) Hva slags forskjeller ser vi imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon?
- 3) Hva slags forskjeller innenfor mestringstro og motivasjon ser man mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose?

Forskningsspørsmålene er utarbeidet etter forskeren i denne oppgaven samlet inn datamateriale, der bakgrunnen for å ha de med er for å tydeliggjøre hvilke forskjeller som kommer frem i analyse og resultater. Spørsmålene vil dermed være en naturlig del i oppbygningen av både drøfting og konklusjonen til problemstillingen.

### 1.3 Oppbygning av oppgaven og avgrensninger

Det har blitt gjort ulike avgrensninger i denne masteroppgaven. Den første er hvilke grupper som skal fokuseres på videre som sårbare barn. En annen avgrensning er at datamaterialet er samlet inn kun fra mellomtrinnet noe man kan lese mer om i kapittel 3, *Metode og forskningsdesign*. Masteroppgaven er delt inn i ulike kapitler slik at leseren skal få god kunnskap om hva som ligger i de ulike begrepene som er sentrale for å svare på problemstillingen. Spesielt i teori og tidligere forskning er det viktig å huske på at det finnes flere aspekter på de ulike begrepene som blir presentert, men forskeren har valgt å ha en smal tilnærming til begrepene som er spesielt rettet mot «sårbare barn» i den forstand forskeren har definert begrepet for denne oppgaven.

For å strukturere oppgaven har forskeren valgt å bygge opp oppgaven med seks ulike kapitler. I **kapittel 1** har leseren nå fått presentert oppgavens tema, formål med studie, problemstilling og forskningsspørsmål.

I **kapittel 2** får leseren en forståelse for hva som ligger i begrepene sårbare barn, lærer-elev-relasjonen, tilknytning og mestringstro. Det legges fram både teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag. Teori og forskning har blitt sammenslått ettersom kunnskapsgrunnlaget som blir presentert er i god sammenheng med det teoretiske rammeverket.

I **kapittel 3** presenteres metoden og forskningsdesignet som har blitt brukt i denne oppgaven. Her kommer det fram at en kvantitativ metode har blitt brukt og begrunnet hvorfor og hvordan forskeren har valgt å gå fram for å samle inn data.

I **kapittel 4**, framkommer analyse og resultater. Her presenteres dataene som har blitt funnet ut fra dataanalyseprogrammet SPSS, som har brukt data fra en stor spørreundersøkelse gjort av SePU (Senter for pedagogisk utvikling).

Funnene brukes så videre i drøftingen som skal svare på problemstillingen, i **kapittel 5**. På grunn av oppgavens omfang og et ønske om å skape en oversiktlig struktur og inngang til å besvare problemstilling har valget falt på å ha med tre forskningsspørsmål, som vist innenfor kapittel 1.2. Forskningsspørsmålene er rettet mot problemstillingen, men er med på å dele opp og sortere i drøftingsdelen før problemstillingen svares på i sin helhet.

**Kapittel 6** er avslutningen på oppgaven og inneholder studiens konklusjon, og implikasjoner for fremtiden.

## 2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet får leseren teoretisk og forskningsbasert kunnskap innenfor de gjeldende begrepene: sårbare barn, lærer-elev-relasjon og mestringstro. Her blir det først lagt kort til grunne en forståelse for hvor bred gruppen «sårbare barn» er. Videre blir det sett på de nevnte elevgruppene, elever med atferdsproblem og elever med ADHD-diagnose. En stor del av det teoretiske rammeverket og kunnskapsgrunnlaget dreier seg om å få en forståelse for sårbare barn, både når det kommer til relasjoner og mestringstro. I kapittel 2.2 beskrives relasjoner og innenfor dette tilknytning. Avslutningsvis beskrives mestringstro, også kalt self-efficacy, som er Albert Bandura sitt hovedfelt og blir sett i lys av hans teoretiske perspektiv. Her går begrepene motivasjon og mestring hånd i hånd, noe som vil komme tydelig fram i teksten.

### 2.1 De sårbare barna

Det ble skrevet kort om de sårbare elevene innledningsvis, men i dette kapitlet skapes en bredere forståelse for begrepet for så å smale inn betydningen og rette fokus mot å være sårbare med bakgrunn i problemer med atferden. Det er nemlig ulike måter man kan vise til hvem som er sårbare barn. Først blir det sett på Lund (2015) sin tilnærming til sårbarhet. Lund (2015) mener man kan se på en elev som sårbar utfra ulike perspektiver: kulturelt- og samfunnsmessig perspektiv, biologisk perspektiv og psykologisk-, pedagogisk- og sosiologisk perspektiv. Det er dermed ulike årsaksforklaringer til hvorfor et barn er sårbart, og det vil være med å prege hvordan pedagogen tilrettelegger læringsmiljøet for eleven (Lund, 2015). Lund (2015) beskriver videre at i et kulturelt og samfunnsmessig perspektiv på sårbare elever vil elevens ferdigheter, kognitivt og sosialt, være i søkelyset. Videre i et biologisk perspektiv ser man på medfødte disposisjoner for eksempel fysisk funksjonshemming, kognitiv svikt, anlegg for psykiske lidelser og videre. Ved et psykologisk-, pedagogisk- og sosiologisk perspektiv på sårbare barn ser man mer på den ytre konteksten; miljøet, familienivå og jevnaldernivå. Miljøet kan være at eleven bor i et kriminelt nabolag, lever i fattigdom, er minoritetsspråklig, har mangel på sosial støtte, eller blir mobbet. Familienivå handler om hvordan eleven har det rundt sine nærmeste omsorgspersoner, for eksempel kan eleven ha psykisk syke foreldre eller at familien har lav sosioøkonomisk status. Eleven kan også ha utfordringer med å etablere og bli i stabile vennsrelasjoner. Lund (2015) får fram skolens betydning rundt nettopp dette perspektivet. For ved et godt tilrettelagt læringsmiljø kan man beskytte for økt sårbarhet. Eleven trenger en arena for mestring der selvfølelse og selvbilde utvikles. Lund (2015) viser til at dette igjen kan føre til redusert sårbarhet.



En annen tilnærming til sårbare barn blir begrunnet med sårbarhet grunnet foreldrene sine. Veland og Hamm (2015, referert i Johannessen & Skotheim, 2018, s. 119), velger å rangere de sårbare barna inn i fire ulike kategorier: Barn av foreldre med rusproblemer, barn av foreldre med psykiske problemer, flyktningbarn og barnevernsklienter. 3 av 4 av disse kategoriene omhandler barn som er sårbare fordi det har noe med foreldrene å gjøre. Pedagogikkforsker Thomas Nordahl (2007, s. 76) viser til at i dagens samfunn har vi nå et bedre ressursperspektiv, der man oppfordres til å se på alle foreldre som en ressurs for barn og unges utvikling. Utenom de fire kategoriene som omhandler sårbare barn med sårbarhet grunnet foreldrene, viser Johannessen og Skotheim (2018, s. 119) til at barn som er ekstra utsatt i skolen er de med generelle lærevansker, språkproblemer, sammensatte vansker og diagnoser. Hva blir så pedagogens oppgave i møte med denne brede gruppen?

Midthassel et al. (2011, s. 23) ser på sårbarhet med søkelys på elevens emosjonelle verden, og forteller at barn som strever med depresjon og angst ofte har vansker med å strukturere skolearbeidet, tanker som flyter og bekymringer som gjør at skolearbeidet blir vanskelig å arbeide med. Derfor blir det ekstra viktig at læreren har en jevn kontakt med eleven og hjelper eleven med denne struktureringen. Videre skriver Midthassel et al. (2011, s. 23), at lærerens oppgave er å tilpasse undervisningen, men ved tilpassede oppgaver, for eksempel med ulik vanskelighetsgrad, kan det bli vanskelig for elever som er emosjonelt sårbare. Resultatet kan bli at eleven velger en lettere oppgave som den vet at den klarer for å beskytte seg selv og eget selvbilde. Læreren må vite dette for å kunne hjelpe eleven ekstra i denne prosessen ettersom følgene for videre arbeid i økten kan bli negative. Konsekvensen av at pedagogen ikke følger opp elevens negative tankemønstre er at elevens faglige utvikling også kan bli negativ. Eleven kan ha en motivasjon og interesse for skolearbeidet, men er altså redd for å mislykkes og velger heller å ikke fullføre eller starte med oppgaven som er utfordrende (Midthassel et al., 2011, s. 24). Pedagogens oppgave blir å hjelpe eleven til å mestre disse utfordrende oppgavene, en fallgrube kan være å senke kravene og forventningene til eleven, men dette kan få negative følger for eleven senere i livet enten i skoleløpet eller i arbeidslivet. Det er viktig for eleven å oppleve at den kan få til, selv om det er frustrerende, og dermed lære å håndtere dette (Midthassel et al., 2011, s. 24). Alle barn har en emosjonell verden som er under utvikling, men det kan være ulike faktorer som er med og gjør denne utviklingen negativ, noe Gjertsen (2013) viser til ved å introdusere begrepet «de usynlige barna». Dette er barn som opplever å «ikke bli sett, ikke bekreftet, ikke anerkjent, ikke verdsatt, ikke føle tilhørighet, ikke være inkludert, ikke tilhøre et fellesskap, føle seg forlatt, være alene, være ensom, være marginalisert, være isolert,



være sosialt ekskludert» (2013, s. 16). Disse følelsene kan komme til uttrykk gjennom en negativ atferd hos eleven, som læreren trenger å møte.

Bower (1969) viser til at en «manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, at han eller hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, at han eller hun viser gjennomgående et nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager» tyder på atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 32). Dette kan være med å hemme undervisnings- og læringsaktiviteter samt elevens læring og utvikling, og hemme positiv samhandling med andre (Ogden, 1998, s. 7). En slik atferd ilegger eleven en sårbarhet ved å mulig hemme læring og utvikling. Derfor har forskeren valgt en tilnærming til sårbare barn der det settes søkelys på barn med atferdsproblemer. I kapittel 2.1.1 kommer det fram hvordan atferden kommer til uttrykk og hva elevene trenger i skolen. Elever med ADHD-diagnose kan ha atferdsproblem som et følge- eller sekundærproblem, derfor blir denne elevgruppen sett på i sammenheng med elever med atferdsproblemer.

### 2.1.1 Elever med atferdsproblemer og ADHD-diagnose

Ogden (2022, s. 11) beskriver at «felles for atferdsproblemene er referansen til vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for utøveren eller andre». Elever kan ha ulike type atferdsproblemer. Det kan være i form av utagerende adferd, lærings- og undervisningshemmende adferd, sosial isolasjon/innagerende adferd eller alvorlige adferdsproblemer som antisosial adferd (vold, overgrep, tyveri mm.). Ogden (1998, s. 7) forteller at «Atferdsproblemer i skolen er adferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger».

Det finnes allikevel ulike meninger om hva som er atferdsproblemer i skolen og ikke. I Nordahl et al. (2005, s. 32) kommer dette fram, der det vises til fire forskjellige definisjonstilnærminger knyttet til atferdsproblemer. Innenfor første definisjon er Bower (1969) sentral med sin tankegang om hva atferdsproblemer er, som vist ovenfor. Videre kommer det fram at Patton, Kaufmann, Blackbourn og Brown (1991) mente at atferdsproblem er situasjons- og personavhengig, altså må det forstås som et normativt og relativt fenomen. Atferd hos barn vil variere etter alder og situasjoner barnet havner i. Derfor er det viktig at atferden varer over tid for at man skal kunne kalle det et atferdsproblem. Innenfor den tredje definisjonstilnærmingen er teoretikerne Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) og Henggeler, Melton og Smith (1992) store. Her kommer det fram at atferdsproblem er et resultat av «disturbed

ecosystem». Altså kommer atferdsproblemet av at det ikke er riktig samspill mellom individet og omgivelsene rundt. Barn møter på ulike krav og forventninger spesielt i skolen, atferden kan derfor vises som en manglende evne eller vilje til å møte disse. Atferdsproblemet vil derfor ikke alltid forstås som en sosial, emosjonell eller kognitiv svikt, men heller et dårlig samspill mellom individet og omgivelsene. For eleven betyr dette at det har vært ugunstige oppvekst- og lærebetingelser. Dermed for å hindre atferdsproblemer og forebygge ser man på omgivelsene eleven vokser opp i som jevnaldermiljøet, skolen og familien. Den fjerne tilnærmingen til atferdsproblem er av teoretikerne Nordahl (2002), Sandbæk (2002) og Ericsson (2003) som ser på eleven som «en handlende og fortolkende aktør i sitt eget liv» (Nordahl et al., 2005, s. 33). Dette betyr at en atferd som eleven ser på som rettferdig og rasjonell, kan oppfattes motsatt av for eksempel lærer som ser på atferden som problematisk.

Disse fire definisjonstilnærmingene til atferdsproblemer viser til at begrepet er svært sammensatt. Ogden (1998, s. 7) får fram at man også kan skille mellom ulike grader av atferdsproblem, og det kan variere i hvilke settinger problemet kommer fram. Atferden kan komme til uttrykk gjennom et behov for oppmerksomhet og å komme i fokus, der sinne og frustrasjon, og grove og uhøflige kommentarer kan være noen av følgene (Ogden, 2022, s. 11). Lærere kan oppleve å komme i alvorlige konflikter med elevene som resultat av å ha stilt for høye krav og forventninger som eleven ikke klarer eller vil imøtekomme. Dette kan ende med at eleven utagerer fysisk eller verbalt. Her blir den tredje definisjonstilnærmingen Nordahl et al. (2005, s.32) viser til, der atferden kan komme av ugunstige oppvekst- og lærebetingelser. I Marzano, Marzano og Pickering (2003) kommer det fram at lærer burde møte elevene som har en problematferd som vises ved at de er stille, passive og tilbaketrukket med positiv respons på selv de minste framskritt og unngå å gi kritikk. Dette for å bygge selvtillit og fremme sosialt samspill i klassen (Drugli, 2012, s. 109). Fallmyr (2021, s. 160) stiller seg også bak dette, og forteller de mest sårbare barna tåler svært dårlig avvisning, kritikk og for høye krav. Læreren må være trygg i seg selv, ha kontroll på egne følelser og kunnskap om atferden. Drugli (2012, s. 109) viser til at de aggressive elevene også trenger bekreftelse av positiv atferd. Hvis ikke ønsket atferden opptrer ofte må man finne en måte å få den fram. Dette kan være gjennom å lage avtaler eller belønningsplaner, som for eksempel omhandler at eleven blir gitt ett fast ansvar. På denne måten kan eleven få kjenne på mestring og anerkjennelse (Drugli, 2012, s. 109). Det blir derfor viktig å se hvordan atferden uttrykkes for å vite hvilke tiltak omgivelsene rundt må gjøre, noe som også krever at læreren har kunnskap om atferden.

Å klare å sette en grense for hva som er problematferd og ikke kan være svært vanskelig, da det kommer til uttrykk ulikt fra barn til barn. Det kommer fram at elever med problematferd ofte kan bli oppfattet som mindre motiverte og interesserte i undervisningen (Ogden, 2022, s. 11). Det kan være vanskelig å få de til å delta i organiserte aktiviteter og lek, og det kan ende med at de fniser og erter de andre i klassen. Elever med problematferd gjelder også elevene som er stille, ensomme og engstelige. Det samme gjelder disse elevene, de oppfattes mindre interessert i undervisningen og læreren kan oppleve at elevene er mer interessert i egne tanker enn det som foregår rundt. Dette kan gjelde ulike faktorer som at eleven har nok å tenke på og bekymre seg for. Ogden (2022, s. 11) trekker fram at «barn og unge fungerer som hele individer og hvordan de oppfører seg påvirkes av hvem de er, hvor de er, hvem de er sammen med og hva de driver med». Som vist i innledningen kommer det fram at det er lite forskning på feltet, men allikevel finnes det noe. Ogden (1998, s. 7) gjennomførte en undersøkelse som omhandlet elever som mislykkes i skolen. Ogden viste til at dette spesifikt gjelder elever med atferdsproblemer som strever med mas og uro eller engstelighet, tristhet og ensomhet. Uavhengig av hvordan atferdsproblemet utartes kan en vanlig konsekvens være at eleven får høyere skolefravær uten noe god forklaring, og dette vil være et signal for bekymring.

Det blir sjeldent sett på enkelthendelser som et grunnlag til bekymring, men med vedvarende problemer med atferden gir dette grunnlag til videre å forsøke å løse problemet. Det kan for eksempel komme sterkere alvorlighetsgrad ved en lærings- og undervisningshemmende atferd der elevene viser uro, bråk og avbrytelser som er forsterkende blant flere elever. Dette kan komme i sammenheng med konkurranse, sjalusi, rivalisering, avvisning og konflikter (Ogden, 2022, s. 13). Som resultat kan konsekvensene bli store i klasserommet som høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner. Det blir en ond sirkel der uro og bråk som kommer av dette, kan føre til et dårlig lærings- og psykososialt miljø på skolen (Berg, 2012, s. 107). Allikevel, hvis læreren klarer å håndtere denne atferden på en god måte og lage en læringssituasjon ut av den kan det føre med seg en positiv utvikling blant elevene. Dette kan for eksempel løses gjennom fellesproblemløsning i klasserommet. Ogden (2022, s. 13) forklarer at hvis denne atferden ikke blir tatt vil små problemer som uhøflige kommentarer, støy og avbrytelser eller mas være med å forsterke en kultur i klasserommet som vil være et stort problem. Man skiller mellom høyfrekvent problematferd, som mas, uhøflige kommentarer, støy og avbrytelser, og lavfrekvent problematferd, mer alvorlige atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005, s. 38). Som vist ovenfor, er det en sammenheng mellom disse ved at en kultur der høyfrekvent problematferd ikke blir håndtert og arbeidet med, kan

lavfrekvent problematferd vokse fram ved at det skapes et dårlig læringsmiljø. Allikevel er lavfrekvent problematferd atferd som er tilknyttet få elever, og innenfor dette finner man elever med blant annet alvorlige atferdsproblemer («Conduct Disorder», DC), «Oppositional Defiant Disorder» (ODD, opposisjonell atferdsforstyrrelse) og ADHD (Attention Defiant Hyperactive Disorder) (Nordahl et al., 2005, s. 39).

Alvorlige atferdsproblemer er omfattende og vedvarende, og krever øyeblikkelig oppmerksom og innsats fra skolen og eventuelle støtteapparat rundt som BUP, PP-tjeneste eller barnevern. Ogden (2022, s. 14) definerer det slik:

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet.

I Norge skal helseinstitusjonene følge ICD (International Classification of Diseases), som innen psykiatrien er et diagnostisk system som legges til grunn for klinisk utredning. Nordahl et al. (2005, s. 39) viser til at vurderingskriteriene er delt inn i fire områder; aggresjon mot mennesker og/eller dyr, ødeleggelse av eiendom/eiendeler, bedrageri og tyveri, og alvorlige regelbrudd. Opposisjonell atferdsforstyrrelse handler om elever som over en seks måneders periode har hatt et stabilt atferdsmønster med aggresjon, negativitet, fiendtlighet og ulydighet. I motsetning til alvorlig atferdsforstyrrelse fører ikke ODD med seg betydelig skade eller krenkelse av andres rettigheter. Det kommer fram at mellom 40 og 50 prosent av elevene som diagnostiseres med opposisjonell atferdsforstyrrelse, også tilfredsstillende kriteriene for både ADHD og alvorlig atferdsforstyrrelse (Nordahl et al., 2005, s. 40).

Som nevnt følger ofte atferdsproblemer elever med ADHD-diagnose. Barkley (1990) viser til at ADHD er medfødt og neurologisk betinget. I hjernen har det skjedd en ubalanse noe som gjør at dopaminnivået er for lavt. Dopamin er et signalstoff i hjernen som er viktig ved all læring og belønning, motorisk aktivitet, planlegging og organisering av atferd (Nordahl et al., 2005, s. 40). Diagnosekriteriene er svært omdiskutert i fagmiljøene, men i Nordahl et al. (2005, s. 41) kommer det fram at det er tre kriterier som ser på; oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet som er unormalt ut ifra aldersnivå. Det kommer også fram at nyere forskning foreslår et fjerde kriterium som omhandler kognitiv funksjon, dette da forskning viser en tendens til at barn med ADHD-diagnose har større problemer med å regulere atferden sin enn andre jevnaldrende barn (Nordahl et al., 2005, s. 41). Forskning viser også til at barn med ADHD-

diagnose har større sannsynligvis for å havne innenfor kriminelle miljøer, dette kan være i sammenheng med forskning som viser til at flere av barna med diagnosen også inngår innenfor kriteriene til ODD og CD, altså antisosial atferd (Nordahl et al., 2005, s. 41). I motsetning viser forskning til at det er redusert sårbarhet for å havne i kriminelle miljøer for barna med ADHD-diagnose som ikke har antisosial atferd. Allikevel er disse barna sårbare for å havne innenfor for eksempel rusmisbruk (Nordahl et al., 2005, s. 41).

Goodman og Burton (2010) gjennomførte en undersøkelse blant åtte engelske lærere som arbeider med atferdsvansker i inkluderende skoler. Dette ble gjort med intervju av lærerne. Lærerne omtaler først elevene med atferdsvansker som elever som er ukonsentrerte, utfordrende, forstyrrende og urolige. Her kommer det altså ikke fram elever som er engstelige, triste eller ensomme. I undersøkelsen kom det fram at lærerne mener at elevene med atferdsproblemer skal behandles som andre elever. Strategien til lærerne var å gi trinnvise reaksjoner, for eksempel starte med advarsel så trappe videre opp. Det kommer fram at den sterkeste reaksjonen er å bli tatt ut av klassen og få individuell undervisning. Lærerne mener at nøkkelen er en god relasjon, og på denne måten mente læreren at det var enklere å oppmuntre til selvkontroll. De fremhever ros og positive tilbakemeldinger, og har en kritikk mot lærere som bruker straff som metode for å få bort atferden. Det som kommer fram, er at lærerne ønsker et bedre faglig støttesystem når det blir vanskelig. Et slikt system kan for eksempel være med å hjelpe til med rask utredning og praktisk assistanse i klasserommet (Ogden, 2022, s. 90). Lærerne i undersøkelsen til Goodman og Burton (2010) valgte å fokusere på å bygge en god relasjon ved å fremheve ros og positive tilbakemeldinger. I kapittel 2.2 skal det ses videre på lærer-elev-relasjonen, spesielt rettet mot sårbare elever.

## 2.2 Relasjon lærer og elev

Når en voksen klarer å etablere en god relasjon til barnet er dette med på å bygge motstandsressurser og dekke grunnleggende behov som nærhet og trygghet, som igjen kan fremme elevens læring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Lærerens måte å være på kan være med å oppmuntre elevene til læring (Midthassel et al., 2011, s. 28). For å være en god støtte til eleven og gi pågangsmot, kan læreren lytte aktivt og være interessert i det eleven har å si, vise entusiasme og nytteverdi av emnet, ha en rolig og varm stemme og ha øyekontakt. Samtidig er det viktig at læreren er ekstra oppmerksom rundt elever som har en krevende livssituasjon, god lærerstøtte kan nemlig være med å hindre depresjon hos disse elevene (Midthassel et al., s. 28).

Å bygge en relasjon til elever som står i en krevende livssituasjon kan være vanskelig. Spesielt å bygge en god relasjon til elever som gjentakende har opplevd å bli skuffet og ikke kunne stole på nære omsorgspersoner. Disse elevene kan ha en mistillit mot andre voksne og derfor være ekstra på vakt etter tegn som viser at heller ikke læreren er til å stole på. Måten læreren kan arbeide med dette på er ved å systematisk og tålmodig bygge en god relasjon. Å vise entusiasme og tro på at eleven får til og gi god støtte vil være gode virkemidler for en god relasjon (Midthassel, 2011, s. 29). Ved dypere vansker som grunnleggende mistillit skriver Midthassel (2011, s. 29) at «det vil være nødvendig å sette inn ekstra ressurser slik at lærer og elev får tid til å bli bedre kjent og utvikle gode relasjoner».

Selv om eleven kan ha dypere vansker er det fortsatt noen generelle grep som læreren kan gjøre for å arbeide med lærer-elev-relasjon. Drugli (2012, s. 101) skriver at relasjoner er dynamiske elementer i et større system. Hun beskriver måter læreren kan arbeide med relasjoner på i skolen. Hovedfokuset blir å ha god klasseledelse. Det som følger med dette er en god struktur på dagen, ha en god fysisk ramme som fremmer positivt samspill, regler som bidrar til elevenes læring, trivsel og utvikling, gode og konkrete beskjeder. Så kommer dette med å håndtere negativ atferd. Webster-Stratton (2005) forteller at elever med atferdsproblemer kommer i større grad til å ikke høre på eller gjøre det læreren sier (Drugli, 2012, s. 105). En måte læreren kan håndtere dette på er ved å ikke gi den negative atferden for mye oppmerksomhet, men heller rose elevene for den atferden vi ønsker å se. Aarts (2006) får fram at på denne måten kan læreren lede eleven positivt (Drugli, 2012, s. 105).

