

# «Når dialogen blir vanskelig»

## *Atferdsvanskelige elevers utbytte av elevsamtalen*

Bente Orvik



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013



# «Når dialogen blir vanskelig»

*Atferdsvanskelige elevers utbytte av elevsamtalen*

*Bente Orvik*

*Det du tror om meg*

*Slik du er mot meg*

*Hvordan du ser på meg*

*Hva du gjør mot meg*

*Hvordan du lytter på meg*

*Slik blir jeg (Eidsvåg, 2005)*

© Bente Orvik

2013

«Når dialogen blir vanskelig». Atferdsvanskelige elevers utbytte av elevsamtalen.

Bente Orvik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven har hatt som formål å belyse elever med atferdsproblemers utbytte av elevsamtalen. Intensjonene for elevsamtalen er gode, jeg ville derfor se om utbytte tilsvarende intensjonen som står bak. Relasjonen til lærer blir jevnlig trukket fram som svært betydningsfull og da spesielt for elever med atferdsproblemer (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012). Det er derfor lagt stor vekt på relasjonen mellom lærer og elev i oppgaven. Samtalen ses som det viktigste enkelttiltaket for å etablere relasjoner (Spurkeland, 2011). Jeg ville derfor se på hva lærer ved bruk av relasjonskompetansen sin, og da spesielt gjennom elevsamtalen, kan oppnå for elevene med atferdsproblemer.

Av denne grunn valgte jeg hovedproblemstilling;

- *Hvilket utbytte har elever med atferdsproblemer av elevsamtalen?*

og underproblemstillingene

- *Opplever elever med atferdsproblemer å etablere relasjon til lærer på lik linje som andre elever?*
- *Hva preger samhandlingen mellom lærer og elever med atferdsproblemer?*

Ved å benytte en kvantitativ forskningstilnærming har jeg samlet data som omhandler de valgte temaene. Jeg har vært så heldig å få tilgang til datamaterialet til forskergruppen *Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko* ved Universitet i Oslo. Surveyundersøkelsen er laget for elever fra både ungdom – og videregående skole. Fra deres datamateriale har jeg trukket ut et mindre utvalg av alle 9. klassingene i deres undersøkelse. Bearbeiding og analyse av data har blitt gjort gjennom dataprogrammet SPSS. For å framstille sammenhengen mellom problematferd og de ulike variablene som omfatter aspekter ved relasjonen mellom lærer og elev og elevsamtalen er det benyttet krystabeller. For å måle styrken av sammenhengen er det brukt Phi. Dette er ikke et kausalt forskningsopplegg og derfor vil jeg ikke kunne si noe om kausale sammenhenger, men jeg vil påvise signifikante forskjeller.

Når det gjelder kartlegging av atferdsproblemene er problematferdsskalaen til Elliot og Gresham (Gresham & Elliott, 1990) brukt i surveyundersøkelsen. Denne omfatter 6 indikatorer på innagerende vansker og 6 indikatorer på utagerende vansker. Her ble skalaen

brukt som selvrapporing ved at elevene skårer sin egen atferd. De som lå et standardavvik eller mer over gjennomsnittet falt inn under elevgruppen med atferdsproblemer (se avsnitt 4.1).

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevsamtalen ikke lever opp til intensjonen vi har for den. Mange elever føler de får noe ut av elevsamtalen, men det er også mange elever som ikke føler de har noe særlig utbytte av den. De føler heller ikke at den gir dem et bedre forhold til lærer eller en bedre skolehverdag. Det viser seg også at flere elever med atferdsproblemer får mindre utbytte av elevsamtalen enn de andre elevene og at de ikke har like bra relasjon til lærer som elevene uten vansker. Elevene med atferdsproblemer har vanskeligere for å si det de ønsker til lærer, synes ikke det er så lett å være ærlig i samtalene, føler ikke at lærer hører etter når de forteller noe eller at de kan stole på lærer i samme grad som elevene uten vansker.

Barn og unge tilbringer mye av tiden i skolen og læreren blir en stor del av deres liv. Lærere har mye ansvar ovenfor elevenes utvikling og trivsel i skolen og må dermed bli en betydningsfull voksen for elevene. Kvaliteten på relasjonen til læreren kan være det som beskytter mot nederlag og skjevutvikling eller være noe av grunnen for nederlag og skjevutvikling (Sørli & Nordahl, 1998). Dette viser til hvor stor betydning denne relasjonen faktisk har. For elever med atferdsproblemer er denne relasjonen av særlig betydning da disse elevene trenger den mest (Linder et al., 2012). Læreren må gjennom benyttelse av sin relasjonskompetanse se elevene med sine forutsetninger og begrensninger. Gjennom anerkjennende dialoger må elevene bli en likeverdig og lærer må se eleven for det menneske han eller hun er. Dette innebærer at de må høre på hva eleven har å si og vise støtte og forståelse for elevens livsverden og slik etablere en tillitsfull relasjon til eleven. Dette vil åpne veier for tilrettelegging og en mer positiv skolegang for elevene med atferdsproblemer. For at lærer skal oppnå dette må han eller hun ha den kompetansen som kreves innenfor både relasjoner og atferdsproblematikk. Derfor ses kompetanseheving for lærerne innenfor disse områdene som ekstremt viktig.