Drugli (2012, s. 106) viser til at kollegialt samarbeid vil være viktig for å få bukt med den negative atferden uten at det går utover lærer-elev-relasjonen, for ved å ha felles regler og konsekvenser blir det tydelig og trygt for elevene. Uønsket atferd skal ha en konsekvens, men konsekvensen må være etter alvorlighetsgrad. De alvorligste sanksjonene må ikke brukes opp på mindre alvorlige situasjoner, for da har man ingenting å bruke når noe alvorlig faktisk skjer som for eksempel skade av andre. Et råd er gi en advarsel slik at eleven har mulighet til å regulere seg selv, samtidig er det viktig å møte eleven med høflighet og respekt uten at følelsene tar overhånd i vanskelige situasjoner. Marzano, Marzano og Pickering (2003, s. 48) viser til at læreren må tilpasse sine strategier for negativ atferd i klasserom ut ifra hvilken elev det gjelder. Spesielt handler dette om elever med ulike atferdsproblemer som trenger å bli møtt på ulike måter, om dette er ved oppmuntring, en mild irettesettelse eller en strengere irettesettelse. Det rådes til at læreren lager seg en verktøykasse med ulike strategier for å hjelpe de ulike elevene

i klassen. En trygg og god relasjon til eleven er essensiell for videre læring, dette skal nå bli sett nærmere på i kapittel 2.2.1 som handler om tilknytning.

### 2.2.1 Tilknytning

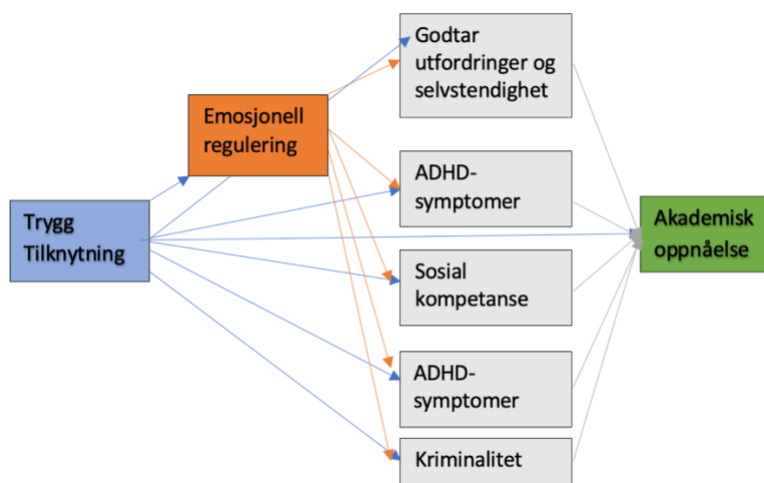
Trygge og gode relasjoner kan assosieres med høyere oppnåelse på skolen viser Bergin og Bergins artikkel til (2009, s. 141). Innenfor relasjonsfeltet er tilknytning et viktig begrep. Bowlby (1982, s. 669) mener at tilknytning er viktig for alle mennesker gjennom hele livet. Selv om det gjelder alle mennesker er det spesielt for barn som er under utvikling og som trenger støtte oftere enn voksne. Barnet trenger en trygg tilknytningsperson som den kan komme til både for trøst og støtte, men som barnet også kan få ro og tid alene til å utforske verden uten at dette går utover relasjonen (Drugli, 2012, s. 23; Ainsworth, 1989, s. 711). Grunnen til at tilknytning er spesielt viktig for elever i skolen er, som Drugli (2012, s. 23) får fram, at læreren kan være en trygg støtte for eleven også når omgivelsene rundt er utrygge og barnet føler på frykt, uro eller hjelpeløshet. Ved at læreren kan være en tilknytningsperson for eleven kan dette hjelpe til med å regulere følelsene fra å føle seg utrygg til å føle seg trygg igjen. Dette kan være med å fremme læring og utforskning, og det blir dermed viktig for barnets sosiale og kognitive utvikling. Hvis eleven har positive erfaringer med tilknytning tidligere vil dette også gi gode utsikter for å utvikle en tilknytning til læreren sin (O'Conner, 2010, s. 190).

Dette støttes også av Bergin og Bergin (2009, s. 141) som forteller at ved å ha en trygg relasjon til læreren sin kan dette være med å utvikle elevens sosiale kompetanse, emosjonell selvregulering, ønske å utfordre seg og ta på seg større og vanskeligere oppgaver. Spesielt kan man se at relasjonen til lærer har enda større effekt hos spesielt utsatte elevgrupper. Det understrekes i artikkelen til Bergin og Bergin (2009, s. 141) at det er grunnleggende med en trygg og god lærer-elev-relasjon for at eleven skal kjenne på mestring i skolen. Allikevel viser Ainsworth (1989, s. 715) til at en slik tilknytning til lærer bygges opp over tid og kommer ikke av seg selv. Vanligvis ser man at barn har størst tilknytning til sine nærmeste familie, som mor og far eller søsken, men barn er ofte også tilknyttet til personer utenfor familien, som læreren sin. Bowlby (1982) er kjent innenfor tilknytningsteorien, og sier at tilknytning handler om en sterk og kjærlig relasjon som knytter en person til en annen på tvers av tid og rom. For at en slik tilknytning skal skapes med lærer er det avhengig av å ha flere positive erfaringer sammen med eleven (Ainsworth, 1989, s. 715). Bergin og Bergin (2009, s. 142) viser til at tilknytning i klasserommet fungerer på to ulike måter, der den første er tilknytning som gir følelsen av trygghet og den andre er tilknytning som gir grunnlaget for at barnet sosialiseres. Hvis barnet



ser opp til læreren og får en positiv tilknytning vil barnet ta holdninger og oppførsel fra læreren (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). Det blir da viktig at lærer er observant på sin egen væremåte i samhandling med elevene i klasserommet.

For at barnet skal vokse opp til å bli et selvstendig og uavhengig menneske trenger det å oppleve trygge relasjoner. Når barnet har blitt ungdom og fortsatt har en sterk tilknytning til en eller flere voksne betyr ikke dette at man blir uselvstendig senere i livet. For det skaper trygghet ved at den voksne er tilgjengelig og åpen for å kommunisere og ser barnets behov (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). Dette er faktorer som læreren kan ta med seg inn i relasjonsbyggingen i klasserommet, og som gjør at eleven lettere kan bygge relasjoner og stole på andre mennesker senere i livet. Selv om tilknytningen til lærer er av stor betydning for elevens sosioemosjonelle utvikling og akademiske oppnåelse, viser Bergin og Bergin (2009, s. 150) til at foreldrene også har et stort ansvar når det kommer til elevens akademiske oppnåelse. Dette viser de i Figur 1, der man kan se sammenhengen mellom elevens tilknytning til foreldrene og elevens akademiske nivå samt faktorer som er imellom dette.



Figur 1: Modell av sammenhengen mellom en trygg tilknytning til foreldre og akademisk oppnåelse (Bergin & Bergin, 2009, s. 150)

Forskning på feltet viser til at tilknytning til lærer er svært positivt for elevens utvikling og gir videre erfaringer til tilknytning senere i livet (Bergin & Bergin, 2009, s. 153; Sabol & Pianta, 2012, s. 214; Hughes et al., 2008). Bergin og Bergin (2009, s. 153) viser til flere longitudinelle undersøkelser som har blitt gjort og som viser hvor stor betydning elev-lærer-relasjonen har for elevens skolegang. Det vises til en undersøkelse gjort av Hughes et al. (2008) som har sett på innvirkningen av positive elev-lærer-relasjoner på første trinn, der resultatet viste at det var en



sammenheng mellom disse relasjonene på 1. trinn og elevenes engasjement, innsats og oppmerksomhet da de gikk på 2. trinn. En annen undersøkelse gjort av Howes et al. (1998) undersøkte sammenhengen mellom elevers første lærer og deres relasjon til lærer når de var 9 år. De fant ut at elevenes oppfatning av relasjon med lærer var lik selv om de hadde byttet lærer på disse årene. Dette kan være fordi elevene har laget et skjema for «lærer», som enten er negativ eller positiv. For hver nye lærer som har noe lignende oppførselsmåte og holdninger blir det en stabil oppfatning av hvem «læreren» er og tilknytningen eleven har til læreren. For elever som har en negativ relasjon til lærer skriver Bergin og Bergin (2009, s. 153) at dette kan føre til at eleven liker skolen mindre, at de opplever mindre selvregulering, og viser at de samarbeider dårligere under aktiviteter i klasserommet. I motsetning til elever med positive lærer-elev-relasjoner ser man at elevene får større kunnskap, tester bedre på prøver, har høyere motivasjon på skolen, og har færre spesialpedagogiske henvisninger enn barn med som har en negativ lærer-elev-relasjon (Bergin & Bergin, 2009, s. 154). Lærer-elev-relasjonen viser seg dermed å være svært viktig for at eleven skal kjenne på mestring. Videre i kapittel 2.3 blir det sett på begrepet mestringstro.

### 2.3 Mestringstro

I 1997 skrev psykolog Albert Bandura: “Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (s. 3). Altså handler self-efficacy om troen på at man har evner til å utføre en gitt oppgave. Dette kan være relatert til skolesammenheng, men også situasjoner og utfordringer man møter ellers i livet. Bandura (1997, s. 3) og Deci og Ryan (2000, s. 55) får fram at menneskers tro på om man får til eller ikke, er med på å avgjøre innsatsen som legges i for å få til en gitt oppgave. Med andre ord, hvis man har troen på at man får det til selv om forutsetningene er lave, har du en stor mulighet til å faktisk få det til. I motsetning, hvis du ikke har troen på at du får til, men egentlig har forutsetningene til det, er det en mindre sjans for at du klarer det. Innsatsen for å prøve å få til øker når man tror at man kommer til å mestre den gitte situasjonen eller oppgaven. Altså endres tankemønsteret til mennesket seg ut fra opplevd self-efficacy. I norsk sammenheng kan vi forstå begrepet self-efficacy som mestringstro. I denne oppgaven brukes derfor mestringstro videre som begrep i samme betydning som self-efficacy.

Andre faktorer som endrer seg ved troen på om man mestrer eller ikke er hvor lenge man holder ut, hvor mye stress og depresjon man opplever ved kravene som stilles under situasjonen og

hvordan man gjennomfører (Bandura, 1997, s. 3). Mestringstro handler om hvordan man klarer å ta kontroll over situasjoner, samt selvregulering i tankeprosesser, motivasjon og følelsespregede- og psykologiske tilstander (Bandura, 1997, s. 36). Bandura ser på hvordan sammenhengen er mellom begrepet mestringstro og menneskers velvære og prestasjoner. Mestringstro kan blant annet endre seg ut fra kontekst, altså trenger ikke menneskers tro om å mestre en oppgave være lik hvis man får gitt en annen oppgave (Bandura, 1977, s. 195). Motivasjon blir derfor en viktig faktor når det kommer til å troen på egen mestring i ulike kontekster (Bandura, 1977, s. 195). Bandura (1997, s. 174) viser til at skolen kan være en arena for å utvikle elevenes mestringstro.

### 2.3.1 Skolen som arena for å utvikle mestringstro

Skolen er et sted elevene bruker mange år på å utvikle seg kognitivt, sosialt og intellektuelt. Dette er årene der menneskets kunnskap og tenkemåte blir utfordret gjennom kontinuerlige prøver, evalueringer og sosiale sammenligninger (Bandura, 1997, s. 174). Bandura (1997, s. 174) får fram at dette også er årene der selvregulering burde utvikles til hjelp for barnets liv. Selvregulering gjør at barnet klarer å organisere, strukturere og planlegge hvordan man best kan å lære og hva man trenger å lære mer av (Bandura, 1997, s. 175). For eksempel i form av å møte opp forberedt til undervisning ved å ha lest på tema man skal ha. Bandura får fram at hvis skolen ikke arbeider med å utvikle elevenes selvregulering vil dette gå utover elevens egen utvikling (1997, s. 175). En fallgrube læreren kan gå i, er å sette elever inn i kategorier for læring, der læreren ikke har troen på hva eleven kan få til og gir eleven oppgaver der lite er forventet av dem. Dette minsker troen på egen mestring (Bandura, 1997, s. 175). En annen fallgrube, er å gi eleven oppgaver der eleven enkelt kan sammenligne sine egne oppnåelser med de andre i elevgruppen. Målet er heller å få eleven til å sammenligne egne prestasjoner med sine tidligere prestasjoner for å se egen utvikling (Bandura, 1997, s. 175). Ved å se sin egen utvikling kan motivasjon og troen på mestring fremmes. Læreren kan gjøre dette med tilpasset opplæring som bygges på enkeltelevens forventninger og kunnskap, der målet er å utvide elevens kompetanse (Bandura, 1997, s. 175). Kultur for læring er en undersøkelse utført av Nordahl et al. (2021) som også fokuserer på mestring. I denne undersøkelsen kommer det fram at elevgruppene med høyest karakterer (5 og 6) får et bedre pedagogisk tilbud ved å få mest støtte fra lærer, erfarer en godt tilpasset og interessant undervisning og har høyest tro på egen mestring (2021, s. 119). Dette begrunnes i Donohoo (2017) sin tanke om at de mest motiverte elevene er de med høyest tro om egen mestring noe som resulterer i at eleven arbeider og gjør

det læreren forventer, noe som implisitt ender opp med at lærerne tilpasser undervisningen til de og har klare forventninger til disse elevene (Nordahl et al., 2021, s. 119).

Som skrevet i tidligere kapittel, kan man se at emosjonelt sårbare elever velger å avvike fra skolearbeidet som en beskyttelsesreaksjon mot nederlag. Dette kan vise seg som konflikter med lærere, eller å ikke starte med eller fullføre utdelte oppgaver. Pedagogen må derfor skape et miljø som fordrer til motivasjon og mestring. Målet er å fremme pågangsmot og motvirke unngåelsesatferd (Midthassel et al., 2011, s. 25). I et konkurranseorientert læringsmiljø kan sårbare elevers unngåelsesatferd vokse ved at i de ikke ønsker et nederlag når de ikke oppnår ønsket karakter eller klarer en oppgave som blir sett på som verdsatt i klassemiljøet. I verste fall kan dette lede til skolevegring. Derimot hvis læreren klarer å skape et læringsmiljø der alle elevers innsats blir verdsatt vil dette stimulere til mestringstro, der elevene heller fokuserer på å utvikle seg videre ut ifra egne forutsetninger (Midthassel et al., 2011, s. 25). Måten læreren kan få til et slikt miljø er ved å gi åpne oppgaver som ikke viser til rett eller galt, men som gir eleven rom til å vise hva den har tenkt i læringssituasjonen og at læreren videre gir hint og svar som «hjelper eleven til å finne veien videre i utvikling av innsikt» (Midthassel et al., 2011, s. 26).

Elever som stiller faglig svakere har et godt utbytte av klassemiljøer der man samarbeider, istedenfor å konkurrere (Bandura, 1997, s. 175). Dette har også elever som er sterkere faglig, men det bunner i å ha samarbeid som fungerer godt der begge parter har utbytte av hverandre. Det er viktig at de som stiller sterkere ser verdien i samarbeid, og at de som stiller svakere får den anerkjennelsen de også trenger. Hvis ikke dette ligger til grunne, og elevene som stiller faglig sterkere føler at de blir dratt ned av de som stiller svakere, vil dette gå utover selvtilliten og troen på egen mestring hos elevene som stiller svakere (Bandura, 1997, s. 175). Maslow (1987, s. 42) forteller at alle mennesker har en motivasjon som handler om behov for å bli sett, sosialt anerkjent og føle at det man bidrar med blir verdsatt. Dette bidrar til selvtillit, troen på egne styrker og mestring, og føle at man er til nytte for samfunnet. Motsatt hvis disse behovene ikke blir møtt vil, i denne settingen, eleven føle seg hjelpeløs, svak og lite verdt. Hvis læreren får til et godt samarbeid i klassen, kan resultat bli at elevene som stiller faglig svakere tenke at de klarer oppgavene. De kan også føle at de fortjener anerkjennelse, og bli mer selvtilfredse (Bandura, 1997, s. 175). I komparative studier gjort av Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson og Skon (1981, referert i Bandura, 1997, s. 175), kommer det fram at det er i samarbeidsoppgaver, der

elevene får lært av hverandre og oppmuntre hverandre, at det fremmes høyere prestasjonsoppnåelser enn ved konkurrerende eller individualistiske oppgaver.

Bandura (1997, s. 176) får fram at skolen kan legge til rette for at elever i framtiden har troen på at de klarer å mestre oppgaver som er ukjente for dem. Dette kan skolen gjøre ved å ha troen på elevens forutsetninger til å klare oppgaver, heller enn å undergrave elevens muligheter til å få til en oppgave. Dette må gjøres ved å tilpasse opplæringen og veilede, men samtidig utfordre slik at eleven har noe å jobbe etter. Hvis eleven har vært igjennom situasjoner som fremmer mestringstro nok ganger vil dette øke deres tro på at de kan klare det alene ved eget initiativ senere i livet. Bandura (1997, s. 176) viser også til at elever har selvtilliten og troen på at de mestrer ulike oppgaver, samt jobber strukturert med akademiske ferdigheter, har større mulighet for å bli likt av sine medstudenter. I tillegg er det mindre sannsynlig at de opplever avvisning. Elevene som tviler på seg selv intellektuelt og som dermed arbeider mindre med akademiske aktiviteter, har større sjans for å bli mislikt av sine medstudenter. Effekten av dette er svært negativ ved at det kan resultere ikke bare i utenforskap, men også fremme aggressiv atferd (Bandura, 1997, s. 176). Jo eldre barn blir, jo mer øker den sosiale utviklingen. Dermed blir det enda høyere sannsynlighet for at disse elevene havner i vennegrupper som kan ha negative innvirkninger i den sosiale atferden.

For å hindre at slike konsekvenser oppstår viser Berg (2012, s. 101) til et viktig forebyggende tiltak som kan fremme mestring. Dette er å sette inn tiltak tidlig og «måltrettet mot elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen, for så å kunne redusere innsatsen etter hvert». Skolen har som formål å tilpasse opplæringen for alle elever. Opplæringen skal kunne gi et kvalitativt godt nok tilbud. Hvis en elev møter situasjoner som gir for mye motgang vil ikke dette føre til mestring, men en følelse av å mislykkes. Det er viktig for et barn å møte på motgang og utfordringer for å få utviklet ulike mestringsstrategier, men blir utfordringene for store vil det hindre motivasjon og kan verste fall skape skolevegning og elever som slutter på skolen så raskt som mulig (Ogden, 1998, s. 7). Hvis dette er utfallet, har ikke skolen klart å lage et kvalitativt godt nok tilbud. Dette kan så få følger for elevens liv utover skole. Mestringstro handler ikke bare om å mestre oppgaver innenfor ulike fag, men også utfordringer og situasjoner ellers i livet. Berg (2012, s. 100) beskriver generell livsmestring som; «å kunne bo i egen bolig, finne passende arbeid, ha et sosialt liv – alt med nødvendig grad av støtte som er viktig for et mest mulig selvstendig voksenliv [...]».

Å danne et godt læringsmiljø slik at de sårbare barna klarer å mestre livet er noe læreren skal strebe etter. De sårbare barna i denne oppgaven har en sårbarhet som kommer av deres atferdsproblemer som gir ulike uttrykk i skolen. Blant annet har Ogden (2022), Nordahl et al. (2005) og Midthassel et al (2011) vist hvordan denne atferden er kompleks og kan komme til uttrykk og hvorfor den skaper en økt sårbarhet i livet til barna. Drugli (2012) med Bergin og Bergin (2009), Bowlby (1982) og Ainsworth (1982) har blant annet vist hvordan de sårbare elevenes relasjonen og tilknytningen til lærer kan være med på å danne et godt grunnlag for videre utvikling. Hvis læreren klare å danne en trygg og god relasjon til eleven kan dette være med å fremme mestringstro og motivasjon, som vil være med å redusere sårbarheten. Det blir nå gått nærmere inn på hvilken fremgangsmåte forskeren har valgt å bruke for å finne eventuelle mønster mellom de sårbare elevenes mestringstro og deres relasjon til lærer i kapittel 3, *Forskningsdesign og metode*.

### 3. Forskningsdesign og metode

I Ringdal (2018, s. 109) kommer det fram at det finnes to ulike forskningsstrategier forskeren kan benytte seg av, kvalitativ eller kvantitativ strategi. Dette er også strategier som kan komplementere hverandre. For denne oppgaven har forskeren valgt å bruke en kvantitativ strategi for å svare på problemstillingen. Denne strategien er som regel teoristyr, altså starter det med et begrep som forskeren ønsker å finne videre ut av (deduktiv). Forskeren er her ute etter å finne årsaksforklaringer ut fra talldataene man får i analysen (Ringdal, 2018, s. 110). I denne oppgaven ønsket forskeren å finne ut mer om sårbare elevers relasjon til lærer, og så se videre om relasjonen var en faktor som bidro til elevens mestringstro. Problemstillingen ble dermed utformet som følgende «Hvilke mønstre kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til lærer?». Ved å bruke en kvantitativ strategi for å svare på problemstillingen får Ringdal (2018, s. 110) fram at det skaper en større avstand til de(t) som skal studeres. I denne studien får forskeren svar på problemstilling ved å innhente store data som kan generaliseres enn ved å bruke kvalitativ strategi, som for eksempel forskningsintervju. Til senere forskning kan heller dette være en måte for å samle inn dybdekunnskap om sårbare barns mestringstro, men for denne oppgaven er det relevant for forskeren å kunne generalisere for populasjonen. I dette kapitlet blir det sett nærmere på hvilket forskningsdesign, hvilken metode og analyser forskeren har brukt å finne svar på problemstillingen som har blitt representert.

#### 3.1 Vitenskapelig ståsted

Som sagt, for å kunne svare på problemstilling har forskeren i denne oppgaven valgt å foreta en kvantitativ strategi. Det vil si at forskeren er langt fra de som skal studeres, og dette i form av spørreskjema (Ringdal, 2018, s. 110). Det er flere fordeler ved å velge en kvantitativ strategi for denne undersøkelsen. Valget begrunnes med at forskeren får mulighet til å sammenligne gruppene sårbare barn med gruppen som ikke er det, og se på om det noe forskjell på deres mestringstro. I tillegg får forskeren mulighet til å se om de sårbare elevenes relasjon til læreren er av betydning for elevens motivasjon og mestringstro. I kvantitativ forskning får forskeren inn store og representative utvalg (Ringdal, 2018, s. 111), og i denne oppgaven er dette hensiktsmessig for å kunne svare på problemstillingen fordi forskeren får mulighet til å gå «i bredden ved å registrere sammenliknbar og strukturert informasjon i et stort utvalg» (Ringdal, 2018, s. 111). Denne dataen kommer i form av tall som må analyseres ved hjelp av statistiske analyseteknikker. I kapittel 3.9, «statistiske analyser», får leseren nærmere innsyn i hvilke

analyseteknikker som har blitt brukt. En ulempe med å gjøre en kvantitativ forskning er at forskeren ikke får mulighet til å gå i dybden og spørre informantene nærmere hva de tenker, man får dataene i form av tall og må tolke det deretter.

En annen grunn til at forskeren valgte å gå fram ved å gjøre en kvantitativ forskningsmetode var av egen interesse. Dette var en forskningsmetode som var mindre presentert i lærerutdanningen, men når veileder presenterte forskningsmetoden på nytt var det som brikkene falt på plass for å kunne gå fram og finne ut av akkurat det som var ønsket. Det er en metode som er spennende i form av at dataene kan fortelle så mye og kan sammenlignes. Tufte (2018, s. 113) får fram at «det grunnleggende prinsippet for å påvise sammenhenger er påvise forskjeller», og i denne oppgaven viser det seg å stemme. De tre utvalgte forskningsspørsmålene blir å drøfte forskjeller mellom elevgruppene. Selv om forskeren startet med en hypotese om at lærer-elev-relasjon er av betydning for sårbare barns mestringstro trenger ikke dette nødvendigvis å stemme, men i kapittel 4, *Analyse og resultater*, kommer det fram tydelige forskjeller mellom elevgruppene som åpner opp for tolkning og å kunne se sammenhenger. Akkurat dette engasjerer virkelig, og kan være med på å skape utvikling på feltet da datautvalget er stort og gir mulighet for generalisering til populasjonen.

### 3.2 Forskningsdesign

Ringdal (2018, s. 111) skriver om ulike forskningsdesign, som er forskerens plan eller skisse for undersøkelsen som skal gjøres. I denne oppgaven har det blitt gjort et tverrsnittsdesign. Altså har det blitt gjort innsamling av data på kun ett tidspunkt (Ringdal, 2018, s. 147). Dette har blitt gjort i form av et kvantitativt spørreundersøkelsesskjema. Ringdal (2018, s. 151) presenterer begrepet tverrsnittsundersøkelse som er undersøkelse som gjøres i et tverrsnittsdesign. Hun skriver at det typiske for en denne typen undersøkelse er å ha et stort og representativt utvalgt, der respondenten kun blir spurt én gang (2018, s. 151). Tufte (2018, s. 71) får fram at en tverrsnittsundersøkelse gir et øyeblikksbilde fra et fenomen som blir undersøkt. Som skrevet tidligere er dette også en av de typiske faktorene til en kvantitativ studie.

I denne masteroppgaven har forskeren fått tilgang til et stort og representativt utvalg i et datamateriale som allerede er samlet inn. Ringdal (2018, s. 151) får fram at hensikten med å gjøre en slik tverrsnittsundersøkelse er at forskeren får gitt en statistisk beskrivelse av funnene

som har blitt gjort, for eksempel om det er en sammenheng mellom de sårbare elevenes relasjon til lærer og deres mestringstro. Informasjonen som trengs for å svare på problemstillingen får forskeren ved å se på en spørreundersøkelse som utvalget har svart på kun en gang, og det er derfor unødvendig å få inn informasjon over en tidsperiode. Tverrsnittsundersøkelsen sier derfor ingenting om fenomenet har endret seg over tid, men hvordan tilstanden er på et bestemt tidspunkt (Tuft, 2018, s. 71). Hvis man heller ønsker å se om elevenes mestringstro har endret seg over tid eller ved store hendelser som koronapandemien, kan man velge ett tidsdesign. På grunn av oppgavens omfang og oppgavens problemstilling får forskeren svar uten å måtte kjøre en longitudinell undersøkelse som går over tid.

### 3.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelser brukes vanligvis for å samle data på et spesielt tidspunkt i tiden, for eksempel under koronapandemien, for å beskrive eksisterende forhold. Eller undersøkelsene ønsker å identifisere standarder som kan sammenlignes mot de eksisterende forholdene eller finne ut av forholdet som eksisterer mellom spesifikke hendelser (Cohen et al., 2018, s. 333). Spørreundersøkelser kan variere i kompleksitet og skala, for eksempel kan man undersøke noe som gjelder for hele Europa eller noe som gjelder for en spesifikk barneskole (Cohen et al., s. 333). I denne masteroppgaven benyttes en spørreundersøkelse som er kjørt av SePU, Senter for praktiskrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet.

SePU driver forsknings- og utviklingsarbeid ved å gjøre prosjekter der det gjennomføres kartlegginger i grunnskole, barnehage og videregående skole i Norge. Kartleggingen gjort av SePU som har blitt brukt i denne oppgaven er hentet inn regioner i ulike områder i Norge. En fordel med dette er at data ikke kommer fra kun et sted og vil gjelde kun for populasjonen der, men forskeren får mulighet til å generalisere for utvalget i Norge. I tillegg er kartleggingen utført høsten 2022. Dette gir en kjempe fordel da datamaterialet er rykende ferskt, som gjør det svært dagsaktuelt. Forskeren bruker her en allerede utarbeidet og gjennomført elektronisk spørreundersøkelse. Postholm og Jacobsen (2018, s. 165) får fram at dette er en datainnsamlingsmetode som er lukket og det er tydelig definert hva som skal samles inn. Ettersom datamaterialet er utarbeidet av SePU, er det ikke forskeren i denne oppgaven som har definert informasjonen som skulle samles inn for dette ble gjort av forskerne i SePU som har drevet prosjektet. Dette kalles å bruke sekundærdata som kommer tydeligere fram i kapittel 3.4.



### 3.3.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreundersøkelse

Som med andre datainnsamlingsmetoder, er det også fordeler og utfordringer ved å bruke spørreundersøkelse som metode. En spørreundersøkelse brukes som regel for å undersøke et bredt felt enten av utfordringer, populasjoner, programmer, mennesker med mer der målet er å måle eller beskrive generaliserbare egenskaper (Cohen et al., 2018, s. 334). Det kommer fram i Cohen et al. (2018, s. 334) at spørreundersøkelser er svært nyttige blant annet fordi man får muligheten til å representere et bredt spekter i populasjonen, det gir «beskrivende, inferensiell og forklarende informasjon», og gir standardisert informasjon som kan benyttes for å studere likheter og variasjoner. I spørreundersøkelsen brukt i denne oppgaven har elever og lærere på skoler i Norge deltatt, noe som gir forskeren et bredt spekter av informanter og gjør funnene svært representative. En fordel med å ha data i storskala som er samlet fra et bredt spekter i populasjonen er at man får muligheten til å generalisere ut fra gitte faktorer eller variabler. Johannesen et al. (2016, s. 261) får fram viktigheten av at informantene forstår spørsmålene for å kunne gi mest mulig korrekte svar. Hvis dette ikke er tilfellet, blir ikke svarene reelle for å kunne svare på den gitte problemstillingen. I spørreundersøkelsen lærere og elever har blitt gitt av SePU får de en forklaring på hvordan de skal svare og beskrivende utsagn eller påstander som for eksempel «Jeg liker norsk». Altså utsagn deltakeren skal klare å forstå ut ifra forutsetningene sine, som for eksempel alder.

### 3.4 Sekundærdata

Som nevnt tidligere, har forskeren brukt data som allerede er samlet inn for å svare på problemstillingen. Dette er som sagt, en kartlegging som er utarbeidet og gjennomført av SePU der forskeren i denne oppgaven har fått tilsendt kartleggingene som ble gjort i ettertid. Til forskjell fra primærdata, der forskeren samler inn data selv, kalles dette sekundærdata fordi forskeren benytter seg av data som allerede er brukt i et annet prosjekt. Professorene Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 586) forteller at «Sekundærdata er en verdifull metode for å samle inn data, men som er mindre brukt i utdanningsforskning». Videre kommer det frem at datainnsamlingen brukes innenfor forskning for å samle inn allerede eksisterende data til nye eller utvidende forskningsspørsmål (Cohen et al., 2018, s. 586). Denne typen data kommer ofte fra spørreundersøkelser som «offisiell statistikk, nasjonale spørreundersøkelser, universiteters og andre institusjoners administrative data, internasjonale spørreundersøkelser og vurderinger, longitudinell og kohort studier, data arkiv, ...» (Cohen et al., 2018, s. 586). Ved å få denne typen

data slipper forskeren å samle det inn selv, men må selv klare å lage et nytt prosjekt basert på allerede eksisterende data.

#### 3.4.1 Fordeler og ulemper ved bruk av sekundærdata

Det er mange fordeler ved å bruke sekundærdata (Cohen et al, 2018, s. 587). Forskeren får mulighet til å bruke data samlet inn fra et stort antall representanter som ikke hadde vært mulig ellers på grunn av oppgavens omfang. Dette gjør at dataene som blir samlet inn er mer representativt, og man kan få mulighet til å generalisere. Altså at det forskeren finner ut av i prosjektet kan være gjeldende for befolkningen. Cohen et al (2018, s. 587) får fram at validiteten vil være bedre, kvaliteten kan være høyere ved bruk av sekundærdata på grunn av mengden representanten man får svar i fra. I tillegg kan sekundærdata være en god måte å samle inn data på når man skal skrive om noe som kan være vanskelig å samle inn data i fra. Dette kan enten være på grunn av etiske hensyn eller fordi populasjonen man ønsker svar fra kan være vanskelig å få tak i (Cohen et al, 2018, s. 587). Av etiske hensyn menes det spesielt sensitive temaer, slik som i denne masteroppgaven skrives det om sårbare barn. Forskeren slipper å være inntrengende mot denne elevgruppen ved å bruke allerede eksisterende data fra denne gruppen. Dermed slipper forskeren også tenke på problematikken rundt privatliv, konfidensialitet, anonymisering og at datamaterialet ikke skal være sporbart (Cohen et al., 2018, s. 587).

Som det er fordeler, er det også noen ulemper eller utfordringer ved å bruke sekundærdata (Cohen et al., 2018. s. 588). Dataene som er samlet inn er samlet inn for en hensikt, og for forsker som skal bruke dette på nytt i sin undersøkelse kan det være en utfordring å finne ut noe nytt fra den allerede brukte forskningen. Det kan også være vanskelig å ikke bli påvirket av den tidligere forskningen som samlet inn datamaterialet (Cohen et al., 2018, s. 588). Forskeren har i denne oppgaven brukt data som er, som nevnt tidligere, rykende ferskt. Forskeren har derfor kun fått tilsendt datamaterialet som er samlet inn, og har ikke sett på hva datamaterialet har blitt brukt til av forskerne ved SePU. Dette minsker muligheten for å ha blitt påvirket av den opprinnelige hensikten til kartleggingen av forskerne ved SePU. Allikevel er det viktig å få fram at forskeren har lest igjennom «Kultur for læring» av Nordahl et al. (2021) som har kartlegginger som denne undersøkelsens spørreskjemaer baserer seg på, og i «Kultur for læring» tok Nordahl fram at hensikten var å se på «de områdene forskningen viser er av betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling».

Man må også vite at det har vært en prosess bak å danne dette datamaterialet, og det kan være endret på og fjernet deler av materialet som man ikke vet om. I tillegg kan datamaterialet være et sosialt, ideologisk eller politisk produkt. Dette gjelder spesielt for offentlig statistikk (Cohen et al., 2018, s. 588). Et slikt datamaterialet er nødvendigvis ikke nøytralt, noe som er viktig å ha med seg i vurderingen av materialet. Selv om forskeren slipper mye ansvar ved å bruke sekundærdata er det viktig å huske at forskeren fortsatt har et ansvar overfor de originale deltakerne. Cohen et al. (2018, s. 589) får fram at dette gjelder spesielt gjenbruk av kvalitativ data, men man kan trekke de samme etiske hensynene over til kvantitativ data og fortsatt tenke over hvilke deltakere som har blitt forsket på og hvordan forskningen har foregått. Spesielt ettersom deltakerne i denne undersøkelsen er barn ønsker forskeren å behandle datamateriale med høyeste respekt, og har skrevet mer spesifikt om dette i kapittel 3.6, Etiske vurderinger.

### 3.5 Utvalget

Spørreundersøkelsen forskeren har valgt å hente inn er «Spørreskjema for skole» som gjelder for elever på barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen fra hele Norge. Spørreskjemaet er utarbeidet for både elever, foreldre og kontaktlærere. Forskeren har i denne oppgaven gjort et valg om å fokusere på elevene og kontaktlærerne ettersom det er disse to gruppene som er med på å svare på problemstillingen. Kartleggingene ble sendt rundt til regioner i ulike områder i Norge noe som er med på å hindre skjevhet i utvalget (Ringdal, 2018, s. 208). Utvalget skal være representativt for populasjonen det er trukket i fra forteller Ringdal (2018, s. 208). For hele kartleggingen utført høsten 2022 deltok 2846 elever totalt fra barnetrinn, mellomtrinn og ungdomsskole. Ettersom denne oppgaven er skrevet av en grunnskolelærerstudent for 1.-7. trinn falt valget på at utvalget skulle være for disse trinnene. Det ble så gjort videre avgrensninger da kontaktlærer ikke hadde krysset av på sitt skjema over elevene på 1.-4. trinn, noe som gjorde det vanskelig å få utført en riktig analyse av det som skulle sammenlignes. I tillegg ble det brukt et annet spørresett for elevene på 1.-4. trinn enn det som ble brukt for mellomtrinnet og ungdomsskolen. Blant annet skulle elevene svare med ulike «smileys» på spørsmålene de fikk tildelt. Derfor ville en direkte sammenligning av svarene til barnetrinns elevene og mellomtrinns elevene ikke vært mulig, og det ville blitt en annen problemstilling å svare på. Som resultat ble utvalget for denne oppgaven elever på 5.-7.trinn og deres kontaktlærere.

Elevene på 5.-7. trinn utgjør 836 antall elever av det totale datasettet. Ringdal (2018, s. 213) forteller at estimer basert på store utvalg blir mer presist enn ved små utvalg, i tillegg blir feilmarginer mindre jo større utvalgsstørrelsen er. Hvis forskeren skulle valgt å sende ut spørreskjemaer selv ville utvalget av antall elever på 5.-7. trinn vært betydelig mindre enn 836 elever. Dette gir en stor fordel i videre analysearbeid og drøfting da man kan trekke svarene fra utvalget videre til populasjonen. Innenfor denne elevgruppen har det videre blitt gjort avgrensninger ettersom problemstillingen setter søkelys på sårbare barn. Kontaktlæreren hadde som sagt mulighet til å krysse av på et skjema over elevene, dette skjemaet inneholdt en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats, om eleven har GNO (grunnleggende norsk opplæring), spesialundervisning, problem eller vanske og om elevens kulturelle bakgrunn og språk. Innledningsvis definerte forskeren sårbare elever til å være elever med atferdsproblemer ettersom de ifølge Lund (2015) er sårbare i form av å ikke få gunstig læringsutbytte eller sosial utvikling, og har en atferd som er en av de største utfordringene som læreren skal håndtere (Ogden, 2022, s. 11). ADHD-diagnose blir ofte sett i sammenheng med atferdsproblemer, derfor valgte forskeren å sammenligne elever med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, og elever med ADHD-diagnose mot elever som ikke har vansker eller diagnose. Det er viktig å få fram at elever med andre vansker som for eksempel motoriske vansker, spesifikke lærevansker eller generelle lærevansker også vil gå under begrepet sårbare barn, men dette kan være tanker til senere forskningsprosjekt.

### 3.6 Ethiske vurderinger

Som forsker skal man forholde seg til ulike forskningsetiske normer og lover. De forskningsetiske normene handler rett og slett om å vite hva som er rett og galt å gjøre (Cohen et al., 2018, s. 111; Johannessen et al., 2016, s. 83; Tuft, 2018, s. 57). NESH, nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teknologi, viser til at det innenfor forskningsetikk er et sett grunnleggende normer som er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (2021, s. 5). Dette er sannhetsnormer, hvor vidt forskningen fremstiller sannheten på en ærlig og redelig måte og dermed påvirker forskningens kvalitet og pålitelighet. Så kommer de metodologiske normer, som omhandler saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet. Til slutt vises det til institusjonelle normer, som betyr at forskningen skal være åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (NESH, 2021, s. 5). I denne oppgaven etterstrebes det å utføre en forskning som er forankret i de tre normene, samt den mer alminnelige normen menneskeverd. Normen blir ivaretatt av de tre prinsippene «*respekt* for likeverd, frihet og

selvbestemmelse, *beskyttelse* mot risiko for skade og urimelig belastning, og *rettferdighet* i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (NESH, 2021, s. 5).

Med et historisk perspektiv har forskning blitt sett på som en kilde til frigjøring og framskritt, men det var ikke før etter andre verdenskrig det ble satt ordentlig spørsmålsteget til den forskningsetiske praksisen og det faktisk ble satt inn lover for hva som er lov (Tufte, 2018, s. 58). Dette er for å hindre at forsøkspersonene utsettes for skade slik som under den andre verdenskrig da medisinske forsøk ble utført på fanger i tyske konsentrasjonsleirer. Selv om konsekvensene ikke kan bli like fatale som de nevnte, er det viktig å passe på forsøkspersonens sikkerhet. Dette for eksempel i form av misbruk av identifiserbare personopplysninger (Tufte, 2018, s. 58). I denne undersøkelsen skal det ikke være mulig å ut ifra svarene kunne identifisere hvem informanten er. Dette handler om å bevare informantens anonymitet.

Nordahl et al. (2021) har beskrevet tre etiske hensyn de har ivarett for kartleggingene de utfører gjennom SePU; Samtykke, anonymitet og barn som informanter. Dette er også en fordel med å hente inn sekundærdata til denne oppgave, ettersom mange av de etiske vurderingene allerede er tenkt gjennom av forskerne hos SePU. Siden 2006 har SePU gjennomført årlige spørreundersøkelser. Nordahl et al. (2021, s. 58) forteller at SePU hele veien har hatt tett samarbeid med NSD, Norsk Senter for forskningsdata, for å ivareta en høy kvalitet i arbeidet de driver. I august 2020 ble det gjort en ytterligere sikring av kvaliteten da det ble bedt om en vurdering av datainnsamlingen de har gjort til den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teknologi (NESH). Tilbakemelding var fem forbedringsområder, som ble forbedret før denne undersøkelsen. Ettersom all forskning som behandler personopplysninger må søke godkjenning av NSD (Nå endret navn til Sikt) er det SePU med Nordahl et al. (2021) som har gjort dette. Forskeren i denne oppgaven trengte dermed ikke å gjøre dette siden søknaden allerede var gjort av SePU og godkjent av NSD.

Som nevnt ble de tre etiske hensynene: samtykke, anonymitet og barn som informanter nevnt av Nordahl et al. (2021, s. 58). Det kommer fram at alle barna som har deltatt i undersøkelsen har fått samtykke av foreldrene sine i prosjektperioden. I tillegg til at personer som deltar i forskningsprosjekter skal ha mulighet til å samtykke, skal deltakerne også få god nok informasjon, ikke legges press på og nekting skal ikke medføre negative sanksjoner (Ringdal, 2018, s. 61; Cohen et al., 2018, s. 122). Informasjonen som skal gis skal være «informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som skal samles inn, hvem som skal ha tilgang til

informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta [...]» (Ringdal, 2018, s. 61).. Foreldrene har fått tildelt samtykkeskjema der de har mulighet til å krysse av om de samtykker til at barnet kan delta i undersøkelsen, og hvilke deler av undersøkelsen barnet deltar i. Altså om eleven skulle besvare elevskjema og om det var greit at læreren vurderte elevens sosiale og faglige ferdigheter. I tillegg hadde foreldrene mulighet til å krysse av i en nei-boks for samtykke (Nordahl et al., 2021, s. 59). Ved å gi foreldrene mulighet til å samtykke kun for om eleven kan svare på elevskjema, men ikke at læreren kan vurdere elevens sosiale og faglige ferdigheter åpner det opp for at det kan forstyrre det forskerne har lyst til å forske på. Som vist til i analysedelen gjelder allikevel dette så få elever at det ikke forstyrrer denne forskningen.

Anonymitet er svært viktig i et forskningsprosjekt fordi hva som anses som sensitiv informasjon kan variere fra person til person (Ringdal, 2018, s. 65). Alle personopplysninger som blir samlet inn i et forskningsprosjekt som dette skal derfor behandles konfidensielt og opplysninger som kan være med å avsløre deltakeren(e) skal anonymiseres slik at det ikke mulig å bli identifisert (Ringdal, 2018, s. 65). Nordahl et al. (2021, s. 60) viser til ulike tiltak som er gjort for å beholde anonymiteten i kartleggingene ved SePU. Blant annet brukernavn som blir bestilt og tilsendt til skolen for å anonymisere elevene, på et regneark kobles barnets navn til dette brukernavnet som lagres hos skolen, videre brukes funksjonen «hasjing» i Conexus for å hindre identifikasjon av eleven. Totrinns pålogging må også til for å komme inn på administrasjonsportalen der skolen bestiller brukernavn. Pålogging gjelder også for resultatportalen der skolen får se resultatene sine, og disse vises kun hvis det er sju informanter eller flere i en gruppe. På denne måten tilfredsstiller kartleggingene gjort av SePU konfidensialitetsprinsippet (Ringdal, 2018, s. 66).

I denne oppgaven har forskeren hentet inn data der barn er informanter. I Ringdal (2018, s. 66) står at «barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse». Dette fordi barn er sårbare i den forstand at foreldrene er de som gir samtykke for at barnet skal delta, ikke barnet selv, og barn er ikke ferdig utviklet kognitivt og forstår kanskje ikke hva prosjektet går ut på eller konsekvensene av svarene som blir gitt eller deltakelsen. Det samme gjelder også spesielt sårbare barn. I Cohen et al. (2018, s. 123) kommer det klart fram at sårbare mennesker skal bli ekstra godt beskyttet når det gjelder å gi samtykke, hvis mennesket ikke har forutsetningene til å kunne forstå informasjonen som kommer med et forskningsprosjekt skal man trå ekstra varsomt. I Graham et al. (2013) beskrives en guide til hvordan å gå fram når man gjør forskningsarbeid som involverer barn. Der kommer det fram at all forsknings som har

innvirkning på barnet uavhengig om det direkte er med i forskningen skal respekteres (Graham et al., 2013, s. 16). I tillegg viser Graham et al. (2013, s. 17) til at forskeren må kunne vise til at forskningsprosjektet gir fordeler til feltet. Fordeler denne oppgaven kan gi til feltet er at det avdekkes informasjon og settes søkelys mot sårbare barns mestringsstrategier, som lærere kan ha med seg av kunnskap inn i klasserommet eller som kan brukes til videre forskningsprosjekt.

Å gjøre et forskningsprosjekt med sekundærdata kan også føre til en viss risiko med tanke på etiske hensyn og kvaliteten i arbeidet (Cohen et al., 2018, s. 121). Dette fordi forskeren behandler datamaterialet på et annet vis enn det som var tiltenkt datamaterialet. Cohen et al. (2018, s. 121) får fram at det også vil være et etisk problem hvis forskningen blir gjort dårlig ved å velge feil design, metode og dataanalyse. Det strebes derfor for å begrunne disse valgene godt og grundig i metodekapittelet. Forskeren har forsøkt å være transparent ved å gjennomgående vise til at datamaterialet er sekundærdata som ikke er samlet inn eller gjennomarbeidet av forskeren selv, men av forskere ved SePU. Dette er spesielt viktig å få fram da «plagiat er uakseptabelt og innebærer et alvorlig brudd på anerkjente forskningsetiske normer» (Ringdal, 2018, s. 67).

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Kvalitet i arbeidet er ikke bare viktig når det kommer til etiske hensyn, men også for å avgjøre om forskningen er god eller ikke. Forskningen kan være av nytte for noen, og nytteverdien kan variere fra et år til et annet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det kan være at den forskningen vi ser på som svært nyttig i dag kan bli utfordret av nyere forskning i framtiden, i kvantitativ samfunns- og atferdsforskning må man derfor tenke at man skal avdekke deler av sannheten, ikke den fulle hele sannheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette gjelder spesielt i en masteroppgave som denne, der det er begrensninger på grunn av ordomfang og forskeren kun har mulighet til å forske på et lite felt. Da må man allikevel tenke at den forskningen som gjøres er med på å gi litt ny kunnskap som bidrar til forskningsfeltet. Det er viktig at forskeren viser bevissthet rundt sine egne tanker og prosess rundt forskningen slik at dette kommer tydelig fram for leseren. Det er slik at forskningen alltid vil være kontekstuell fordi «den er konstruert med utgangspunkt i møtet mellom forskeren og den konkrete settingen som forskningen er gjennomført i, og med de spesifikke enhetene som ble undersøkt» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 220).



Men hva avgjør om forskningen man gjør er god? Forskeren går fram på to måter i forskningsarbeidet. Det gjøres en substansiell tolkning der forskeren ser på hva andre forskere har gjort tidligere med lignende problemstilling, og det gjøres en metodologisk tolkning der forskeren skal kritisk diskutere for hvilken metode og analyse man har valgt for å få resultatene man sitter igjen med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I denne oppgaven kommer den metodologiske tolkningen fram i kapittel 3: Forskningsdesign og metode og kapittel 4: Analyse og resultater. Den substansielle tolkningen kommer fram både i innledning, teori og forskning. I drøfting trekker forskeren fram både den substansielle tolkningen og den metodologiske tolkningen.

Innenfor kvantitativ forskning viser Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) til at det ses på to områder for å avgjøre om forskningen er av god kvalitet; validitet og reliabilitet. Der validitet, også kalt gyldighet, viser til om forskeren har reflektert systematisk over de begrensningene som er knyttet til sin egen forskning. Da ser man på om forskeren egentlig har mulighet til å trekke konklusjoner ut ifra det gitte datamaterialet. Det andre området, reliabilitet, viser til om man kan stole på dataene forskeren har presentert. Er forskningen pålitelig? Her ser man på om forskeren kan ha påvirket de endelige resultatene. Dette kan ha skjedd på måten forskeren har gjennomført forskningen. Spørsmål Postholm og Jacobsen (s. 222) stiller er «har forskeren fått med seg all viktig informasjon?» eller «har vi tillit til at forskeren har gjennomført forskningen på en god måte?». Dette etterstrebes at skal komme tydelig fram under kapittel 3 og kapittel 4 i denne oppgaven.

### 3.7.1 Validitet

Hvis forskningen viser seg å være ugyldig, er den bortkastet (Cohen et al., 2018, s. 245). Dette viser viktigheten av at forskeren er bevisst på validiteten til forskningen. Det er også viktig at metoden som brukes for å samle inn datamaterialet faktisk måler det som det er tiltenkt å måle og at opptellingen gir en hensiktsmessig og nøyaktig representasjon av de egenskapene som det var tiltenkt å beskrive eller forklare (Cohen et al., 2018, s. 245). For å svare på problemstillingen om man kan se et mønster mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer, fant forskeren ut at en kvantitativ metode var en måte å kunne sammenligne flere faktorer og variabler på. Dette er et fenomen man kan se på ved hjelp av statistikk, og metoden er derfor hensiktsmessig for å måle det som er tiltenkt ved at man får sammenlignbare data og mange representanter som kan være med å gjøre at man kan generalisere. Fordelene med å bruke sekundærdata er at forskeren får en større samling data enn hvis det skulle ha blitt samlet inn



alene, og får dermed muligheten til å gjøre en mer kompleks analyse for å svare på forskningsspørsmål (Cohen et al., 2018, s. 587). Som resultat øker validiteten og det vil være høyere kvalitet på dataene som er samlet inn fordi utvalget informanter er større.

Cohen et al. (2018, s. 246) tar opp at forskere må være svært bevisste på målinger som skal gjøres av abstrakte fenomener som ikke kan observeres direkte, slik som motivasjon, forventning om mestring eller relasjon. Hvordan kan man da være sikker på at de skalaene vi bruker for å måle disse fenomenene er gyldig og fungerer slik det er tiltenkt? Når man konstruerer en slik validert skala kan det være at den for eksempel er satt av sosiokulturelle standarder (Cohen et al., 2018, s. 246). Dette kalles for konstruert validering, og er etter Shadish et al. (2002, referert i Cohen et al., 2018, s. 246) gyldighet konstruert av slutninger av flere ulike teoretiske faktorer. Selv om ulike teorier kan fortelle oss om for eksempel mestring så er dette et fenomen som vil oppleves ulikt fra person til person, og når man skal sette det inn i en skala slik som i denne kartleggingen kan det variere hvordan en person bedømmer sin mestring eller hva personen legger i begrepet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) forteller som nevnt tidligere, at meningen med forskningen er ikke å dekke den fulle sannheten, men en del av sannheten. Forskning kan uansett aldri være 100% gyldig, og gyldighet burde ses på som et spørsmål om grad av gyldighet istedenfor absolutt sannhet (Cohen et al., 2018, s. 246). Målet blir å minske ugyldighet og øke gyldigheten, og i denne oppgaven har dette blitt forsøkt gjort ved å begrunne valgene for metode godt og kritisk, samtidig som skalaene elevene blir målt i innenfor de abstrakte fenomenene motivasjon, mestring og relasjon er godt begrunnet teoretisk. Dette kan man lese mer om i kapittel 4.8, der det også kommer fram operasjonaliseringen av variablene.

I Cohen et al. (2018, s. 252) vises det til to typer validitet; intern og ekstern validitet. Den interne validitet handler i korte trekk om datamaterialet som har blitt innhentet svarer på det problemstillingen spør etter. For forskeren var det spesielt viktig å utforme en problemstilling som var i samsvar med valg av metode. Etersom problemstillingen som skal besvares gjøres ved en kvantitativ metode utformes denne annerledes enn ved en kvalitativ metode fordi man gjør ulike målinger. Allerede før valget av metode visste forskeren at det skulle skrives om sårbare barn da dette var et felt av stor interesse og et ønske om å lære mer om denne gruppen. Videre ble valget om variabler gjort ut ifra det som var tilgjengelig i datasettet forskeren innhentet fra SePU. Dette for å sikre at det som skulle forskes på faktisk var mulig med de tilgjengelig datamaterialet. Derfor ble problemstillingen kontekstualisert etter dette, og

datamaterialet vil derfor gjøre det mulig å svare på det problemstillingen spør etter. Problemstillingen følger også tett gjennom alle deler av masteroppgaven som leder opp til diskusjonen som er med på å gi svar i form av tre ulike forskningsspørsmål. Samtidig er det viktig å få fram at forskeren har valgt å la vær å ta med andre faktorer som kan spille en rolle for sårbare elevers mestringsstro, dette på grunn av oppgavens omfang, noe som gjør at forskningen ikke kan forklare all variasjon (Tufte, 2018, s. 145).

I motsetning til den interne validiteten, som ser på om datamaterialet faktisk er med på å svare på problemstillingen, ser ekstern validitet heller på hvordan vi kan generalisere ut ifra det gitte utvalget til populasjonen (Cohen et al., 2018, s. 254). Her gjelder det ulike utfordringer som blant annet generalisering fra et smalt utvalg til en bred populasjon, generalisering fra et utvalg og til et enda smalere utvalg, generalisering fra en situasjon til en annen lignende situasjon, uten å tenke over kontekstuelle og tilfeldige likheter med mer. Det kommer fram at i dette datasettet er utvalget elever og deres kontaktlærere. Antall elever 836, men i denne oppgaven fremkommer ikke tall på antall kontaktlærere da det ikke var en del av frekvensanalyse som ble kjørt. Allikevel vet vi at det er elevenes kontaktlærere som har besvart de lærervurderte skjemaene som omhandler elevene slik at antall lærersvar må være tilsvarende elevantallet. Et antall på 836 elever er en stor gruppe elever i forhold til hva forskeren kunne samlet inn på egenhånd, men med tanke på å kunne generalisere slik at det gjelder for populasjonen elever på mellomtrinnet i Norge hadde ønsket vært en enda større gruppe. Allikevel er utvalget tilfeldig utplukket blant regioner i ulike områder i Norge og det er mindre frafall som vises i prosent i analysekapittelet (kapittel 5) og man kan derfor trekke slutninger til en generalisering (Tufte, 2018, s. 160).

### 3.7.2 Reliabilitet

Som nevnt, viser reliabilitet til om vi kan stole på dataene forskeren har presentert. Fra et tradisjonelt perspektiv kan man gjenta det samme studiet på et annet tidspunkt og få det samme resultatet, dette kalles «test-retest» (Cohen et al., 2018, s. 268; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ringdal (2018, s. 366) får fram at når man gjør en slik test på to ulike tidspunkt kreves det at målingene blir gjentatt med et kort mellomrom. Flere forskere mener at innenfor atferds- og samfunnsvitenskapen gjelder ikke dette på samme vis. For som skrevet tidligere, endrer virkeligheten seg kontinuerlig (Cohen et al., 2018, s. 268). Dette gjør at forskningsresultatene vi får i dag er nyttig akkurat nå, men kan om noen år ikke være like nyttig da virkeligheten er i stadig endring og dermed endrer også behovet seg. Etersom det forskes på elever i denne

studien, vet vi også at skolehverdagen og elevene som deltar i den også endrer seg med samfunnet. Dette gjør at hvis studien hadde blitt gjentatt om noen år ville det mest sannsynlig vært endringer av resultater, dette betyr allikevel ikke at forskningsresultatene som kommer fram i denne oppgaven ikke er pålitelig eller nyttig, men at verden er i kontinuerlig endring. Samtidig er det viktig å få fram at forskning er kontekstuell og forskerens subjektivitet er av betydning, hensikten med å gjøre en «test-retest» er derfor ikke av betydning for påliteligheten til denne forskningsoppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Videre blir det sett på reliabilitet i form av forskerens refleksjon over egen påvirkning og at den fulle og sanne forskningsprosessen er synlig for leseren.

Når forskere tar i bruk spørreskjema som innsamlingsmetode kan det oppstå ulike feilkilder (Ringdal, 2018, s. 218). For å kvalitetssikre har forskeren som oppgave å minimalisere alle kilder til feil i måleprosessen som kan påvirke de statistiske beskrivelsene og analysene. En fordel med å bruke sekundærdata i denne masteroppgaven er at datamaterialet har blitt utviklet av flere forskere hos SePU som har gjort forbedringer på kartleggingene over flere år. Dette øker sjansen for at datamaterialet som er samlet inn er pålitelig. Samtidig er skalaene som er brukt i målingen basert og begrunnet godt i tidligere teori og forskning som vist i kapittel 4,8 Operasjonalisering og variabler. Videre handler det om hvordan forskeren i denne oppgaven har valgt å bruke datamaterialet.

Både i Cohen et al. (2018, s. 268), Tufte (2018, s. 160) og Ringdal (2018, s. 364) beskrives det hvordan målefeil kan være en utfordring til reliabilitet. For hvordan vet man at man har målt det man ønsker? Dette spesielt med tanke på abstrakte teoretiske begrep som motivasjon, mestring og relasjon. Dette er begreper som ikke kan direkte observeres, men presenteres allikevel med enhetens sanne verdi (Ringdal, 2018, s. 364). I denne oppgaven brukes nettopp disse begrepene kontinuerlig og det er disse forskeren ønsker å få nærmere innblikk i. Allikevel får Ringdal (2018, s. 364) fram at det forskeren måler kun får fram deler av den fulle sannheten, så selv om målene vil reflektere over virkeligheten vil dette være med større eller mindre målefeil.

Christophersen (2018, s. 104) presenterer at for å indikere hvor nøyaktig en egenskap operasjonaliseres måles reliabiliteten. «Målereliabilitet defineres som forholdet mellom sann (reliabel) og totalvarians» (Christophersen, 2018, s. 104). Med dette begrepet introduseres *Cronbachs alfa* som varierer mellom 0 og 1. Dette indikerer om indre konsistens, der verdier

nær 1 indikerer høy indre konsistens. Christophersen får fram at når det gjelder spørreundersøkelser er Chronbachs alfa større enn 0,70 tilfredsstillende. Selv om forskeren i denne oppgaven ikke har Cronbachs alpha-verdiene for kartleggingen gjort høsten 2022, kan det allikevel gjøres en sammenligning med kartleggingene gjort i «Kultur for læring». Dette på grunnlag av at kartleggingene er utført med samme spørreskjema, der det kun har blitt utarbeidet noen forbedringer. Det kommer fram at reliabiliteten fra undersøkelsen er tilfredsstillende, men med noen utfordringer knyttet til påliteligheten til enkelte av barnas svar (Nordahl et al, 2021, s. 82). Enten kan dette komme av at måleinstrumentene som har blitt brukt ikke er tilfredsstillende eller forståelsen barnet har hatt til spørsmålene i undersøkelsen ikke har vært i tilstrekkelig grad.

En utfordring med å være forsker er å hindre at datamaterialet man samler inn er påvirket enten i møte med informant eller i tolkning i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ettersom man ønsker å finne ut av noe og forske på et fenomen, er det fort gjort å være forutinntatt av forskningen. Allikevel er det en fordel når man samler inn sekundærdata at datamaterialet ikke er påvirket av forskeren. Det som er viktig å få fram er hvordan datamaterialet er med på å svare på problemstillingen og dermed gir et riktig bilde på virkelighet. Dette har blitt gjort ved at forskeren strategisk valgte variabler det gikk an å forske på og som kunne være med å svare på problemstillingen uten at forskeren måtte vinkle resultatene som ville gitt et skjevt innblikk i virkeligheten. Forskeren påvirker analysene og den videre drøftingen og konklusjonen, og det er her det strebes etter å få fram alle aspekter med det innsamlede datamateriale slik at forskningen skal være pålitelig og gi et troverdig svar på problemstillingen.

### 3.8 Operasjonalisering og variabler

Variablene leseren blir presentert for i denne oppgaven er allerede godt operasjonaliserte. Dette på bakgrunn av at forskeren har laget avhandlingen ut ifra en allerede eksisterende undersøkelse gjort av profesjonelle forskere som har testet variablene og gjort forbedringer. Christophersen (2018, s. 13) skriver at «variabler er kjennetegn ved enhetene som undersøkes». Eksempler på enheter er personer, organisasjoner eller nasjoner. Der kjennetegn for eksempel kan være kjønn, alder og utdanning. Enhetene som studeres i denne undersøkelsen er personer, og i denne avhandlingen viser kjennetegnene til om personene er elever eller lærer, i tillegg er det noen bakgrunnsvariabler det blir sett nærmere på i dette kapittelet. Det undersøkes blant annet

hvordan elevene og lærerne har svart på relasjon, mestring og motivasjon. Nordahl et al. (2021, s. 62) viser til at undersøkelsene SePU har gjennomført er for å kartlegge «de områdene forskningen viser er av betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling». Videre vises det til at de måleinstrumentene som er brukt er inspirert av tidligere brukte måleinstrumenter i undersøkelser gjort både i danske og norske skoler.

I Nordahl et al. (2021, s. 46) kommer det fram at ved undersøkelser rundt forhold som gjelder elevers sosiale og faglige læring er den vanligste metoden som brukes rangeringsskalaer i spørreundersøkelser for å kvantifisere vurderingene. Videre kommer det fram at fordelene med å bruke rangeringsskalaer er at «det kan brukes som et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatning, [...] og måleinstrumentet kan brukes flere ganger på ulike tidspunkt, på tvers av settinger og vurderes av ulike informantgrupper» (Nordahl et al. 2021, s. 46).

### 3.8.1 Elevvurderte variabler

Christophersen (2018, s. 13) skriver at når egenskaper operasjonaliseres skiller man på ulike målnivåer når analysemetode skal velges og resultatene skal tolkes. De ulike målnivåene er nominalnivå, ordinalnivå, intervallnivå og forholdstallsnivå. I undersøkelsen var det totalt 6 elevvurderte skalaer; trivsel, atferd, relasjon til lærer, klassen og elev relasjoner, undervisning og forventning om mestring. For alle skalaene har det blitt benyttet måling på ordinalnivå med rangeringsskala. Ordinalnivå er et målnivå der egenskapen kan deles i to eller flere kategorier som kan rangordnes (Christophersen, 2018, s. 13). Det er viktig å få fram at på ordinalnivå er ikke avstanden mellom to svaralternativer lik, for eksempel helt enig = 4 er ikke dobbelt så mye som litt uenig = 2, men forskeren får mulighet til å rangere basert på den verdien som tillegges skalaen (Cohen et al., 2018, s. 726). På grunn av oppgavens omfang og problemstillingen til denne avhandlingen gjorde forskeren et valg om å se videre på relasjon til lærer og forventning om mestring. Valget ble gjort selv om andre elevvurderte skalaer som trivsel og atferd også kunne vært spennende å se nærmere på, men da ville dette gått utover dybden som oppnås i denne oppgaven.

«Classroom Environment Scale» av Moos og Trickett (1974), bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998), er bakgrunnen for den elevvurderte variabelen relasjon til lærer. For 5.-10. trinn består faktoren av ni spørsmål; «jeg har god kontakt med læreren», «læreren liker meg», «når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren», «læreren roser meg når jeg jobber

hardt», «læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig», «læreren bryr seg om hvordan jeg har det», «læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med», «læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa» og «læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre». Det er en firedelt likert-skala der høy skår viser til høy grad av støtte og oppmuntring (1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig, 4 = helt enig) (Nordahl et al., 2021, s. 64).

Nordahl et al. (2021, s. 64) forteller at den elevvurderte variabelen «Forventning om mestring» er inspirert av Bandura (2006) og består av fire spørsmål; «jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen», «jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil», «jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig», «når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig». Disse fire spørsmålene rangeres på en skala fra 1 = nei, aldri, 2 = sjelden, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = ja, alltid. Der 5 indikerer stor grad om forventning om mestring.

### 3.8.2 Lærervurderte variabler

I undersøkelsen svarte ikke kontaktlærer på relasjon til eleven, men fem andre lærervurderte skalaer ble besvart; sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, skolefaglige prestasjoner, grunnleggende ferdigheter og fravær. Ettersom forskeren skulle finne ut av lærer-elevrelasjonens betydning måtte dette bli gjennom det elevvurderte skjemaet, men det forskeren kunne se på er hvordan læreren svarte på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats ettersom mestringstro er et begrep i fokus i problemstillingen for avhandlingen. Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats blir vurdert av kontaktlæreren. Kategorien blir delt inn i fire spørsmål som handler om elevens motivasjon for å lykkes på skolen, elevens arbeidsinnsats på skolen, elevens interesse for å lære i timen og elevens motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet. Motivasjon og arbeidsinnsats er hentet fra Skaalvik (1993) og Nordahl (2005) (Nordahl et al., 2021, s. 64). Skalaen er delt i fem, fra 1 til 5, der 1 = svært lav, 2 = lav, 3 = middels, 4 = høy, 5 = svært høy. Den høyeste scoren, 5, tilsier at læreren vurderer eleven til å ha svært høy motivasjon og arbeidsinnsats på skolen.

### 3.8.3 Bakgrunnsvariabler

Sammen med elevvurderte variabler og lærervurderte variabler, blir det også sett på noen bakgrunnsvariabler. Disse variablene kommer fra kontaktlærerskjema, der læreren har krysset

av for hvilket ulike faktorer knyttet til eleven som kjønn, språk, spesialundervisning, kulturellbakgrunn, opplæring i grunnleggende norsk (GNO), og om eleven har en vanske eller problem.

Ettersom det i denne oppgaven har blitt en avgrensning på hva som betegnes som sårbare barn, blir det videre i arbeidet med analyse kun tatt med bakgrunnsvariabelen «vanske eller problem» Dette på bakgrunn av få elever i de andre aktuelle bakgrunnsvariablene, som ville gjort det vanskelig å generalisere og oppgavens omfang som har gjort at forskeren har valgt å begrense sårbare barn til elever med atferdsproblem, men ingen diagnose og elever med ADHD-diagnose. Begge disse gruppene har en atferdsvanske, men den ene har ikke diagnose og det vil dermed være spennende å se om det er forskjell på å ha diagnose og ikke. Siden sårbare barn gjelder både jenter og gutter er det heller ikke hensiktsmessig å vise en frekvensfordeling av dette. De sårbare barna sammenlignes så med elevgruppen som verken har diagnose eller vanske. Dette vises nøyere i analysekapittelet. Leseren blir først presentert for en frekvensanalyse over alle elever med vanske eller problem, imens variansanalysene kun tar utgangspunkt i de tre nevnte elevgruppene.

### 3.9 Statistiske analyser

I dette kapittelet blir det gitt en oversikt over hvilke analyser forskeren har valgt å bruke i denne tverrsnittsundersøkelsen. En kvantitativ dataanalyse kan gjøres gjennom ulike statistiske programpakker (Ringdal, 2018, s. 277). I denne oppgaven har programpakken SPSS blitt brukt for å utføre de statistiske analysene. Forskeren selv har ikke gjort analysen i SPSS, ettersom dette ikke var tilgjengelig da forskningen skulle utføres. I denne oppgaven ble det derfor gjort valg om hvilke analyser som skulle gjøres, og det ble sendt en bestilling til SePU om dette. Ann Margareth Gustavsen ved SePU gjennomførte analysene og videresendte dette til forskeren. Fra disse analysene ble det plukket ut hva som skulle være med videre inn i oppgaven og presenteres i tabeller og figurer. Bestillingen til SePU var å gjennomføre frekvensanalyse, variansanalysen ANOVA og signifikans testing. Gruppene som skulle bli analysert og sammenlignet var:

- Elever med ADHD-diagnose
- Elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.
- Elever som verken har vansker eller diagnose.



Arbeidet gjort i denne oppgaven består av beskrivende statistikk, også kalt deskriptiv statistikk (Johannessen, 2009, s. 48), som fremstilles grafisk (Ringdal, 2018, s. 291). Ved få variabler og mange enheter gir frekvensfordeling en god oversikt over dataene (Ringdal, 2018, s. 291). I analysekapittelet vises frekvensfordeling over datamaterialet i tabell. Ringdal (2018, s. 181) forteller at forskeren burde gå i fra å gjøre enklere analyser til vanskeligere. Dette er valget som har blitt gjort for disse analysene også. I kapittel 5 presenterer forskeren en frekvensfordeling først, og på denne måten skapes en god oversikt over dataene (Ringdal, 2018, s. 291). Ved beskrivende statistikk kan det være noe usikkerhet om resultatet kan beregnes å gjelde hele populasjonen, derfor beregnes dette usikkerheten ved slutningsstatistikk (Johannessen, 2009, s.48). For å videre finne ut av om resultatet til utvalget kan generaliseres til hele populasjonen blir det gjort variansanalyser og signifikantesting. Ettersom det ble funnet signifikante forskjeller, ble det gjort en effektutregning for å måle effekten av de signifikante forskjellene.

### 3.9.1 Frekvensanalyse

Når man gjør en frekvensanalyse ser man på hvordan enhetene fordeler seg på en variabel, dette kalles også for en univariat analyse (Johannessen, 2009, s. 73). Som nevnt tidligere, er dette også den enkleste formen for analyse. Videre må man finne ut av hvilken univariat analyse som skal gjøres, og dette er avhengig av variabelenes målenivå.

Det skilles mellom to typer informasjon en variabel kan gi: 1) Kategorisk variabel: Gir egenskaper og kjennetegn som kan klassifiseres, og 2) Kontinuerlig variabel: Gir verdier som kan uttrykke en mengde eller gradering (Johannessen, 2009, s. 46). Er det en kategorisk variabel analyseres variablene ved hjelp av prosentfordelinger og kan visualiseres ved hjelp av grafisk framstilling. Hvis det er en kontinuerlig variabel, kan den analyseres ved hjelp av en rekke statistiske mål. Eksempler på dette er gjennomsnitt, median, variasjonsbredde, kvartiler, desiler, standardavvik og grafiske framstillinger (Johannessen, 2009, s. 73). I undersøkelsen benyttes kun kategoriske variabler da både nominalvariabler og ordinalvariabler faller under dette. Dette fordi verdiene ved en nominalvariabel kun kan klassifiseres i gjensidig utelukkende kategorier, og dermed ikke kan rangeres på en logisk måte (Johannessen, 2009, s. 46). Ettersom en ordinalvariabel ikke har lik avstand mellom verdiene kan det i utgangspunktet ikke være en kontinuerlig variabel, men hvis det er mange verdier, minst 5 kan det beregnes som det. I lys av dette ser man at det i denne undersøkelsen er brukt kategoriske variabler da verdiene går til maks 5. Grunnen til at man ser på dette er for å finne ut av hvilke statistiske analyser man har mulighet til å gjennomføre ettersom det er avhengig av variabelenes målenivå (Johannessen,



2009, s. 46). Ut ifra dette ble det bestemt å gjøre en one-way ANOVA-analyse og signifikans testing, som det skrives nærmere om i neste delkapittel.

Ettersom det er mange deltagere i denne kvantitative undersøkelsen blir det ikke oversiktlig å presentere hver og en av observasjonene, derfor presenteres det heller gjennom en frekvensanalyse (Tufte, 2018, s. 47). Som nevnt tidligere, er elevene som blir presentert elever fra 5.-7 trinn. Frekvensfordelingen som har blitt gjort er derfor av det lærerstyrte skjemaet for om eleven har vansker eller problemer. Dette skjemaet deles inn i åtte og viser til om eleven har:

- Hørselshemming
- Synsvansker
- ADHD-diagnose
- Atferdsproblem
- spesifikke lærevansker/fagvansker
- generelle lærevansker
- andre vansker
- ingen diagnose

Dette er med på å skape en forståelse for hvilke elever som er med og deltar i denne undersøkelsen, og samtidig skaper det et sammenligningsgrunnlag som skal brukes videre i variansanalyser. Selv om det kun er tre av gruppene som presenteres videre i analysen, kan en frekvensfordeling som dette være med å gi grunnlag til videre forskning ettersom denne oppgaven er begrenset på grunn av antall ord. I frekvenstabellen ser man antall elever innenfor hver gruppe og prosentandelen gruppen utgjør.

### 3.9.2 Variansanalyse og signifikant testing

Etter å ha gjennomført frekvensanalyser ble det videre gjort variansanalyse og signifikans testing. Dette for å få fram gjennomsnittet og standardavviket til gruppene, slik at dette kunne sammenlignes, og videre finne ut av om man har et statistisk signifikant funn. Variansanalysen ble gjort med en ANOVA-analyse, som gjorde det mulige å analysere flere enn to grupper (Ringdal, 2018, s. 377). I dette tilfellet var det disse tre elevgruppene som ble analysert:

- Elever med ADHD-diagnose
- Elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.
- Elever som verken har vansker eller diagnose.

Analyse av variansen (ANOVA-analyse) kan dermed brukes på tre grupper eller flere, nærmere sagt har det blitt gjort en enveis ANOVA-analyse (Cohen et al., 2018, s. 782). En slik analyse er med på å regne ut den statistiske signifikansen, og i denne oppgaven kommer denne fram i kapittel 5. Siden utregningene allerede er utført i dataprogrammet SPSS er det kun resultatet av utregningene som fremvises i egne tabeller og analyseres. Christophersen (2018, s. 29) forklarer at signifikanstesting blant annet handler om å kunne «trekke slutninger om parametere på grunnlag av statistisk analyse, og sannsynlighetsfordelingen til parameterne er grunnlaget for slutningene». I denne sammenheng trekkes nullhypotesen inn (Ringdal, 2018, s. 285). Nullhypotesen handler om at «det er umulig å påvise at en hypotese er sann, men vi kan vise at den er gal» (Ringdal, 2018, s. 285). Uavhengig av type test er det alltid to mulige hypoteser som til sammen skal dekke alle mulige utfall, enten er det en sammenheng mellom X og Y i populasjonen eller det er ikke sammenheng mellom X og Y i populasjonen. I denne oppgaven ser man på om det er en sammenheng mellom de tre gruppene som er nevnt ovenfor sin tro på egen mestring, motivasjon og arbeidsinnsats og relasjon til lærer. Hvis det kommer fram at det er en statistisk signifikant forskjell mellom en av disse gruppene kommer dette fram som signifikansnivå  $<0,001$ . Det viser seg at det har blitt gjort flere slike funn og der det blir relevant gjøres det en effektutregninger mellom hver gruppe noe forskeren kommer tilbake til nedenfor.

Ettersom det i denne oppgaven blir gjort flere funn med høye standardavvik underveis i variansanalysen blir det gått nærmere inn på hva dette betyr. I Ringdal (2018, s. 299) og Postholm og Jacobsen (2018, s. 201) kommer det fram at «standardavviket er uten tvil det mest kjente og mest benyttede målet på spredning». Det benyttes i midlertidig mest på kontinuerlige variabler, men Ringdal (2018, s. 299) får fram at hvis det er ordinale variabler med verdier på mer enn 4-5 benyttes også standardavvik. Grunnen til at standardavvik er viktig for denne oppgaven er fordi det får fram spredningen i variablenes originale målestokk (Ringdal, 2018, s. 301). Standardavvik og varians viser hvordan verdiene fordeler seg. Postholm og Jacobsen (2018, s. 201) forteller «Jo større standardavviket er, desto større variasjon er det i fordelingen». Variansen kan være vanskelig å tolke, og det brukes derfor standardavvik. Begge er mål på spredning, men standardavviket finner man ved å ta kvadratroten av variansen. Man får dermed et lettere tall å lese. I analysekapittelet vises det til standardavvik i variansanalysen. Det kommer ikke fram hvilke utregninger som har blitt gjort ettersom dette har gått automatisk i dataprogrammet SPSS. Det er spesielt spennende med standardavvik da flere funn viser seg å være høye.

Videre må man vite hvordan man skal tolke standardavviket, her viser Ringdal (2018, s. 301) til tre ulike metoder man kan bruke: tolkning av absolutt verdi, av relativ verdi og ved bruk av normalfordeling. For å tolke standardavvikene som kommer fram i analysekapittelet gjøres en tolkning av relativ verdi. Da kan man sammenlikne spredninger i samme variabler, innenfor to eller flere utvalg eller i grupper innenfor ett utvalg (Ringdal, 2018, s. 301). I dette tilfellet blir det grupper innenfor ett utvalg, da utvalget her er elevene og vi sammenligner elevgrupper. Gruppene vi sammenligner er elever med ADHD-diagnose, elever med atferdsproblem, men ingen diagnose og elever uten diagnose eller problemer. Det blir sammenlignet gjennomsnittet til de to gruppene og spredningen. For eksempel innenfor en kategori kan gjennomsnittssvaret til elever med ADHD-diagnose ligge lavere enn elever uten diagnose eller problem, men spredningen kan være større innenfor elevgruppen uten diagnose eller problem. Tabellen som blir vist i analysen viser både standardavvik innenfor en gruppe, og det totale standardavviket til de tre gruppene. Ved et høyt standardavvik betyr det at det er stor spredning imellom svarene enten imellom gruppene eller innenfor en gruppe ut ifra gjennomsnittet (Cohen et al., 2018, s. 727; Johannessen et al., 2016. s. 289). For eksempel ved et standardavvik på under 1 betyr det at de fleste i gruppen er enige, hvis standardavviket blir høyere, for eksempel 2, betyr det at det er stor spredning i svarene til gruppen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 201) forteller at hvis variasjonen i svarene er stor kommer dette fram som høyt standardavvik.

For å regne ut om de signifikante forskjellene har stor effekt eller ikke, brukes en formel hentet fra Cohen et al. (2018, s. 745). Dette er også med på å avgjøre imellom hvilke grupper det er størst effekt imellom ettersom dette ikke kommer fram i tabellene. Forskeren har selv utført disse utregningene ut ifra tallene som ble tilsendt fra variansanalysen. Hvis forskeren ikke hadde utført disse utregningene selv kan man gjøre en post hoc test med LSD (Cohen et al., 2018, s. 782), dette for å avgjøre mellom hvilke grupper det er signifikante forskjeller. Forskeren tok en avgjørelse at ettersom det kun var tre grupper som skulle sammenlignes var det like enkelt å utføre disse utregningene på egenhånd. For å gjøre effektutregningen tar utgangspunkt i gruppens standardavvik, så regner man ut differansen mellom to og to grupper og deler på det totale standardavviket (Cohen et al., 2018, s.745). Dette vil se slik ut:

$$\frac{\text{gjennomsnitt gruppa } t - \text{gjennomsnitt gruppe } c}{\text{totale standardavvik}} = \text{effektstørrelse}$$

Det finnes ulike utregninger og størrelser til effekt, men i denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i Cohens d (Cohen et al., 2018, s. 746). For denne testen gjelder derfor effektstørrelsene: 0-0.20 = svak effekt, 0.21-0.50 = beskjeden effekt, 0.51-1.00 = Moderat effekt og >1.00 = sterk effekt. Videre i analysearbeidet henvises det derfor til denne skalaen for å vise til om de statistiske signifikante funnene er av stor effekt eller ikke.

## 4. Analyse og resultater

For å kunne si noe videre om man kan se et mønster mellom sårbare elevers relasjon til lærer og elevenes mestringstro ble det gjennomført frekvensanalyse og variansanalyse. Ved å gjøre en frekvensanalyse blir det etablert en oversikt over antall og prosent over elever med vanske eller problem. Frekvensanalysene er gjort av spørreskjema som kontaktlærer har krysset av på for å plassere elevene innenfor ulike kategorier som skaper et sammenligningsgrunnlag. Etter frekvensanalysen gjøres variansanalysen av elevenes forventning om mestring og relasjon til lærer, og lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. I denne analysen har forskeren utarbeidet flere tabeller med tilhørende forklaring over hva som kommer fram i tabellen. I dette kapittelet kommer ingen tolkning eller drøfting av resultatene fram, kun en beskrivelse over hva analysene viser.

### 4.1 Frekvensanalyse: Oversikt over datamateriale

I tabell 1 kommer det fram prosenten for og hvor stort antall elever i dette datasettet som enten har en vanske, et problem eller ingen av delene. Innenfor disse underkategoriene hadde kontaktlæreren kun mulighet til å krysse av for den kategorien de mente gjaldt eleven mest, dermed kan det være elever som hører til flere kategorier, men som kun er innenfor en av de på dette skjemaet. Videre ser man i tabell 1 at en mindre andel elever har hørselshemming eller synsvansker. Til sammenligning ser man at 4,2 % eller 38 elever har diagnosen ADHD, 4,7 % har atferdsproblem som ikke er ADHD, 11,1 % har spesifikke lærevansker/fagvansker som f.eks. dysleksi, 1,9 % generelle lærevansker og 6,4 % har andre vansker. Dette utgjør 28,3 % av elevene i datasettet. Kategorien generelle og spesifikke lærevansker blir ikke hensiktsmessig å ha med seg videre da forskeren allerede har gjort en avgrensning for hva som videre omtales som sårbare barn, disse gruppene kan dermed heller være interessant å ha med seg til senere forskning. Fokuset videre blir derfor barn med ADHD-diagnose og barn med atferdsproblem (men ikke ADHD). Disse to gruppene utgjør til sammen 9,9% av det totale datamaterialet. Gruppen elever med ADHD-diagnose utgjør 38 antall elever og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD, utgjør 43 elever. Av tabellen kommer det også fram at av det totale datasettet gjelder dette spørreskjemaet 93,6 % av elevene. Dette betyr at det har vært noe frafall, noe som kan ha noe med å gjøre at foreldrene kunne krysse av for hvilke skjemaer eleven skulle delta i og derfor har noen valgt å krysse av for at eleven ikke skal delta i dette spørreskjemaet.

*Tabell 1: Frekvensanalyse av fordelingen over elever med problemer, vansker eller ingen diagnose eller vanske.*

<b>Vanske/Problem</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
Hørselshemming	1	,1
Synsvansker	2	,2
ADHD-diagnose	38	4,2
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.	43	4,7
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag, men ikke står tilbake evnemessig (f.eks. dysleksi)	101	11,1
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	17	1,9
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	58	6,4
Ingen diagnoser eller vansker	591	65,0
<b>Sum</b>	<b>851</b>	<b>93,6</b>

## 4.2 Variansanalyse

Forskeren valgte å gjøre en variansanalyse for å få fram gjennomsnittlige svar og standardavvik på spørsmål om relasjon lærer-elev, forventning om mestring og lærerens vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Tabell 2 presenterer først svarene samlet fra alle spørsmålene innenfor hovedkategoriene nevnt tidligere. Forskeren valgte å nummere de tre elevgruppene for å skape en mer oversiktlig tabell. Dette gjelder alle tabeller som fremkommer nedenfor, og gruppene ser slik ut:

Gruppe 1: Elever med ADHD-diagnose

Gruppe 2: Elever med atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige.

Gruppe 3: Ingen diagnoser eller vansker

I tabellen kommer det frem gjennomsnitt, standardavvik (St. a), signifikans (Sig.) og Cohens d. Ved å se på tabell 2 kan man totalt sett se at gruppe 2, elever med «atferdsproblem, men ikke ADHD [...]», har større standardavvik enn de to andre gruppene i alle tre hovedkategorier. Dette vil si at denne gruppens elever svarer mer ulikt seg imellom og har dermed større spredning i fordelingen av svarene innenfor kategoriene enn de andre elevgruppene gjør. Dette betyr ikke at de svarer svært ulikt da man ser at standardavviket er under 1 i to av kategoriene. Derimot i kategorien «Forventning om mestring» kan man lese et standardavvik på 1,15 hos denne elevgruppen. Det betyr at det er større uenighet om hvordan elevene i elevgruppen opplever forventning om mestring. Etter å ha gjort signifikanstesting ser man at scoren har gitt en signifikant forskjell innenfor kategoriene «forventning om mestring» og «motivasjon og arbeidsinnsats». Dette betyr at det er en signifikant forskjell mellom minst to av gruppene, men det kommer ikke fram hvilke og derfor må det videre bli funnet ut av effektstørrelsen. Dette fordi, som sagt tidligere, vet vi ikke størrelsen på den signifikante forskjellen, vi vet bare at det er et signifikant funn.

Ut ifra tabell 2 kan man se at det blir relevant å regne ut effektstørrelse i kategori 2 og 3 ettersom det er her forskeren har fått utslag på signifikanttesting ( $<.001$ ). Tabell 2 viser også effektutregning forskeren har gjort mellom hver av gruppene, dette vises som en egen kolonne som kalles Cohens d. Som tabellen til Cohen et al. (2018, s. 746) viser er effektstørrelse: 0-0.20 = svak effekt, 0.21-0.50 = beskjeden effekt, 0.51-1.00 = Moderat effekt og  $>1.00$  = sterk effekt. Innenfor kategori 2, forventning om mestring, ser man at gruppe 2 og 3 har størst effektstørrelse på 1,05. Ut ifra tabellen er dette en sterk effekt, som viser til at mellom gruppe 2 og 3 er det

statistiske signifikant forskjeller innenfor elevenes forventning om mestring som er av stor effekt. Også mellom de andre gruppene er det en effekt som måles til 0,47 og 0,58. Disse funnene viser til at det er en beskjeden effekt mellom gruppe 1 og 2 innenfor denne kategorien, imens mellom elevgruppe 2 og 3 har de signifikante forskjellene en moderat effekt. Elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD, har mindre tro på egen mestring i forhold til elevene uten diagnose eller vanske. Senere blir det gått i detalj innenfor denne kategorien for å se på hver og en av spørsmålene elevene har svart på og man får da sett nærmere hvor de største forskjellene ligger. Allikevel får tabell 2 fram at det generelt sett er en tendens til at elevgruppe 2, elever med atferdsproblem, har mindre tro på egen mestring enn de to andre elevgruppene, spesielt elevgruppe 3, elever uten diagnose eller vansker.

I kategori 3, som er en lærervurdert variabel, er det også påvist en signifikant forskjell. Den gruppen med størst standard avvik er elevgruppe 2, og den med minst standardavvik er gruppe 3. Man ser også at det gjennomsnittlige svaret hos disse to gruppene har over 1 standardavvik imellom seg. Dette betyr at læreren har i gjennomsnitt vurdert elevgruppe 2 til å ha lavere arbeidsinnsats og motivasjon enn elevgruppe 3. Videre ser man at ved utregning av Cohens  $d$  kommer det fram sterk effekt av de signifikante forskjellene funnet mellom gruppe 2 og 3. Mellom gruppe 1 og 3 har de signifikante forskjellene moderat effekt, og det samme kan vi også se mellom gruppe 1 og 2. Som viser at gruppe 1, elever med ADHD-diagnose, legger seg på midten mellom gruppe 2 og 3.

Totalt sett kommer det fram at gruppe 2 og 3 har signifikante forskjeller mellom seg med stor effekt når det kommer til kategori 2, forventning om egen mestring, og kategori 3, lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Man ser at det er gruppe 2, elever med atferdsproblem, som generelt sett scorer lavest gjennomsnittlig. I motsetning scorer gruppe 3 høyest i alle kategorier gjennomsnittlig. Det viser seg at det er disse gruppene som har størst forskjeller imellom seg og at disse forskjellene er av stor betydning etter utregning av Cohens  $d$ . Samtidig viser det seg at det er signifikante forskjeller av beskjeden til moderat effekt mellom gruppe 1, elever med ADHD-diagnose, og gruppe 2, elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Dette gjelder også imellom gruppe 1 og gruppe 3, elever uten diagnose eller vansker.



*Tabell 2: Samlet variansanalyse av relasjon mellom lærer og elev, elevenes forventning om mestring, elevenes motivasjon og arbeidsinnsats*

Kategorier	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	St.a.	Sig.	Elevgruppe	Cohens d
1) Relasjon mellom lærer og elev, spm 1-9	1	31	3,5	0,48	,186	2	
						3	
	2	43	3,37	0,64		1	
						3	
	3	512	3,52	0,52		1	
					2		
	Total	586	3,51	0,53			
2) Forventning om mestring, spm 1-4	1	30	3,54	0,58	<,001	2	0,47
						3	0,58
	2	43	3,18	1,15		1	0,47
						3	1,05
	3	508	3,98	0,69		1	0,58
					2	1,05	
	Total	581	3,9	0,76			
3) Motivasjon og arbeidsinnsats, spm 1-4	1	33	3,09	0,87	<,001	2	0,66
						3	0,73
	2	48	2,52	0,88		1	0,66
						3	1,38
	3	529	3,73	0,80		1	0,73
					2	1,38	
	Total	610	3,6	0,88			

#### 4.2.1 Variansanalyse av lærer-elev-relasjonen

Etter å ha sett hvordan elevene svarte på hovedkategoriene samlet sett skal det nå ses videre på hvert av svarene innenfor kategoriene. Tabell 3 viser hvordan elevene har svart på 9 ulike påstander om deres relasjon til lærer. Elevene fikk mulighet til å sette kryss innenfor fire ulike svaralternativer på en likert-skala fra 1-4 der 4 er helt enig, 3 litt enig, 2 litt uenig og 1 helt uenig. Det framkommer ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, men man ser at elevgruppe 2, «elever med atferdsproblem, men ikke ADHD [...]» har høyere standardavvik enn de andre gruppene. Gruppen har over 1 standardavvik når det gjelder spørsmål 3 og 4, som vil si at det er stor spredning i hva elevgruppen svarer. Spørsmål 3 handler om eleven kan snakke med lærer når elev har problemer eller er lei seg. Selv om elevgruppe 2 har stor spredning imellom svarene innenfor gruppen ser man at gjennomsnittet til gruppen ligger gjennomsnittlig høyt på det likert-skalaen, dette gjelder også de andre gruppene.

Totalt sett innenfor denne kategorien tyder det på at elevene har en god relasjon til lærer, og det vises at de har støtte og får ros og hjelp til å lære av lærerne sine. Dette kan ses ut ifra gjennomsnittsberegningene som viser at gjennom alle spørsmål ligger svaret i gjennomsnitt på over 3, som viser at elevene er mellom litt enig og helt enig. Som sagt, ser man noe variasjon i standardavvik som tyder på en liten spredning i fordelingen av svarene til elevene. Dette da spesielt innenfor elevgruppe 2, som betyr at i denne gruppen er det noen elever som synes relasjonen er noe mer dårlig i form av at de ikke kan snakke med læreren når de er lei seg eller har problemer eller at læreren ikke roser nok, men i gjennomsnitt svarer gruppen over 3 på disse spørsmålene også. Dette betyr at forskeren ikke kan dra noe konklusjon til at elever med atferdsproblem eller ADHD-diagnose har noe bedre eller dårligere relasjon til lærer enn elevene uten diagnose eller vansker, men elevgruppe 2 er noe mer splittet i svarene sine.

*Tabell 3: Variansanalyse av elevsvar på relasjon til lærer*

Spørsmål	Elev- gruppe	Antall	Gjennomsnitt	Standar davvik	Sig.
1) Jeg har god kontakt med læreren	1	31	3,39	0,76	,678
	2	42	3,33	0,76	
	3	511	3,43	0,67	
	Totalt	584	3,42	0,68	
2) Læreren liker meg	1	29	3,38	0,62	,585
	2	42	3,38	0,80	
	3	507	3,47	0,69	
	Totalt	578	3,46	0,69	
3) Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren	1	31	3,26	0,89	,105
	2	43	3,14	1,04	
	3	511	3,41	0,83	
	Totalt	585	3,38	0,85	
4) Læreren roser meg når jeg jobber hardt	1	28	3,43	0,57	,528
	2	42	3,31	1,07	
	3	508	3,45	0,74	
	Totalt	578	3,44	0,76	
5) Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig	1	30	3,53	0,68	,397
	2	43	3,35	0,95	
	3	509	3,50	0,70	
	Totalt	582	3,49	0,72	
6) Læreren bryr seg om hvordan jeg har det	1	30	3,60	0,56	,374
	2	43	3,54	0,74	
	3	510	3,67	0,61	
	Totalt	583	3,65	0,62	
7) Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holde på med	1	30	3,60	0,56	,148
	2	43	3,40	0,88	
	3	511	3,59	0,62	
	Totalt	584	3,59	0,64	
8) Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassen	1	31	3,58	0,72	,352
	2	42	3,38	0,80	
	3	509	3,53	0,69	
	Totalt	582	3,53	0,70	
9) Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre	1	31	3,65	0,61	,066
	2	42	3,43	0,89	
	3	507	3,67	0,61	
	Totalt	580	3,65	0,63	

#### 4.2.2 Variansanalyse av sårbare barns mestringstro

Variansanalyse ble så utført av elevenes forventning om mestring. Likert-skalaen som ble brukt i denne kategorien gikk fra 1-5 der 1 = nei, aldri, 2 = sjelden, 3 = av og til, 4 = ofte og 5 = ja, alltid. Dermed betyr svar fra 4-5 høy forventning om egen mestring. Innenfor denne kategorien ble det utregnet signifikant funn på  $<,001$ . Som resultat ble det utregnet Cohens d for å finne ut effektstørrelsen av de signifikante forskjellene mellom de ulike gruppene. Derfor falt valget på å dele opp de fire ulike spørsmålene inn i ulike tabeller for å skape oversikt, og samtidig kunne beskrive en og en tabell da det er interessante funn innenfor hvert av spørsmålene. Denne kategorien inneholdt fire spørsmål:

- 1) Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen
- 2) Jeg prøver på nytt hvis jeg gjøre en feil
- 3) Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig
- 4) Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig

Tabell 4 tilhører spørsmål 1 og viser variansanalysen, signifikanstesten og resultatet av utregningen av Cohens d. Spørsmålet handler om elevens tro på å få til de oppgavene som blir utdelt i undervisningen. Det første som kommer fram er at elevgruppe 2, elever med atferdsproblem, har lavest gjennomsnittlig svar. Dette svaret viser til at elevene tenker av og til at de tror de kan klare de oppgavene som blir utdelt. Det samme gjelder gruppe 1, elever med ADHD-diagnose, men denne gruppen ligger noe nærmere score 4 på likert-skalaen. Gruppe 3, elever uten diagnose eller vanske, svarer gjennomsnittlig score 4 = ofte. Ved å se på standardavvik ser man også at elevgruppe 3 er den gruppen som er mest enig og samlet i dette resultatet, imens elevgruppe 2 har over ett standardavvik og er da noe mer splittet i svarene sine, som også var tendensen i tabell 3 som omhandlet spørsmål rundt relasjon.

Videre i tabell 4 ble det, som sagt, utregnet Cohens d ettersom det ble funn av signifikante forskjeller. I dette spørsmålet kommer det fram av tabellen at gruppene med signifikante forskjeller med størst effekt er elevgruppe 2 og 3. Det kommer fram at det er en moderat effekt på 0,62, som viser at det er en forskjell mellom disse to elevgruppene av moderat betydning. Mellom elevgruppe 1 og 3 er det minst signifikante forskjeller av beskjeden effekt med en verdi på 0,24, men samme effektstørrelse ser vi også mellom gruppe 1 og 2 som ligger på 0,38. Selv om de signifikante forskjellene er av beskjeden effekt, er det allikevel av noe betydning.

*Tabell 4: Variansanalyse av elevenes forventning om mestring: Spørsmål 1*

<b>Spørsmål 1: Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen</b>						
<b>Elevgruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsnitt</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elevgruppe</b>	<b>Cohens D</b>
<b>1</b>	30	3,87	0,82	<,001	<b>2</b>	0,38
					<b>3</b>	0,24
<b>2</b>	42	3,57	1,02		<b>1</b>	0,38
					<b>3</b>	0,62
<b>3</b>	508	4,06	0,75		<b>1</b>	0,24
					<b>2</b>	0,62
<b>Totalt</b>	580	4,01	0,78			

Variansanalyse av spørsmål 2, jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil, blir presentert i tabell 5. I variansanalysen kommer det fram samme tendens som tidligere. Elevgruppe 2 har lavere gjennomsnitt enn gruppe 1 og 3, og mellom gruppe 2 og 3 er det nesten et helt standardavvik i forskjell mellom gruppene. Elevgruppe 1 og 2 svarer i gjennomsnitt at de av og til prøver på nytt hvis de gjør feil, imens gruppe 3 ofte prøver på nytt hvis de gjør en feil. Man ser at det er stor spredning mellom elevene i gruppe 2 da standardavviket er på 1,36. Innenfor gruppe 1 og 3 ser man også noe spredning i fordelingen av svarene, men dette er under ett standardavvik. Videre ved signifikanstesting kommer det funn på <,001, dette gjorde at forskeren regnet ut effektstørrelsen av de signifikante forskjellene som tidligere med Cohens d. Det som kommer fram er en moderat effekt mellom gruppe 2 og 3 og mellom gruppe 1 og 3, og en beskjeden effekt mellom gruppe 1 og 2. Gruppe 1 og 2 er også gruppene som har minst forskjell i de gjennomsnittlige svarene mellom seg.

Tabell 5: Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 2

Spørsmål 2: Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil						
Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	St.a.	Sig.	Elevgruppe	Cohens D
1	30	3,63	0,77	<,001	2	0,37
					3	0,64
2	42	3,38	1,36		1	0,37
					3	0,9
3	508	4,24	0,89		1	0,64
					2	0,9
Totalt	580	4,15	0,96			

Tabell 6 presenterer variansanalyse av spørsmål 3, jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig. Gruppe 1 svarer gjennomsnittlig at de av og til gir opp hvis de synes at oppgaven er vanskelig. Elevgruppe 2 svarer gjennomsnittlig at de sjelden gir opp hvis de synes oppgaven er vanskelig. Til slutt ser man at elevgruppe 3 gjennomsnittlig svarer at de også av og til gir opp hvis oppgaven er vanskelig, men med noe høyere gjennomsnitt enn gruppe 1. Innenfor dette spørsmålet ligger alle tre elevgrupper på rundt ett standardavvik noe som viser til at det er noe spredning, men gruppe 3 har høyest standardavvik på 1,38. Også innenfor dette spørsmålet har det blitt oppdaget signifikante funn. Gjennom utregning av effektstørrelsen mellom gruppene ser man at det mellom gruppe 1 og 2, og 1 og 3, er en beskjeden effekt av de signifikante forskjellene. Imens mellom gruppe 2 og 3 er det en moderat effektstørrelse på de signifikante forskjellene. I motsetning til tidligere er det elevgruppe 2 som har høyest forventning om egen mestring vist i tabell 6, og som tror at de sjeldent gir opp hvis de synes oppgavene er vanskelige. Standardavviket viser allikevel stor spredning i svarene innenfor elevgruppe 2, noe man må ta i betraktning når man ser på påliteligheten til det gjennomsnittlige svaret.

*Tabell 6: Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 3*

<b>Spørsmål 3: Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig</b>						
<b>Elevgruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsnitt</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elevgruppe</b>	<b>Cohens D</b>
<b>1</b>	30	3,00	0,98	<,001	<b>2</b>	0,33
					<b>3</b>	0,48
<b>2</b>	43	2,63	1,38		<b>1</b>	0,33
					<b>3</b>	0,80
<b>3</b>	507	3,54	1,09		<b>1</b>	0,48
					<b>2</b>	0,80
<b>Totalt</b>	580	3,45	1,14			

Det siste spørsmålet innenfor kategori 2, forventning om mestring, gir også signifikante funn. Dette spørsmålet viser til at hvis eleven scorer høyt, for eksempel 4, betyr det at eleven ofte fortsetter å jobbe selv det som skal læres er vanskelig når man arbeider med skolefag. Her ser man at elevene svarer ulikt på deres mestringstro i forhold til spørsmål 3 i tabell 6. For her scorer elevgruppe 3 høyest, med en gjennomsnittsscore på 4,08 som betyr at de ofte fortsetter å jobbe til tross for at de de skal lære er vanskelig. Med tanke på hvilken gjennomsnittsscore som kom fram i tabell 6 svarer de ganske annerledes på dette spørsmålet. Elevgruppe 1 og 2 scorer lavere, der gruppe 2 scorer lavest, men begge gruppene viser til at de av og til fortsetter å arbeide selv når det er vanskelig. Også her kommer det fram en stor spredning i det gjennomsnittlige svaret til elevgruppe 2, med en score på 1,35, samt et standardavvik på oppunder 1 for elevgruppe 1 og 3. Utrekning av effektstørrelse viser at det er moderat effekt av de signifikante forskjellene mellom gruppe 2 og 3, og beskjeden effekt mellom gruppe 1 og 2 og gruppe 1 og 3.

Tabell 7: Variansanalyse av elevens forventning om mestring: Spørsmål 4

Spørsmål 4: Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig						
Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	St.a.	Sig.	Elevgruppe	Cohens d
1	29	3,66	0,86	<,001	2	0,35
					3	0,44
2	42	3,31	1,35		1	0,35
					3	0,80
3	505	4,08	0,91		1	0,44
					2	0,80
Totalt	576	4,0017	0,97			

Etter å ha analysert disse fire tabellene kan man se en tendens der elevgruppe 2, elever med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, viser gjennomsnittlig lavest tro på egen mestring med unntak av spørsmål 3. Elevgruppe 2 har også størst standardavvik innenfor alle fire spørsmål, som gjør at forskeren må ha med seg i tankene at det er en større spredning mellom svarene til denne elevgruppen. Generelt sett er det litt spredning mellom svarene til alle elevene innenfor tro på egen mestring. Et annet funn er at de de signifikante forskjellene mellom elevgruppe 2 og 3 har moderat til høy effekt. Som betyr at det er en forskjell i elevgruppens mestringstro som faktisk er av betydning, der elevene uten diagnose og vansker viser høyere gjennomsnittlig forventning om egen mestring. Samtidig kommer det fram at det er signifikante forskjeller med beskjeden effekt også mellom gruppe 1, elever med ADHD-diagnose, og elevgruppe 2. De samme resultatene kommer også fram mellom elevgruppe 1 og 3. Videre blir det sett på lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.



#### 4.2.3 Variansanalyse av lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Siste variansanalyse er av lærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Besvarelsen av spørsmålene er gjort av kontaktlæreren, som har gjort en vurdering av hver enkelt elev. Spørsmålene skulle rangeres på en likert skala fra 1-5: Svært lav, lav, middels, høy og svært høy, der «Svært lav» tilsvarer 1 og «Svært høy» tilsvarer 5. Det kommer fram signifikante forskjeller innenfor alle påstandene, derfor gjøres en utregning mellom alle grupper for å undersøke Cohens d som måler effekten av de signifikante forskjellene. Innenfor denne kategorien har læreren besvart disse fire følgende spørsmålene:

- 1) Elevens motivasjon for å lykkes på skolen
- 2) Elevens arbeidsinnsats på skolen
- 3) Elevens interesse for å lære i timen
- 4) Elevens motivasjon for å sette seg egne mål i skolearbeidet

Tabell 8 viser variansanalyse av spørsmål 1, elevens motivasjon for å lykkes på skolen. Elevgruppe 1, elever med ADHD-diagnose, scorer gjennomsnittlig 3,21 som viser at læreren vurderer de til å ha middels motivasjon for å lykkes på skolen. Elevgruppens standardavvik er det høyeste av gruppene innenfor dette spørsmålet på 0,96. Elevgruppe 2, elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, scorer lavest med et gjennomsnitt på 2,73 som tilsvarer lav motivasjon for å lykkes på skolen. Gruppen med høyest motivasjon for å lykkes på skolen er gruppe 3, elever uten diagnoser eller vansker, med en score på 3,83 som ligger rett under høy motivasjon. Alle tre grupper ligger oppunder ett standardavvik i spredning imellom svarene sine. Ettersom det var signifikante forskjeller ble en Cohens d-utregning utført, og her kommer det fram at det er en høy effekt av de signifikante forskjellene mellom elevgruppe 2 og 3 på 1,20. Dette betyr at det er store forskjeller mellom gruppene motivasjon for å lykkes på skolen. Mellom gruppe 1 og 2 og gruppe 1 og 3 er det moderat effekt av de signifikante forskjellene, men med størst effekt mellom gruppe 1 og 3. Dette kan også synes i de gjennomsnittlige svarene da gruppe 1 og 2 har svart nærmest hverandre av de tre gruppene.

*Tabell 8: Variansanalyse av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 1*

<b>Påstand 1: Elevens motivasjon for å lykkes på skolen</b>							
<b>Elev- gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsnitt</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elev- gruppe</b>	<b>Cohens d</b>	
<b>1</b>	33	3,21	0,96	<,001	<b>2</b>	0,53	
					<b>3</b>	0,67	
<b>2</b>	48	2,73	0,89		<b>1</b>	0,53	
					<b>3</b>	1,20	
<b>3</b>	529	3,83	0,85		<b>1</b>	0,67	
					<b>2</b>	1,20	
<b>Totalt</b>	610	3,71	0,92				

Spørsmål 2 handler om elevens arbeidsinnsats på skolen. Variansanalysen vises i tabell 9. Her har lærerne vurdert elevgruppe 1 slik at de har fått et gjennomsnitt på 3,15 som tilsvarer middels arbeidsinnsats på skolen. Det samme gjelder elevgruppe 3, men de ligger rett oppunder høy arbeidsinnsats på skolen. I motsetning scorer elevgruppe 2 lav arbeidsinnsats på skolen med 2,38. Nesten 1,5 standardavvik fra elevgruppe 3 sitt gjennomsnittlige svar. Standardavvikene innenfor gruppene ligger rett oppunder eller på ett standardavvik. Videre ser man mellom elevgruppe 2 og 3 i tabellen under Cohens d som viser at de signifikante funnene mellom elevgruppe 2 og 3 har fått en score på 1,60 som er svært høy effekt. Dette betyr at det er store forskjeller mellom de to gruppens arbeidsinnsats på skolen. Mellom elevgruppe 1 og 2 og mellom gruppe 1 og 3 er det moderat effekt av de signifikante forskjellene.

*Tabell 9: Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 2*

<b>Spørsmål 2: Elevens arbeidsinnsats på skolen</b>						
<b>Elev- gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsnit t</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elev- gruppe</b>	<b>Cohens d</b>
<b>1</b>	33	3,15	0,97	<,001	<b>2</b>	0,88
					<b>3</b>	0,72
<b>2</b>	48	2,38	1,01		<b>1</b>	0,88
					<b>3</b>	1,60
<b>3</b>	529	3,78	0,84		<b>1</b>	0,72
					<b>2</b>	1,60
<b>Totalt</b>	610	3,64	0,88			

I neste tabell, tabell 10, ser man på elevens interesse for å lære i timen. Her kan man også se at elevgruppe 2, elever med atferdsproblem, score lavt gjennomsnittlig. Med 2,63 i gjennomsnitt har denne elevgruppen lav interesse for å lære i timen. Videre ser man at elevgruppe 1 og elevgruppe 3 har middel interesse for å lære i timen. Standardavvikene innenfor gruppe ligger også her rett oppunder 1, som viser at det er noe spredning i svarene. Samme tendens finner vi her mellom elevgruppe 2 og 3 som gjennomgående har hatt moderat eller høy effekt i de signifikante forskjellene mellom seg. For dette spørsmålet har den signifikante forskjellen mellom gruppene 1,26 Cohens d som tilsvarer høy effekt. Elevgruppe 1 har signifikant forskjell med moderat effekt både mellom gruppe 2 og gruppe 3, som også følger de andre tabellene.

*Tabell 10: Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 3*

<b>Spørsmål 3: Elevens interesse for å lære i timen</b>						
<b>Elev- gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsn itt</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elev- gruppe</b>	<b>Cohens d</b>
<b>1</b>	33	3,18	0,88	<,001	<b>2</b>	0,61
					<b>3</b>	0,65
<b>2</b>	48	2,63	0,98		<b>1</b>	0,61
					<b>3</b>	1,26
<b>3</b>	529	3,78	0,84		<b>1</b>	0,65
					<b>2</b>	1,26
<b>Totalt</b>	610	3,65	0,91			

Den siste variansanalysen ble gjort av elevenes motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet. Det interessante her er at både gruppe 1 og gruppe 2 scorer svært lavt gjennomsnittlig, som viser til at de har lav motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet. Med standardavvik oppunder 1 er det også her noe spredning mellom svarene til elevene, men ikke svært mye. Cohens d viser at elevgruppe 1 har signifikante forskjeller med moderat effekt med både gruppe 2 og 3, men størst effekt med gruppe 3. For gruppe 2 og 3 ser man at de signifikante forskjellene her også har høy effekt.

*Tabell 11: Variansanalyse av elevens motivasjon og arbeidsinnsats: Spørsmål 4*

<b>Spørsmål 4: Elevens motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet</b>						
<b>Elev- gruppe</b>	<b>N</b>	<b>Gjennomsnitt</b>	<b>St.a.</b>	<b>Sig.</b>	<b>Elev- gruppe</b>	<b>Cohens d</b>
<b>1</b>	33	2,82	0,95	<,001	<b>2</b>	0,51
					<b>3</b>	0,74
<b>2</b>	48	2,33	0,93		<b>1</b>	0,51
					<b>3</b>	1,25
<b>3</b>	529	3,52	0,88		<b>1</b>	0,74
					<b>2</b>	1,25
<b>Totalt</b>	610	3,39	0,95			

Gjennomgående ser man at variansanalysen av lærernes vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats har gitt flere funn. Man kan se en tendens til at elevene uten diagnose, men med atferdsproblem (gruppe 2), scorer lavt gjennomsnittlig på motivasjon og arbeidsinnsats. Man ser også store signifikante forskjeller mellom gruppe 2 og 3 som er av høy effekt. Dette betyr lærerne vurderer elevene som har atferdsproblem til å både ha lavere arbeidsinnsats og motivasjon enn elevene uten vansker eller diagnose, men generelt sett så scorer også gruppe 2 svært lavt. Spørsmålet det ble utregnet størst Cohens d, effektstørrelse, mellom elevgruppe 2 og 3 var spørsmål 3 som omhandlet elevenes arbeidsinnsats. Her var det store signifikante forskjeller mellom gruppene av svært høy effekt. Et annet funn man ser er at elevgruppe 1, elever med ADHD-diagnose, scorer midt imellom gruppe 2 og 3 og legger seg nærmest gruppe 2 som ligger litt lavere. Det vises også at gruppe 3 har høyest motivasjon og arbeidsinnsats, som ligger på en gjennomsnittlig score fra middels mot høy. Et siste funn som trekkes fram er at standardavvikene innenfor de tre gruppe ligger enten på ett standardavvik eller rett under, som vil si at det er noe spredning innenfor gruppenes sine svar.

#### 4.3 Oppsummering av funn

Etter å ha analysert elevens relasjonsvurdering til lærer, elevens vurdering av forventning om mestring og lærerens vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats ser man at det kommer fram flere interessante funn som videre skal bli trukket inn i drøftingen. For å oppsummere beskrives det i variansanalysen av lærer-elev-relasjonen at relasjonen ligger gjennomsnittlig høyt for alle tre elevgrupper. Der alle tre gruppene scorer 3 = litt enig i å ha en god relasjon til lærer som blant annet omhandler støtte, ros, oppmuntring og å bli sett. Videre innenfor elevens vurdering av forventning om mestring ser man en tendens til at de sårbare barna scorer lavt på forventning om egen mestring sammenlignet med de andre elevgruppene. Det kommer fram et annet interessant funn som viser at mellom de sårbare elevgruppene så er det gruppen uten ADHD-diagnose som både vurderer gjennomsnittlig lavest tro om egen mestring og har størst spredning av elevsvar innenfor elevgruppen. Den samme tendensen ser vi i lærerens vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats i skolen. Det kommer tydelig fram at elevene uten diagnose eller vansker har høyest motivasjon og arbeidsinnsats på skolen. Dette er interessante funn som nå skal bli sett videre på i drøfting i lys av teori og forskning.

## 5. Drøfting av funn

I dette kapitlet skrives drøftingen av forskerens funn og resultater sammen med teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven med det siktemål å svare på problemstillingen: «Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?». For å passe på at det blir sett på alle ulike aspekter innenfor problemstillingen og funnene som har blitt gjort, ble det utarbeidet disse tre forskningsspørsmålene som skal bli drøftet:

- 1) Hvilke ulikheter ser man i relasjonsvurderingen til sårbare elevgrupper og ikke sårbare?
- 2) Hva slags forskjeller er det imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon?
- 3) Hva slags forskjeller innenfor mestringstro og motivasjon ser man mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose?

Dette kapitlet med dens underkapitler bygges derfor opp ved å svare på de tre forskningsspørsmålene og til slutt drøfte problemstillingen. I kapittel 6 kommer avslutningen, derfor vil kapittel 5 kun inneholde drøfting.

### 5.1 Innledning

Funnene som framkommer i analyse og resultater er mange. Derfor blir det først sett på overflaten av funnene, før det blir dykket ned i detaljer da det var flere interessante signifikante funn. For hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?

Midthassel et al. (2011, s. 29), Bergin og Bergin (2009, s. 41) og Drugli (2012, s. 23) får fram at for sårbare barn er det ekstra viktig med en god relasjon til lærer. Denne relasjonen kan nemlig bidra til motivasjon og mestringstro hos elevene ved at læreren kjenner elevene sine og vet hvordan å tilpasse undervisningen basert på elevenes forutsetninger. Samtidig kan denne relasjonen gi en enda større effekt hos spesielt sårbare barn (Bergin & Bergin, 2009, s. 41). I denne undersøkelsen viser ikke funnene direkte til effekten relasjonen har til egen mestringstro eller motivasjon, men relasjonsvurderingene viser andre funn som blir sett nærmere på i neste delkapittel, 5.2.

Videre settes søkelyset mot elevenes mestringstro og motivasjon. Det som er interessant ved funnene fra analysen er at til tross for en god relasjon med lærer så vurderer de sårbare elevene sin forventning om egen mestring til å være lav, så selv om Bergin og Bergin (2009, s. 141) viser til at relasjonen skal virke positivt på sårbare barns mestringstro kommer det her fram andre funn som viser at til tross for god relasjon er mestringstro lav. Bandura (1977, s. 195; 1997, s.176) viser til konsekvensene av lav mestringstro. Dette kan gå utover videre utfordringer og oppgaver eleven møter på opp gjennom skolen og livet, som dermed også har konsekvenser for livsmestring. Dette har med å gjøre at eleven tar med seg mestringserfaringer i møte med nye situasjoner i livet, ikke bare innenfor den samme gitte oppgaven. Derfor er det av stor betydning å la eleven ha så mange som mulige gode erfaringer i møte med utfordringer og ukjente oppgaver. Det kommer fram store signifikante forskjeller av moderat til høy effekt imellom sårbare barn med atferdsproblemer og elevene som ikke er sårbare. Til slutt i variansanalysen fant forskeren spennende funn også innenfor lærerens vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Det er av god grunn at forskeren i denne studien valgte å se på nettopp motivasjon og arbeidsinnsats ettersom at dette er i stor sammenheng med mestringstro. Innenfor funnene kan man se at, som med mestringstro, er det samme tendens innenfor elevens motivasjon og arbeidsinnsats. I kapittel 5.3 blir det gått igjennom disse forskjellene og drøftet betydningen av dem.

Kapittel 5.4 drøfter de signifikante forskjellene som kom fram i analyse og resultater mellom de to elevgruppene som er sårbare. Funnene viser at elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, har lavere motivasjon enn elevgruppen med ADHD-diagnose. Nordahl et al. (2005, s. 40) viser at flere av barna med ADHD-diagnose har problemer å regulere atferden sin, men dette gjelder ikke alle. Det er dermed noen forskjeller generelt mellom å ha ADHD-diagnose og å ha atferdsproblemer, noe som også synes i analyse og resultater av elevenes mestringstro og motivasjon. Forskningsspørsmål 3 vil være med å få fram disse forskjellene og drøfte ulike årsaker og konsekvenser til dette.

## 5.2 Hvilke ulikheter ser man i relasjonsvurderingen til sårbare elevgrupper og ikke sårbare?

En hypotese forskeren hadde før datainnsamlingen var at de sårbare elevene kom til å vurdere at de har dårligere relasjon til kontaktlærer. Dette var på bakgrunn av Ogden (1998, s. 7) som viser til at elever med atferdsproblemer ofte kan streve med positiv samhandling med andre

ettersom de har vansker med uro, mas, tristhet og ensomhet. I tillegg viste Webster-Stratton (2005) til at elever med atferdsproblemer i større grad ikke hører på eller gjør som læreren sier. Dette er problemer som kan gjøre det vanskelig å skape en god relasjon til lærer ettersom det kan skape et negativt grunnlag å bygge opp relasjonen på. Dette var tankene før prosessen med datainnsamling startet, men det viste seg at funnene skulle si noe annet. Det som kommer fram, er at læreren har klart å skape en god relasjon til også de sårbare elevene. Gjennomsnittlig ligger elevene noe lavere enn elevene uten diagnose eller vansker, men det er allikevel så små forskjeller at det ikke utgjør noe signifikans. Som Lund (2015) viser til er det spesielt for de sårbare barna viktig at læreren kjenner elevene godt og har en god relasjon til dem ved at dette beskytter for økt sårbarhet. Dette fordi en god relasjon kan gjøre at eleven stoler på læreren, og læreren vet hva som skal til for at eleven mestrer (Midthassel et al., s. 23). For eksempel vet da læreren gode læringsstrategier eleven kan bruke for å få til gitte utfordringer eller ved å hjelpe eleven med strukturering. Ved en god relasjon er det også lettere for elevene å komme til lærer med problemene sine, og atferden blir kanskje dempet fordi det i istedenfor utagering kan bli skapt en samtale. Kan det være at læreren arbeider ekstra med relasjon til eleven gjennom tilrettelegging som gjør at relasjonen er god?

Elevgruppen med ADHD-diagnose svarer blant annet gjennomsnittlig høyest at læreren gjør alt for å hjelpe slik at eleven lærer mest. En grunn til dette kan være at som Fallmyr (2021, s. 160) sier at læreren har kunnskap om atferden, på denne måten vet læreren bedre hvordan å være en god klasseleder gjennom bekreftelse av den positive atferden (Drugli, 2012, s. 109) og klarer å håndtere atferden på en god måte gjør at eleven kan få en positiv læringssituasjon ut av dette (Ogden, 2022, s. 13). Dette kan være med å forsterke følelsen av at læreren hjelper eleven med utviklingen av selvregulering. Faglig sett, kan grunnen til at elever med ADHD-diagnose føler på at læreren gjør alt for at eleven skal lære mest, komme av at læreren støtter ekstra opp rundt disse elevene. Lærere vet å gi støtte til elever som har en ekstra utfordrende situasjon, måter å gjøre dette på er som Midthassel (2011, s. 28) beskriver gjennom å være lyttende og interessert i elevens tanker. Elevene med ADHD-diagnose vet læreren også godt hvem er, og kan være en av grunnene til at læreren støtter ekstra opp rundt disse. Elever med ADHD-diagnose har vært gjennom utredning for atferden noe som også vil si at læreren kan ha et bedre kunnskapsgrunnlag for hvordan å tilrettelegge for denne atferden. Men, elever med atferdsproblemer som ikke har diagnose viser seg også å føle på at læreren gjør alt for at eleven skal lære.



Man tenker kanskje at det vil være stor variasjon innenfor elevgruppen «sårbare barn» ettersom det vil variere i stor grad hvordan atferdsproblemet kommer til uttrykk og det er en svært bred gruppe som har atferdsproblem og ADHD-diagnose, men utregnet standardavvik viser at det ikke er store spredninger imellom de gitte svarene. Noe spredning vil det alltid være, men det ser ut til at elevene er så og si enig i svaret om å ha en god relasjon til lærer. Det er kun to spørsmål det kommer fram spredning på over ett standardavvik, og ved begge spørsmålene gjelder dette elevgruppen med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Dette er innenfor spørsmål som omhandler ros og støtte, der spredningen betyr at det er noen elever innenfor elevgruppen som er mer uenig i forhold til gjennomsnittet i akkurat disse to spørsmålene. Spesielt spørsmålet som omhandler ros kobles direkte til mestringstro da det er svært viktig at læreren roser eleven når eleven har vært flink og arbeidet hardt (Ogden, 2022, s 90; Drugli, 2012, s. 105; Midthassel et al., 2011, s. 25). Grunnen til at dette kobles til mestringstro er fordi eleven da kan ta med denne bekreftelsen som en mestringserfaring. Lærerens relasjon til eleven kan være med å bygge opp elevens mestringstro på denne måten. Men, hva kan være grunner til at det er spredning innenfor elevgruppen sine svare? Denne spredningen kan spesielt handle om barna som Gjertsen (2013, s. 16) velger å kalle for de usynlige barna. Dette er barna som er stille, ensomme, engstelige og som kanskje ikke gjør så mye ut av seg og er derfor heller ikke lette å legge merke til i forhold til barn som har en utagerende atferd som kanskje opplever mer ros når det først arbeides hardt med skolearbeidet. Derfor er det kanskje ikke like enkelt for læreren å oppdage disse barna og gi ekstra ros og bekreftelse for den ønskede atferden.

Bergin og Bergin (2009, s. 141) viste til at trygge og gode relasjoner kan assosieres med høyere oppnåelse på skolen. Høyere oppnåelse krever at elever har god arbeidsinnsats. Som vist i analyse var det flere funn som viste til at de sårbare barna hadde lavere arbeidsinnsats, og lavere interesse for å lære på skolen. Dette kan komme av motivasjon, som vist, var lav både når det gjaldt motivasjon for å lykkes og motivasjon for å sette egne mål. Dette kan naturligvis gå utover elevens oppnåelse på skolen, noe som betyr at det er andre faktorer som spiller inn på elevens oppnåelse i skolen enn kun relasjonen til lærer. En undersøkelse Hughes et al. (2008) gjennomførte viste at det var en sammenheng mellom engasjement og innsats elevene viste og relasjonene til lærerne, noe forskeren også ser på som mest naturlig, men som allikevel ikke kommer fram her. Kan det være andre relasjonelle faktorer man da kan legge til grunne?

Bergin og Bergin (2009, s. 150) viser til en modell som viser sammenhengen mellom en trygg tilknytning til foreldre og akademiske oppnåelse. Her kommer det fram at elevens tilknytning

til foreldrene også er i sammenheng med elevens måte å klare å regulere seg emosjonelt. Det kan for eksempel vises i ADHD-symptomer, lavere sosial kompetanse, kriminalitet og om eleven klarer å godta utfordringer og i selvstendighet. Eleven vil dermed ikke bygge selvtillit og tro på egen mestring kun ut ifra relasjon og tilknytning til lærer, men også fra andre nære personer i elevens omgangskrets. De gode tilknytningserfaringene er viktig for å bli en selvstendig og uavhengig person. Også Johannessen og Skotheim (2018, s. 119) og Nordahl (2007, s. 76) viser til at sårbare barn er sårbare som konsekvens av foreldrene. Dette vil dermed være en faktor det er viktig å ta med seg til senere forskning, og som lærer kan man forsøke å bedre samarbeidet med foreldrene som et tiltak. For ved et godt samarbeid om eleven blir man et lag, noe også eleven kan oppleve som støtte. Hvis eleven opplever å ha flere gode tilknytningspersoner fremmer dette positiv utvikling og gir erfaringer til tilknytning senere i live (Sabol & Pianta, 2012, s. 214; Hughes et al., 2008), men Ainsworth (1989, s. 715) og Bowlby (1982, s. 669) får fram at dette er avhengig av flere positive erfaringen sammen med barnet. En faktor som også kan gjøre det vanskelig for lærer å skape en god relasjon til noen av de sårbare barna er hos det barna som har atferdsproblemer på grunn av hjemmesituasjonen. De kan ha med seg negative erfaringer knyttet til tilknytning, noe som kan videre gå utover problemer med tilknytning senere i livet og gjøre det vanskelig å danne en nær og trygg relasjon. På den andre side får O'Conner (2010, s. 190) fram at hvis læreren klarer å skape en positiv tilknytning til læreren sin gir dette positive utsikter for videre tilknytning senere i livet. Noe som er viktig da tilknytningspersoner hjelper barnet med blant annet regulering av følelser. Det er dermed noen relasjonelle faktorer læreren ikke kan styre, men som gjør at læreren må arbeide mer intensivt med å skape en god relasjon til eleven. Ut fra funnene i denne undersøkelsen kan det gjelde noen av elevene da det ble vist til noe spredning i svarene hos elevene, som får fram at noen av de sårbare elevene trenger ekstra støtte og ros av læreren sin.

En undersøkelse som forskeren i denne oppgaven har gjennomført her viser kun et øyeblikksbilde, og det kan være variasjoner fra år til år. Hvis man hadde gjennomført undersøkelsen over flere år kan det også hende det hadde vist seg at relasjonsvurderingen hadde endret seg. Det fremkommer heller ikke hvordan læreren vurderer sin relasjon til elevene, noe som kunne vært interessant å sammenligne med vurderingen elevene har gitt relasjonen. Et hovedpoeng blir å få fram at det er viktig at lærerne arbeider med en god relasjon til alle elever da det kommer fram i teori og forskning at en god relasjon til lærer vil fremme læring i skolen, ved å trygge eleven, skape motivasjon, færre spesialpedagogiske henvisninger, positiv sosioemosjonell utvikling (Drugli & Lekhal, 2018; Bowlby, 1982; Bergin & Bergin, 2009;

Hughes et al., 2008). I analyse og resultater kommer allikevel ikke dette tydelig fram innenfor mestringstro og motivasjon, men det vises at læreren arbeider godt med relasjon både med sårbare barn og ikke sårbare barn ut ifra elevens vurdering om støtte, å bli møtt og sett, å få ros med mer. Derfor vil det være andre faktorer som må til for å bedre mestringstro og motivasjon for disse elevene.

### 5.3 Hva slags forskjeller ser vi imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon?

Mestringstro og motivasjon går hånd i hånd. Har ikke eleven troen på at den klarer oppgaven som blir utdelt, går dette automatisk utover motivasjonen for å arbeide også. Innenfor resultater ser man overordnet at de sårbare barna har både lavere mestringstro og motivasjon enn barna som ikke er sårbare. Dette kan få konsekvenser videre da som vist i undersøkelsen utført av SINTEF (2003) var nær 80 prosent av henvisningene til PP-tjenesten knyttet til psykiske vansker der henvisningsgrunnlaget som regel var knyttet til sviktende faglig mestring i ett eller flere fag. Ovenfor ble det vist til at lærer-elev-relasjonen blant annet kan være med å gi færre spesialpedagogiske henvisninger, men hvordan er høy mestringstro med på å gi samme effekt?

Mestringserfaringer kan overføres til nye situasjoner, derfor er det heller ikke så rart at en elev som ikke har tro på egen mestring i ett fag overfører dette til ett annet fag (Bandura, 1997, s. 3; Deci & Ryan, 2000, s. 55). Man kan tenke seg til at hvis eleven er svært interessert i et fag har dette positiv virkning på motivasjonen og arbeidsinnsatsen for dette faget, men det kan være at motivasjonen og arbeidsinnsatsen fortsatt er svært lav i andre fag. Donohoo (2017) viser til at de med høyest tro om egen mestring er de mest motiverte elevene i skolen. I kultur for læring ble det gjort funn der elevene med høyest mestringstro og motivasjon var av elevene med høyest karakterer (5 og 6), noe som ble sett i sammenheng med at elevene arbeidet mest og læreren hadde dermed høyest forventninger til disse elevene (Nordahl et al., 2021, s. 119). Funnene gjort i denne oppgaven kan vise en sammenheng mellom elevens mestringstro og elevens motivasjon og arbeidsinnsats, men ikke deres akademiske oppnåelser. Uavhengig vil det være logisk å tro at lav motivasjon og mestringstro vil påvirke eleven faglig. Samtidig kan mestringstroen forsterkes av å oppleve at man mestrer faget, på samme måte som mestringstroen reduseres ved å erfare at man ikke mestrer faget. På denne måten blir det en ond sirkel der læreren må klare å hjelpe elev til å erfare positive mestringssituasjoner i skolen, der læreren kan utnytte elevens interesser som motivasjon i faget.

Som nevnt kan motivasjonen endre seg etter elevens interesse i faget. Dette støtter Bandura (1997, s. 195) som viser til at mestringsstro også kan endre seg ut ifra en gitt kontekst til en annen, der motivasjon vil spille en stor rolle. Til senere forskning kunne det vært interessant å se på om sårbare barns mestringsstro endrer seg ut ifra en gitt kontekst til en annen, ettersom det i denne oppgaven blir det sett på mestringsstroen til elevene generelt. Det vil derfor være viktig å huske at mestringsstroen kan variere innenfor de ulike fagene i skolen, noe som også kan være grunnen til at det har blitt funn innenfor elevenes mestringsstro med høye standardavvik blant de sårbare elevene. En annen grunn til standardavvik innenfor denne elevgruppen kan være at de sårbare barna har med seg ulike problemer da både ADHD og atferdsproblemer har store variasjoner i alvorlighetsgrad (Ogden, 1998, s. 7), noe som også vil ha noe å si med tanke på hvordan de opplever skolen og hvordan læreren opplever at de arbeider på skolen. I tillegg viser undersøkelsen til Goodman og Burton (2010, referert i Ogden 2022, s. 90), der lærerne som var vandt til å arbeide med atferdsvansker i en inkluderende skole mente at det skulle ha vært et bedre system for ekstra praktisk assistanse i klasserommet. Altså kan en årsak til at de sårbare elevene i denne undersøkelsen vurderte mestringsstroen sin til å være lav i forhold til elevene som ikke er sårbare ha noe med å gjøre at de ikke får nok støtte i klasserommet, selv om det kommer fram at læreren er en god støtte. Poenget er at lærerne kommer til kort, for selv om de fungerer som god støtte for barnet, som kommer fram i denne undersøkelsen, så er det flere barn som trenger hjelp og krever tid i klasserommet. Dette er faktorer som kan gjøre at det kommer fram slike standardavvik som i denne undersøkelsen da elevene kan ha ulike opplevelser knyttet til mestringsstro og lærerne ulike opplevelser knyttet til elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Selv om de sårbare elevene i denne oppgaven har med seg atferdsproblemer og/eller ADHD-diagnose får lærerne i undersøkelsen til Goodman og Burton (2010) fram at elevene allikevel skal behandles som andre elever. Det de mener med dette er at alle elever trenger ros og positive tilbakemeldinger, ikke straff som metode for å få bort atferden. Undersøkelsen gjort av Hughes et al. (2008) kan støtte dette ved å vise til at positive elev-lærer-relasjoner viste en sammenheng med elevenes engasjement, innsats og oppmerksomhet. Det interessante i denne oppgaven er at det kommer fram at relasjonen er god, men til tross for dette vises det til at de sårbare elevene vurderer at de ikke tror de får til oppgaver som er utdelt eller utfordringer. Dette er alvorlig, for i lys av dette skapes det en ny sårbarhet for videre liv ut i samfunnet, for hvordan skal disse

elevene kunne mestre livet hvis de ikke får flere positive mestringsopplevelser som gjør at de klarer å møte utfordringene livet byr på? Livsmestring (Berg, 2012) er et viktig begrep, og spesielt etter LK20 har det blitt mye fokus rettet mot dette begrepet. For eleven skal kunne leve et mest mulig selvstendig voksenliv, men for sårbare elever som ikke føler at de klarer å mestre skolens utfordringer kan det bli vanskelig ute i voksenlivet da man ikke har den samme støtten rundt. Anthony og Cohler (1987, s. 4) viser til begrepet resiliens, som i skolesammenheng omhandler elevens måte å klare å positivt tilpasse seg under belastende omstendigheter. Funnene gjort i denne oppgaven kan vise en tendens der det kan se ut som de sårbare elevene ikke klarer å tilpasse seg ulike situasjoner på skolen grunnet belastende omstendigheter i livet deres. Allikevel er det ikke sikkert man kan trekke en slik konklusjon ettersom denne oppgaven kun er rettet mot noen få faktorer i elevens liv på skolen. Ettersom forskjellene blir så store mellom sårbare barn og barn som ikke er sårbare, kan det tyde på at det er belastende faktorer i livet deres som spiller en såpass stor rolle at det overskygger motivasjonen og innsatsen til å arbeide i skolen.

For de sårbare elevene som har negative faktorer rundt seg som går utover skolen gjelder det at læreren klare å tilpasse opplæringen. Dette ved å legge opp undervisningen ut ifra de forutsetningene elevene har, kravene må derfor bli stilt etter dette (Midthassel et al., 2011, s. 25; Bandura, 1997, s. 176). Bandura (1997, s. 3) får fram et poeng som viser til at hvis kravene blir for høye og barnet ikke føler på mestring over lengre tid øker dette stress og sannsynligheten for depresjon. Innenfor krav ser man at de sårbare elevene svarer i spørreundersøkelsen at de tror de kan klare oppgavene de får utdelt i undervisningen av og til, imens elevene uten diagnose eller vansker tror at de ofte klarer det. Dette kan handle om tilpasset opplæring i den forstand at læreren kan ha for høye forventinger til elevene, og delegerer oppgaver med for høyt nivå eller at det er for lite støtte. Lærers støtte til elevene viser seg i denne undersøkelsen å være god, derfor får funnene fram at dette ikke trenger å være en årsak til de sårbare elevenes lave mestringsstro i sammenligning til elevene som ikke er sårbare. På den ene siden viser Bandura (1997, s. 176) til at det er viktig å ha oppgaver ut ifra tilpasset nivå, men på den andre siden så skal læreren passe på å ikke ha for lave forventinger til elevene og senke kravene for mye da dette kan gå utover framtidig situasjoner der eleven ville hatt godt av å positive mestringserfaringer i møte med utfordrende oppgaver. Hvis eleven aldri møter på utfordringer, hvordan skal den da klare å mestre livets utfordringer senere? Det blir viktig å være en god veileder og støtte til eleven slik at den er igjennom nok utfordringer som er med på å øke selvtilliten og troen på mestring (Bandura, 1997, s. 176).

Hvilke grep utenom å veilede og støtte eleven kan læreren gjøre for de sårbare barna? Som man ser ut ifra funnene fra spørreundersøkelsen kommer det fram tydelige forskjeller i de sårbare elevenes motivasjon og mestringstro i forhold til elevene som ikke er sårbare. Selv om læreren ønsker å tilpasse undervisningen slik at de sårbare elevene får like høy motivasjon og tro om egen mestring som resten av elevgruppen er det allikevel viktig å huske på barna som ikke er sårbare. Bandura (1997, 175) anbefaler i dette tilfellet til å bruke gruppearbeid som måte å arbeide på i skolen, da dette kan spesielt heve elevene som er svakere faglig, men vil også gi et positivt utbytte til de sterkere elevene så lenge samarbeidet blir lagt til rette så alle elever ser verdien i samarbeidet. I studien gjort av Johnson et al. (1981) fant de ut at elevene fikk høyere prestasjonsoppnåelser som resultat av å ha samarbeidsoppgaver i undervisningen enn i undervisning som er konkurransepreget med individualistiske oppgaver. For ved samarbeidsoppgaver lærer man av hverandre. Et poeng er at det da er viktig at samarbeidsoppgavene er laget slik at det blir et samarbeid, ikke slik at den som er flinkest faglig gjør hele jobben og de andre apatisk følger etter. Til senere forskningen ville det vært interessant å se på de sårbare barnas mestringstro og motivasjon før og etter en undervisning preget av mye gruppearbeid. Ut ifra funnene i denne oppgaven er det tydelig at grep må gjøres for å hindre blant annet skolevegring, og å styrke elevens tro på egen mestring og nytteverdi. Å styrke elevens følelse av å bli sosialt anerkjent og følelse at det man bidrar med blir verdsatt viser Maslow (1986, s. 42) til bidrar med troen på egne styrker og mestring.

Funnene i denne undersøkelsen viser nettopp hvorfor det er viktig at skolen må gjøre noen grep for å bedre motivasjonen og mestringstroen til de sårbare elevene. Lærerens vurderinger av elevens motivasjon er gjennomgående at de sårbare elevene har lavest motivasjon samt lavest arbeidsinnsats i forhold til elevene som ikke er sårbare. Det sterkeste funnet blir der læreren har vurdert sårbare elevers arbeidsinnsats i skolen, her er det signifikante funn av svært høy effekt. Innenfor elevens interesse for å lære i timen ser man også at de sårbare elevene scorer lavt, i motsetning til elevene som ikke er sårbare og som scorer over ett standardavvik fra de sårbare elevene. Hva gjør at de sårbare elevene ikke finner det interessant i motsetning til de andre elevene? Bandura (1997, s. 176) og Midthassel et al. (2011, s. 25) viser at det er viktig med en undervisning som er tilrettelagt basert på elevenes forutsetninger og bakgrunnskunnskaper. Dette er tiltak skolen kan gjøre for å hjelpe de sårbare elevene med å bygge opp selvtillit og mestringstro, men en grunn kan være faktorer som kommer uten ifra skolen. De sårbare elevene kan ha ADHD-diagnose som er en sammensatt diagnose som omhandler blant annet

oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet (Nordahl et al., 2005, s. 40). Et ADHD-vennlig klasserom kan derfor være et tiltak for å flytte interesse tilbake igjen til undervisningen, men det kan også være barn med atferdsproblem som har med mye bekymring og tanker (Midthassel et al., 2011, s. 23). Som resultat kan disse tankene ta over fra det som er i fokus i undervisningen. En annen side kan være at det handler om en beskyttelsesreaksjon mot nederlag (Midthassel et al., 2011, s. 25), for hvis man føler at det man kommer med ikke blir verdsatt er det egentlig noe vits i å følge med og bidra? Som man ser, er det mange faktorer læreren her må vurdere. Uavhengig av dette oppfordrer Nordahl et al. (2007, s. 76) og Johannessen og Skotheim (2018, s. 119) til å se på samarbeid med foreldre som en viktig ressurs for disse elevene da foreldrene sitter med mye kunnskap om eleven, noe som kommer spesielt godt med da de sårbare elevene har en atferd som trenger å møtes og forstås. Allikevel er det viktig å vise til at man ikke kan gjøre en kausal slutning kun med bakgrunn i funnene gjort i denne oppgaven da andre faktorer også kan bidra til forskjeller imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro, motivasjon og arbeidsinnsats.

#### 5.4 Hva slags forskjeller innenfor mestringstro og motivasjon ser man mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD?

De sårbare barna i denne oppgaven ble delt inn i to grupper som begge omhandler atferdsvansker, men der den ene gruppen ikke har noe diagnose og den andre har ADHD-diagnose. Dette ettersom atferdsproblemer ofte kan kobles til ADHD (Nordahl et al., 2005, s. 40). Som sagt, kom det fram store forskjeller mellom sårbare barns og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon i skolen, men også imellom de to elevgruppene innenfor sårbare barn kommer det fram signifikante forskjeller. Disse to elevgruppene er ulike i form av at den ene gruppen har fått diagnosen ADHD, og den andre gruppen har ingen spesifikk diagnose, men har ulike atferdsproblemer som uro, utagering, engstelse eller ensomhet. Ogden (1998, s. 7) sin undersøkelse viste at den siste nevnte gruppen var blant elevene som mislykkes i skolen. Uavhengig av vansker eller problem skal skolen være en arena for mestring der man kan utvikle selvfølelse og selvbylde viser Lund (2015) til. Hvis skolen får til dette, kan det føre til en redusert sårbarhet (Lund, 2015), og noe eleven får en positiv utvikling i fra. I motsetning, hvis skolen ikke får det til, kan konsekvensen være som Ogdens (1998) undersøkelse viste til der eleven får høyere skolefravær og mislykkes. Ut ifra funnene gjort i denne oppgaven skal det nå bli sett på om skolen fått til å være en mestringsarena for disse to ulike gruppene, og hvilke forskjeller mellom gruppene som kommer frem.



Funnene viser at begge gruppene legger seg på en gjennomsnittlig vurdering på ca. 3 innenfor forventning om mestring, noe som betyr at de tror de av og til kan mestre det de møter i skolen. Det kommer fram at det er signifikante forskjeller mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, innenfor elevenes vurdering av forventning om mestring. Det er allikevel en signifikant forskjell mellom gruppene, men av beskjeden effekt. Det er en tendens til at elevene med ADHD-diagnose vurderer seg til å ha noe høyere forventning til egen mestring i skolen. Elevgruppene svarer gjennomgående at de tror de av og til prøver på nytt hvis de gjør en feil, fortsetter å arbeide selv om det som skal læres er vanskelig eller tror at de kan klare de oppgavene de får utdelt. Nordahl et al. (2005, s. 40) viser til at elevene kan ha lavfrekvent problematferd, som er mer alvorlige atferdsproblemer, og høyfrekvent problematferd, som er i mindre alvorlighetsgrad som for eksempel uro, uhøflige kommentarer, støy og avbrytelser og så videre. Dette betyr at det er store forskjeller innenfor elevgruppen som har atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Det vil også være innenfor denne gruppen man kan finne de mest alvorlige atferdsproblemene («Conduct Disorder») som er omfattende og vedvarende, og som krever øyeblikkelig hjelp av støtteapparatet rundt. Ifølge ICD kan det med denne diagnosen følge aggresjon mot mennesker og/eller dyr, ødeleggelse av eiendom/eiendeler, bedrageri og tyveri, og alvorlige regelbrudd. Elevene kan også ha en opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD), som innebærer aggresjon, negativitet, fiendtlighet og ulydighet. Til sammenligning handler ADHD-diagnose mer om en ubalanse i hjernen som kan gjøre at motorisk aktivitet, planlegging og organisering av atferd (Nordahl et al., 2005, s. 40) blir vanskelig. Det er dermed ikke sikkert at barna med ADHD-diagnose er innenfor kriteriene for å ha opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) eller alvorlig atferdsproblem (CD), men Nordahl et al. (2005, s. 41) viser til at flere av barna med ADHD-diagnose også inngår innenfor kriteriene til ODD og CD. Hvis dette er tilfellet, hvorfor kan man fortsatt se disse forskjellene imellom gruppene?

Forskjeller imellom gruppene vil alltid forekomme ettersom dette er elever med ulike forutsetninger, hjemmesituasjon og interesser. I forrige avsnitt ble det også kun sett på elever med de mest alvorlige atferdsproblemene, og det er viktig å huske at elevene med atferdsproblemer også inkluderer elever som er engstelige og ensomme. Dette er dermed en bred gruppe med ulike elever som har ulike behov for tiltak. Det samme vil gjelde elever med ADHD-diagnose da denne gruppen kan være elever med alvorlige atferdsproblemer, men det kan og være elever som ikke sliter med atferd og som har fått god hjelp med sin diagnose. En



grunn til forskjellene mellom de to gruppene kan dermed være hvordan omgivelsene klarer å møte elevene. Nordahl et al. (2005, s. 32) beskriver ulike definisjonstilnæringer knyttet til atferdsproblemer, her kommer det fram at atferdsproblemene kan være et resultat av «disturbed ecosystem» (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck & Ogden, 2003; Henggeler, Melton & Smith, 1992). Som omhandler dårlig samspill mellom individet og omgivelsene. Den tydelige forskjellen mellom de sårbare elevgruppene, er at den ene gruppen har atferdsproblem som bunner i ytre påvirkninger fra omgivelsene som for eksempel oppvekstmiljø og elevene med ADHD-diagnose har en ubalanse i hjernen som er medfødt og nevrologisk betinget (Barkley, 1990). Det vil dermed også være ulike måter å tilnærme seg disse to elevgruppene. Kan det være at opplæringen ikke er tilrettelagt godt nok for elevene med ulike atferdsproblemer, og dermed kan være med å skape ugunstige oppvekst- og lærebetingelser?

Skolen har tross alt normer, regler og forventninger som elevene skal følge, og for barn med atferdsproblemer som bryter med disse kan det være vanskelig å føle en motivasjon for å arbeide, som videre kan gå utover troen på egen mestring. Hvis det er vanskelig for læreren å finne situasjoner der eleven har ønsket atferd viser Drugli (2012) til at læreren kan lage faste avtaler eller belønningsplaner med eleven for å kjenne på mestring, og på den måten får lærer rost eleven ved ønsket atferd og ledet elev positivt (Aarts 2006). En annen tilnærming viser til at elevene som utøver atferden kan se på den som rettferdig og rasjonell, men som av skolesystemet eller lærer blir sett på som problematisk atferd (Nordahl, 2002; Sandbæk, 2022; Ericsson, 2003). De mest alvorlige atferdsproblemene får øyeblikkelig innsats fra støtteapparatet rundt som BUP, PP-tjeneste eller barnevernet (Ogden, 2022, s. 14), men atferden som er høyfrekvent, men mindre alvorlig, får kanskje ikke den samme støtten i skolen og blir heller gitt negativ oppmerksom og tilbakemeldinger? For eksempel viste undersøkelsen Goodman og Burton (2010) gjennomførte, at lærerne ønsket et bedre støttesystem rundt når det ble vanskelig. Lærerne var gode på å arbeide med utfordrende atferd i klasserommet ved å jobbe med ros og positive tilbakemeldinger og en god relasjon, men allikevel så de at de trengte bedre faglig støtte rundt. Dette i form av utredning og/eller praktisk assistanse i klasserommet. Det samme kan gjelde elevene med ADHD-diagnose, som har fått utredning og hjelp av støtteapparatet rundt, og som resultat kan føle på å bli sett og dermed kan kjenne på en høyere mestringstro enn elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Dette viser ulike grunner til forskjellene i mestringstro imellom de to elevgruppene, men hva med forskjellene innad elevgruppene?

Forskjeller kan oppdages i standardavvik, og en tendens som kommer fram i funnene gjort i denne undersøkelsen er gjennomgående størst standardavvik innenfor elevgruppen med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose. Noe som vil si at denne gruppen svarer ganske spredt med tanke på det gjennomsnittlige svaret. En av grunnene til denne tendensen, kan være fordi dette er en elevgruppe som er svært bred, der barna har varierende grad av atferdsproblem og de heller ikke har fått utredning og en diagnose som vist i forrige avsnitt. Bakgrunnen til barna vil også variere, som Johannessen og Skotheim (2018) viser til kan det være barn av foreldre med rus, eller barn som opplever vold i hjemmet eller mobbing på skolen, eller det kan være barn som senere vil bli utredet for ADHD-diagnose. Dette handler om laget skolen med foreldre og eventuelle andre støttende instanser klarer å danne rundt eleven. Ettersom både Goodman og Burtons (2010) undersøkelse viser til lærere med god erfaring som etterspør støtte fra apparatet rundt, og Nordahl (2007, s. 76) viser til foreldrene som ressurs kommer viktigheten av å skape et lag rundt eleven fram. På den måten står ikke kontaktlæreren alene med ansvaret og slipper å risikere å komme til kort som lærer i en klasse med så mange ulike behov. Som nevnt, er de sårbare barna svært ulike og på denne måten uttrykkes også atferden ulikt.

Atferdsproblemet kan variere fra å være lærings- og undervisnings hemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd eller alvorlige atferdsproblem (Ogden, 2022). Som vil si at det er logisk at denne gruppens svar på spørsmålene er svært spredt da atferdsproblemet deres også vil gå utover skolen i varierende grad ut ifra atferdsproblemets grad. Det allikevel viktig å få fram at et alvorlig atferdsproblem som fysisk utagering kan gå utover forventning om egen mestring i lik grad som barna som er stille, men har mye uro innad og bekymringer i de tenker på. Midthassel et al. (2011) viser til at dette kan være barn som strever med depresjon og angst, og som derfor har tanker som flyter noe som går utover skolearbeidet. Dermed ser man at det kan være ulike grunner til det store standardavviket innenfor elevgruppen med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose. Berg (2012) viser til at tidlig forebyggende tiltak som kan være med å fremme mestring er å sette inn tiltak målrettet mot elever som ikke har tilstrekkelig utbytte av opplæringen. For å se om eleven får tilstrekkelig utbytte av opplæring, ses det nå videre på funnene innenfor motivasjon og arbeidsinnsats.

Det første funnet i kategori 3, motivasjon og arbeidsinnsats, som skal drøftes viser at det er signifikant forskjell mellom elevene med ADHD-diagnose og elevene uten ADHD-diagnose, men med atferdsproblem. Det er en signifikant forskjell med moderat effekt mellom elevens motivasjon og arbeidsinnsats ut ifra tabell 2. Det kommer fram at elevene med atferdsproblem,

men ikke ADHD, blir vurdert av læreren til å ha lav motivasjon og arbeidsinnsats i motsetning til elevene med ADHD-diagnose som blir vurdert til å ha middels. Et ønske er at elevene skal ligge på høy eller svært høy innsats, slik at ingen av gruppene vurderes til å ha gunstig motivasjon og arbeidsinnsats, men å bli vurdert til lav er urovekkende. Skolen skal være en arena for å utvikle mestringstro, og da motivasjon er en viktig faktor når det kommer til å tro på egen mestring (Bandura, 1997) viser det at skolen må gjøre en endring. Som vist til, kan elevgruppen med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, være elever med ulik bakgrunn. Dette kan være emosjonelt sårbare elever som velger å avvike fra skolearbeidet som en beskyttelsesreaksjon mot nederlag (Midthassel et al., 2011). Som lærer for disse elevene blir den viktigste oppgaven å skape et miljø som fremmer motivasjon og pågangsmot, ikke unngåelsesatferd slik som det framkommer i disse resultatene. Elevgruppen med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, blir vurdert til å ha lav motivasjon for å lykkes på skolen (tabell 8), lav arbeidsinnsats på skolen (tabell 9), lav interesse for å lære i timen (tabell 10) og lav motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet (tabell 11). For å nevne ble også elevgruppen med ADHD-diagnose vurdert til å ha lav motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet, men dette er et unntak da elevgruppen ellers blir vurdert til middels motivasjon og arbeidsinnsats. Hva gjør at det kan bli slike forskjeller mellom to elevgrupper der begge har ulik grad av atferdsproblemer? Midthassel et al. (2011) viser til at læringsmiljø kan være en faktor, der oppgavene ikke skal handle om rett eller galt, men heller får fram hva eleven har tenkt i den gitte læringssituasjonen. En annen faktor Ogden (1998) viser til er at kvaliteten opplæringstilbudet gir ikke er god nok for alle elever, noe som kan vises hvis elevene får en følelse av å mislykkes, noe man kan tro elevene opplever ut ifra funnene. Uavhengig av årsaken til forskjellene vil dette få konsekvenser for enkelt eleven.

Funnene i denne undersøkelsen viser ikke spesifikt til konsekvenser av å ha lav mestringstro og motivasjon, men Midthassel et al. (2011, s. 24), Ogden (1998, s. 7) og Bandura (1997, s. 176) får fram at konsekvensen kan bli at barnet senere i livet ikke klarer å mestre livets utfordringer, som leder videre til enda en konsekvens for ved et negativt motivasjons- og mestringsmønster vil dette øke sårbarheten til eleven fordi livet vil bli vanskeligere å mestre på grunn av tidligere negative erfaringer. En annen konsekvens kan være at eleven kan bli mislikt av sine medstudenter da Bandura (1997, s. 176) viser til at elever som tviler på seg selv intellektuelt bidrar mindre til det faglige klassefellesskapet, noe som kan ende i utenforskap. Som resultat kan eleven dermed havne i vennegrupper som kan ha negative innvirkninger i den sosiale atferden. Dette støttes av forskning som viser til at barn med ADHD-diagnose som er innenfor

kriteriene til ODD eller CD har større sannsynlighet for å havne innenfor kriminelle miljøer (Nordahl et al., 2005, s. 41). Dette gir da enda en sårbarhetsfaktor ved at eleven havner utenfor. I samfunnet i dag er det viktig å fullføre skole og å klare arbeidsoppgaver i jobben sin, hvis eleven ikke har troen på dette kan det føre til utenforskap i samfunnet. Som vist, er det forskjeller mellom både sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon, samt imellom de to sårbare elevgruppene i denne oppgaven handler om. Det blir nå sett videre på hvilke mønster man kan se mellom dette og relasjonen til læreren.

### 5.5 Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?

I drøftingen ønsker forskeren i denne studien å besvare problemstillingen «*Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?*». Forskeren gikk inn med en hypotese om at funnene ville vise at relasjonen var av betydning for sårbare elevers mestringstro og motivasjon. Det som kommer fram er at de sårbare elevene har vurdert relasjonen til lærerne sine til å være god, dette gjelder både de barna som er sårbare og de som ikke er det. Det er betryggende å se at lærerne arbeider med relasjonen til elevene godt, noe som uttrykker seg blant annet som støtte, ros og omsorg i denne undersøkelsen. Bergin og Bergin (2009, s. 141) viser til at en trygg relasjon til læreren sin er med på å utvikle elevens sosiale kompetanse, emosjonelle regulering og ønske om å utfordre seg. Bandura (1997, s. 175) støtter oppunder hvorfor dette er viktig da selvregulering er en stor del av barnets utvikling til å mestre livet ved å klare å organisere, strukturere og planlegge. Slik at den gode relasjonen som elevene viser til at de har med læreren, ut ifra funnene i denne undersøkelsen, er med på å danne et godt grunnlag for mestringstro og motivasjon. Selv om relasjonen viser seg å være god kommer det fram at motivasjonen og mestringstroen hos de sårbare elevene er lav i forhold til elevene som ikke er sårbare. Allikevel skal man ikke ta forgitt hvor viktig den tilknytningen de sårbare elevene har fått til lærerne sine er, da Ainsworth (1989, s. 715) viser til at dette ikke kommer av seg selv og bygges opp over tid med felles gode erfaringer. Slik at relasjonen er fortsatt av stor betydning til tross for lav mestringstro og motivasjon. Denne undersøkelsen har kun gått i dybden på mestringstro og motivasjon, slik at relasjonen kan bidra svært positivt til andre faktorer som for eksempel trivsel og psykisk helse som ikke har blitt undersøkt her. Hvilke andre mønster kom fram mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?

Berg (2012, s. 100) viser til at det viktig at eleven møter på motgang og utfordringer for å få utviklet mestringsstrategier, men som Bandura (1997, s. 176) får fram må læreren da ha troen på at eleven får til, læreren må tilpasse opplæringen ut ifra elevens forutsetninger og være en støtte. Ved at læreren har troen på at eleven får til utfordres eleven og får noe å jobbe etter (Bandura, 1997, s. 176). Eleven må oppleve utfordrende og frustrerende situasjoner, men også erfare å håndtere disse situasjonene. Midthassel et al. (2011) viser til at det viktig at læreren hjelper elevene med å strukturere. Relasjon og tilknytning til lærer er derfor essensielt for å bygge opp elevens mestringstro og motivasjon. Funnene fra elevens relasjonsvurdering viser til at læreren har bygget opp en trygg og god relasjon som gir gode muligheter for å utvikle seg og endre tendensen man ser i denne undersøkelsen innenfor motivasjon og mestring. Spesielt i et klasserom der læreren skal tilpasse for elever med atferdsproblemer kan det hjelpe å ha noen verktøy for å hjelpe elevene på veien (Marzano, Marzano & Pickering, 2003, s. 48). De har muligheten til å få til, men trenger ekstra støtte. Det stilles derfor spørsmål til skolen som system, da lærere spør etter ekstra faglig støtte for å få hjulpet de sårbare elevene (Goodman & Burton, 2010). For hvordan skal læreren klare å gå intensivt inn for å hjelpe de sårbare elevene, uten at dette går utover opplæringen for de andre elevene, planleggingstid, samarbeidsmøter med foreldre, kollegaer og eventuelle støtteapparat? Dette er spørsmål som står igjen etter funnene i undersøkelsen som viser at lærerne gjør en god relasjonsjobb ved å være en støtte, gi ros og oppmuntring, men allikevel ser man at andre faktorer spiller inn på de sårbare elevenes mestringstro og motivasjon. Videre blir det sett på om det er andre mønster man kan se.

Funnene viste at det var få forskjeller mellom elevgruppene innenfor relasjon, men hos de sårbare barna var det noe spredning i svarene som viser til at noen av elevene viker fra det gjennomsnittlige svaret. Et annet overraskende funn var en tendens til at elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, ble vurderte til å ha lav motivasjon og arbeidsinnsats i forhold til elevene med ADHD-diagnose. En tendens viste også at de samme elevene hadde lavere mestringstro også. Det er dermed ikke bare et skille mellom elevene som er sårbare og ikke, men også mellom de to sårbare elevgruppene. Dette kan vise at elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, trenger ekstra støtte og innsats for å ikke havne utenfor i samfunnet. Relasjonen til lærer kan bidra til å hindre dette da det skaper trygghet å ha noen å støtte seg på (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). Ut ifra disse funnene er den gode relasjonen til læreren med å på å gi et godt grunnlag for at barnet skal sosialiseres, noe som reduserer sårbarheten til barna. Allikevel blir de ekstra sårbare ut ifra vurderingene om motivasjon og mestringstro, for hvis man ikke tror man klarer oppgavene man får tildelt og

heller ikke har noe motivasjon til å sette mål eller å arbeide, vil det bli svært vanskelig å møte livets utfordringer. Det vises derfor til å sette inn intensiv innsats for en periode for å hjelpe disse elevene, og fange opp hvilken atferd som uttrykkes; uro og utagering eller engstelse og ensomhet. Dette for å vite hvilken tilnærming man skal gjøre for å møte eleven. For at læreren skal få det til kreves et godt samarbeid, men også et skolesystem som legger til rette.

## 6. Konklusjon

I denne oppgaven har forskeren forsøkt å besvare problemstillingen: «*Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?*». Problemstillingen har gått som en rød tråd gjennom innledning, teori, metode, analyse og resultater, drøfting og hentes nå opp til slutt i studiens konklusjon. For å kunne besvare problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål som alle var sentrale i drøftingen av funn med teori og forskning, og som vil være sentral i studiens konklusjon. De tre forskningsspørsmålene er:

- 1) Hvilke ulikheter ser man i relasjonsvurderingen til sårbare elevgrupper og ikke sårbare?
- 2) Hva slags forskjeller ser vi imellom sårbare barn og ikke sårbare barns mestringstro og motivasjon?
- 3) Hva slags forskjeller innenfor mestringstro og motivasjon ser man mellom elever med ADHD-diagnose og elever med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose?

I denne konklusjonen fremkommer også noen av begrensningene i studien som ikke allerede har blitt løftet fram i metodedel eller drøfting, samt implikasjoner for videre forskning.

### 6.1 Studiens konklusjon

Som konklusjon på «*Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?*», kan forskeren vise til at det er ulike mønster som vises innenfor teori og forskning, og funnene gjort i denne undersøkelsen. I teori og forskning fremkommer det at relasjonen er positiv for elevens mestringstro og motivasjon. I denne oppgaven kan det ikke gjøres en direkte kobling til dette ettersom elevenes motivasjon og mestringstro er lav til tross for en god relasjon. Allikevel kan man tenke seg til at motivasjonen og mestringstroen til elevene ville vært enda lavere hvis også relasjonen til lærer hadde vært dårlig. Det ville da skapt et enda mer utrygt miljø for eleven å arbeide i. Derfor er det betryggende å se at de sårbare elevene har god støtte i læreren. Det er dermed andre faktorer som kreves for å hjelpe de sårbare elevenes mestringstro og motivasjon enn en god relasjon til lærer. Med dette stiller forskeren seg undrende til hva skolesystemet kan gjøre for å hjelpe læreren til å hjelpe de sårbare elevene?

Hovedfunnene som kommer fram i denne oppgaven, er at relasjonsvurderingen til de tre elevgruppene som er sammenlignet viser seg som god. Det betyr at også de sårbare barna vurderer at læreren gir de støtte, ros og oppmuntring, at læreren hjelper de til å lære aller mest eller når eleven ikke får det til. Dette er faktorer som litteraturen viser til er svært viktig for å fremme elevens mestringstro (Bandura, 1997; Bergin & Bergin, 2009; Ogden, 2022). Derfor

stilte forskeren seg undrende over resultatene som kom fram som viste at de sårbare elevene vurderte seg til å ha en lavere mestringstro og motivasjon enn elevene som ikke er sårbare. Forskjellene var også av statistisk signifikans med moderat til høy effekt. Derfor har det blitt sett på andre faktorer som kan være en årsak til dette, men en begrensning ved denne undersøkelsen er at det kun har blitt samlet inn data av elevens mestringstro og motivasjon, ikke faktorer rundt. Det kan derfor ikke gjøres en kausal slutning over hvilke andre faktorer som gjør at de sårbare barna opplever mestringstro og motivasjonen slik, men det har allikevel blitt vist til ulike årsaker som kan ha noe å si. Disse forskjellene ble drøftet innenfor tre forskningsspørsmål.

**Det første forskningsspørsmålet** tok for seg ulikheter man ser mellom elevens relasjonsvurdering til sårbare elevgrupper og ikke sårbare. Gjennomgående viser funnene at relasjonsvurderingen til de sårbare elevgruppene ligger høyt. De vurderer å ha en god relasjon til læreren sin. Et annet funn viser til at de sårbare elevene ligger noe lavere gjennom flere av spørsmålene i kategorien sammenlignet med elevene som ikke er sårbare, men ikke av signifikant forskjell. Det kommer fram at det er elever med ADHD-diagnose som svarer gjennomsnittlig høyest at læreren gjør alt for å hjelpe slik at eleven lærer mest. Dette kan være på bakgrunn av at læreren har kunnskap om atferden, og på denne måten vet læreren hvordan å være en god klasseleder gjennom bekreftelse av den positive atferden (Drugli, 2012; Fallmyr, 2021). Samtidig kan de sårbare elevene kjenne på ekstra støtte ettersom de har et større behov for det enn elevene som ikke er sårbare. Et siste funn som trekkes frem innenfor relasjonsvurderingen til de sårbare elevene er at det kommer frem noe større standardavvik innenfor elevgruppen som har atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose. Som vil si at elevenes svar sprer seg noe fra den gjennomsnittlige vurderingen. En av grunnene til at det kan bli en slik spredning er fordi elevgruppen er svært bred, med elever som har ulik grad av atferdsproblem. En annen grunn kan være tidligere erfaring med tilknytning som elever med atferdsproblemer har gjort seg (Bergin & Bergin, 2009; Howes et al., 1998; Hughes et al., 2008; Sabol & Pianta, 2012). Har de erfart flere negative tilknytningserfaringer kan dette være en faktor som gjør det vanskelig å føle seg trygg på lærer.

Å se på relasjonsvurderingen til de sårbare elevene er kun en del av å besvare problemstillingen. Derfor ble det drøftet videre innenfor **det andre forskningsspørsmålet**, som omhandler forskjeller i mestringstro og motivasjon mellom de sårbare elevene og ikke sårbare. Funnene kan vise en sammenheng mellom elevens mestringstro og lærerens vurdering av motivasjon og



arbeidsinnsats. Det som kommer fram er at elevene som ikke er sårbare vurderer sin mestringstro til å være høy, og læreren vurderer deres motivasjons og arbeidsinnsats til å være tilnærmet like høy. Til sammenligning vurderer de sårbare elevene mestringstroen deres til å være noe lavere, her vises det til signifikante forskjeller i beskjeden til moderat effekt. Videre vurderer lærer at de sårbare barnas motivasjon og arbeidsinnsats er svært lav i sammenligning med elevene som ikke er sårbare. Disse signifikante forskjellene måles til å ha svært høy effekt. Bandura (1997) viser allikevel til at motivasjon kan endre seg etter elevens interesse eller fag, noe som blir en begrensning ved denne undersøkelsen da det ikke får fram forskjellene mellom de ulike fagene, men en generell mestringstro og motivasjon på skolen. Som sagt, viste Donohoo (2017) til at det er de elevene med høyest tro om egen mestring er de mest motiverte elevene i skolen, noe undersøkelsen gjort i denne oppgaven kan støtte oppunder. Et annet funn som har blitt gjort er høyt standardavvik innenfor de sårbare elevgruppene, men spesielt hos elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose. Dette er samme tendens som kom fram innenfor relasjonsvurderingene, og det blir også her sett på om årsaken kan være at atferdsproblemer er svært komplekst og innenfor denne elevgruppen har elevene problemer som kommer ulikt til uttrykk.

Funnet imellom de to sårbare elevgruppene var ikke forventet, og gjorde det svært spennende å rette fokuset dit for å se på forskjellene og ulike årsaksforklaringer. Derfor utformet forskeren **det tredje forskningsspørsmålene** som skulle se på disse forskjellene. De sårbare elevene i denne undersøkelsen dreide seg om barn med atferdsproblemer, der den ene gruppen har ADHD-diagnose og den andre ikke. Funnene viser at også imellom disse tro gruppene kommer det fram signifikante forskjeller mellom elevenes mestringstro og motivasjon i skolen. Det vises en tendens der elevene som har atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, vurderes å ha lavere tro på egen mestring og av lærer å ha lavere arbeidsinnsats og motivasjon. Disse forskjellene er av beskjeden til moderat effekt. Innenfor litteraturen fremkommer det at barn med atferdsproblemer kan være barn som er engstelige og ensomme (Gjertsen, 2013) eller det kan være barn med opposisjonell atferdsforstyrrelse eller alvorlig atferdsproblem (Nordahl et al., 2005). Dermed varierer denne gruppen svært i hvor alvorlig atferdsproblemet er, og hva som ligger i det. Det kan for eksempel være en fiendtlighet mot lærere eller at elever er deprimert og har mange bekymringer og tanker som skaper uro. Dette kan dermed også være med å forklare det store standardavvik som har oppstått i kategoriene innenfor denne elevgruppen. Uavhengig av årsak viser den lave motivasjon og arbeidsinnsatsen spesielt hos elevene med atferdsproblem, men ikke ADHD-diagnose, til at de trenger ekstra støtte for å ikke

falle utenfor. Her vises det spesielt til konsekvenser som skolevegring og å mislykkes, og dermed havne utenfor i samfunnet senere i livet. Ettersom fokuset i skolen i dag er livsmestring er disse funnene bekymringsverdige, og tiltak burde settes inn.

I denne oppgaven hadde forskeren som siktemål å besvare problemstillingen: «*Hvilke mønster kan man se mellom sårbare barns mestringstro og deres relasjon til kontaktlærer?*». I livet til sårbare barn kan negative krefter være overveldende og ta overhånd, noe som kan komme fram i en negativ atferd. De sårbare barna ble derfor avgrenset til å være elever med atferdsproblemer, samt elever med ADHD-diagnose da dette ofte går hånd i hånd. I denne oppgaven kommer det også fram en økt sårbarhet ved at de er ekstra utsatt for å ikke klare å mestre livet sitt. Funnene viser at det er signifikante forskjeller mellom de sårbare elevene og elevene som ikke er sårbare. Disse forskjellene kom fram i kategoriene som omhandlet mestringstro og motivasjon, men ikke innenfor lærer-elev-relasjonen. De sårbare elevene viser nemlig til at de har en god relasjon til læreren sin, så selv om litteraturen viser til at en positiv relasjon til lærer skal være med å fremme mestringstro (Berg, 2012; Drugli & Lekhal, 2018; Ogden, 2022) vises ikke dette tydelig i denne oppgaven. Derimot vises det at andre faktorer er med å påvirke de sårbare barnas mestringstro og motivasjon i skolen. Dermed har skolesystemet en jobb å gjøre ved å avdekke hvilke faktorer som er med å påvirke dette negativt, og hvordan man kan arbeide med å bedre de sårbare elevenes mestringstro og motivasjon. Allikevel kan årsakene til disse funnene være svært sammensatt, men uavhengig av årsak er det viktig å hjelpe eleven til å føle på mestring både for den enkelte, men også for samfunnet. Alle mennesker er en ressurs til samfunnet, så derfor må det hindres at de sårbare elevenes mislykkes og havner utenfor. Forskeren har et håp om at denne oppgaven har vært med å belyse disse forskjellene, og bevisstgjøre alle som arbeider med barn og unge om at disse forskjellene eksisterer og at det må arbeides om å forbedre sårbare elevers mestringstro og motivasjon i skolen.

## 6.2 Implikasjoner for videre forskning

Masteroppgaven avsluttes med et ønske og behov om å finne ut av enda mer. Svarene som har kommet fram har gitt et ønske om å finne flere svar, og slik fungerer dessverre forskning. Det gir en tanke om at kunnskap er uendelig, noe som kan være både frustrerende og spennende.

Gjennomgående i teksten har forskeren valgt å ta fram hva som kunne blitt gjort i videre forskning. Dette kapitlet blir dermed en sammenfatning av det er som har kommet fram gjennom teksten. Hvis forskeren skulle ha gjort videre forskning innenfor dette forskningsprosjektet, ville det vært ved å gjennomføre en longitudinell undersøkelse av sårbare elevers relasjon til lærer og elevens mestringstro og motivasjon før, under og etter covid-19-pandemien, med dette får man også med lærerstreikens periode. Man vet ikke de fulle ettervirkningene av covid-19-pandemien, derfor måtte den samme spørreundersøkelsen blitt gjennomført noen år til framover før man ser full effekt av pandemien. Samtidig ville valget falt på å gjøre en mixed-method med spørreundersøkelsen som har blitt brukt i denne oppgaven samt intervju av læreres oppfatninger av de sårbare barnas mestringstro og motivasjon og deres relasjon til lærer. På denne måten kunne forskningen gått enda mer i dybden og fått fram ny kunnskap om lærerens betydning. For å se om det er flere faktorer som påvirkes av den lave motivasjonen til elevene ville det også vært spennende å se på andre elevvurderte skalaer som for eksempel atferd og trivsel, eller den lærervurderte skalaen som viser til elevens måloppnåelse på skolen.

Funnene gjort i denne studien bidro med en dråpe i det store havet av forskning. Med dette avsluttes oppgaven, som gir videre spørsmål og tanker til ny forskning på feltet.

## Litteraturliste

- Aarts, J. (2006). *Marte meo methods for school*. Aarts production
- Ainsworth, M. D. (1989). *Attachments Beyond Infancy*. American Psychologist.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Anthony, E. J. & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford press
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2022, 27. september). *Tvungen lønnsnemnd i lærerstreiken* [Pressemelding]. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Tvungen-lonnsnemnd-larerstreiken/id2929135/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I: F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder*. Guilford Press.
- Barne- og familiedepartementet. (2020). *Ny rapport om tenestetilbudet til sårbare barn og unge under koronakrisa*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/bld/nyheter/2020/ny-rapport-om-tenestetilbudet-til-sarbare-barn-og-unge-under-koronakrisa/id2700513/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021). *Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien* (Statusrapport 14).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/07a94a46945c43408c50a168e540079d/statusrapport-14-til-bfd-fra-koordineringsgruppen-sept-21.pdf>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). *Attachment in the Classroom*. Educational Psychology Review. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bower, E. (1969). *Early identification of emotionally handicapped children in school* (2. Utg). Charles Thomas
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. American Journal of Orthopsychiatry.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge
- Christoffersen, K. (2018). *Introduksjon til statistisk analyse: med oppgaver og oppgaveløsninger* (2.utg.). Gyldendal
- Deci, E.I. & Ryan, R. M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk
- Ericsson, K. (2003). *Aktørperspektivet i forskning og praksis – en blandet velsignelse?* Norges Barnevern, 2, 9-14.
- Fallmyr, Ø. (2021). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget

- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (Rapport 2020:13, 20715-3). NIFU.  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2656248/NIFU-rapport2020-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gjertsen, P. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget
- Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010). *The inclusion of students with BEDS in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223–237
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Henggeler, S.W., Melton, B.G. & Smith, L. A. (1992). *Family preservation using multisystemic therapy. An alternative to incarceration serious juvenile offenders. Journal of Consulting and Clinical Psychology*
- Howes, C., Hamilton, C., & Philipsen, L. (1998). *Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships*. Child Development
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). *Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study*. Journal of Educational Psychology
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: versjon 17* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D & Skon, L. (1981). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 89(1), 47–62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Lund, I. (2015). *Sårbare elever i skolen. Ulike perspektiver på tilrettelegging av læringsmiljøet.*» *Spesialpedagogikk 02*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3. Utg.). HarperCollins.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget
- Moos, R. & Trickett, E.J. (1974): *The classroom environment scale*. California: Consulting psychology press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*.

Universitetsforlaget

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Øyen, Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020. In *Skriftserien*. Høgskolen i Innlandet.
- O' Conner, E. (2010). *Teacher-child relationships as dynamic systems*. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.) Gyldendal
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oskarsen, L. S., Svedal, M. G. & Brekke, C. V. (2023, 28. februar). *Sparte minst 870 millioner på lærerstreiken, men kommunene får ikke gi pengene til lærerne*. NRK. <https://www.nrk.no/vestland/kommunene-sparte-minst-870-millioner-pa-laererstreiken-men-far-ikke-gi-pengene-til-laererne-1.16314055>
- Patton, J.R., Kaufmann, J.M., Blackbourn, J.M., og Brown, G.B. (1991). *Exceptional children in focus*. New York: Macmillan Publishing Company
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). *Recent trends in research on teacher-child relationships*. *Attachment & Human Development*. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sandbæk, M. (2002). *Barn og foreldre som sosiale aktører i møtet med hjelpetjenester*. Doktoravhandling. Rapport 14. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- SINTEF (2003). *Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge. Opptrappingsplanens effekt på psykisk helsearbeid i kommunene (Rapport)*. Trondheim
- Sørli, M.A., & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker» (Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Konsekvenser av streik II: Svar på oppdrag 2022-031 om hvordan streiken rammer elever som mottar spesialundervisning og andre elever som er i sårbare situasjoner*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/b845dba1240346389ee9fbedf2fdbb83/2022-09-27\\_konsekvenser-av-streiken\\_til-kd.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/b845dba1240346389ee9fbedf2fdbb83/2022-09-27_konsekvenser-av-streiken_til-kd.pdf)
- Veland, J., & Hamm, M.L. (2015). *Sårbare barn i skolen*. Bedre skole
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Gyldendal