# Forord

Å skrive masteroppgave har vært en spennende og lærerik prosess. Det har vært tidkrevende og til tider veldig omfattende. Men alt arbeidet det siste halve året har absolutt resultert i mer innsikt og interesse ovenfor elevsamtalen, lærer – elev relasjonen og elever med atferdsproblemer. Gjennomføringen av denne oppgaven har på mange måter vært utfordrende og jeg har mange flotte mennesker å takke for at denne innleveringen er mulig.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Førsteamanuensis Peer Møller Sørensen, for stor hjelp med arbeidet i denne oppgaven. Takk for at du alltid tok deg tid til å hjelpe. Jeg setter stor pris på din støtte, statistiske bidrag, konkrete tilbakemeldinger og refleksjoner i dette arbeidet. Tusen takk!

Jeg vil også få rette en stor takk til forskergruppen *Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko* ved Universitet i Oslo for å ha gitt meg tilgang til deres datamateriale. Jeg setter stor pris på denne muligheten.

Min familie har også vært betydningsfull i denne prosessen. Takk for all støtte og for at dere har stilt opp for meg og gitt av deres verdifulle tid, både til barnepass, korrekturlesing, tilbakemeldinger og til sidesetting av egne prosjekter. Tusen takk, jeg hadde ikke klart dette uten dere!

Molde, våren 2013

Bente Orvik





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Formål og problemstilling .....	3
1.3	Avgrensning.....	4
1.4	Oppgavens innhold .....	4
2	Teori .....	6
2.1	Problematferd .....	6
2.1.1	Uttrykksmåter for problematferd .....	8
2.1.2	Innagerende atferd.....	8
2.1.3	Utagerende atferd .....	9
2.1.4	Både innagerende og utagerende atferd .....	10
2.2	Risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av atferdsproblemer .....	10
2.2.1	Risikofaktorer.....	10
2.2.2	Beskyttende faktorer .....	11
2.3	Relasjonen mellom lærer og elev .....	12
2.3.1	En betydningsfull relasjon.....	13
2.3.2	Relasjonens betydning for problematferd .....	13
2.3.3	Anerkjennelse.....	14
2.3.4	Tillit.....	15
2.3.5	Å oppdage hele mennesket.....	16
2.4	Elevsamtalen.....	18
3	Forskningsdesign og metode.....	21
3.1	Kvantitativ forskningsmetode.....	21
3.2	Benyttelse av allerede foreliggende datamateriale .....	22
3.3	Survey.....	22
3.3.1	Variabler.....	23
3.3.2	Problematferdsskala .....	24
3.4	Utvalg .....	24
3.5	Analyse .....	24
3.6	Validitet .....	25
3.6.1	Statistisk validitet .....	25

3.6.2	Begrepsvaliditet.....	26
3.6.3	Ytre validitet.....	26
3.6.4	Indre validitet .....	27
3.7	Etiske hensyn.....	27
4	Resultater.....	28
4.1	Problematferd .....	28
4.2	Lærer – elev relasjonen.....	30
4.2.1	Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer? .....	31
4.2.2	Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?.....	35
4.2.3	Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer.....	37
4.2.4	Det er lett for meg å være ærlig i samtalene .....	40
4.2.5	Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe.....	43
4.2.6	I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren .....	45
4.2.7	Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer? .....	48
4.3	Utbytte av elevsamtalen.....	51
4.3.1	Jeg føler jeg ikke får så mye ut av de planlagte samtalene .....	51
4.3.2	Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen etterpå? .....	53
5	Konklusjon .....	57
5.1	Resultatene.....	57
5.2	Metodevalg .....	59
5.3	Veien videre.....	60
	Litteraturliste .....	62

## Figurer

Figur 1	Fordeling for total utagerende vansker .....	29
Figur 2	Fordeling for total innagerende vansker .....	30
Figur 3	Utagerende vansker "Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?" .....	32
Figur 4	Innagerende vansker "Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?" .....	32
Figur 5	Utagerende vansker "Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?" .....	36
Figur 6	Innagerende vansker «Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?» .....	36
Figur 7	Utagerende vansker «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer» ....	38

Figur 8 Innagerende vansker «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer»... 39	39
Figur 9 Utagerende vansker «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene»..... 41	41
Figur 10 Innagerende vansker «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene»..... 41	41
Figur 11 Utagerende vansker «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe» ..... 43	43
Figur 12 Innagerende vansker «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe» ..... 44	44
Figur 13 Utagerende vansker «I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren» ..... 46	46
Figur 14 Innagerende vansker «I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren» ..... 46	46
Figur 15 Utagerende vansker «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?»..... 48	48
Figur 16 Innagerende vansker «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?»..... 49	49
Figur 17 Utagerende vansker «Jeg føler at jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene» ..... 51	51
Figur 18 Innagerende vansker «Jeg føler at jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene» ..... 52	52
Figur 19 Utagerende vansker «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen?» ..... 54	54
Figur 20 Innagerende vansker «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen?» ..... 55	55

## Tabeller

Tabell 1 «Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?» ..... 31	31
Tabell 2 «Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?»..... 35	35
Tabell 3 «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer» ..... 38	38
Tabell 4 «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene» ..... 40	40
Tabell 5 «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe» ..... 43	43
Tabell 6 «I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren» ..... 45	45
Tabell 7 «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?» ..... 48	48
Tabell 8 «Jeg føler jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene» ..... 51	51
Tabell 9 «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen etterpå?» ..... 54	54

# 1 Innledning

Barn og unge tilbringer mye av livet på skolen. Skolen er av like stor betydning for ungdom som kjernefamilien er for mindre barn. Dette fordi ungdomsskolen er obligatorisk og videregående skole oppleves som obligatorisk da denne skolegangen er nødvendig for å finne veien ut i yrkeslivet og et normalt voksenliv (Breilid & Sørensen, 2008). Dermed er læreren betydningsfull for ungdommene store deler av deres liv. Læreren, med hans eller hennes, evner og personlighet er viktig for barn og unges vekst og utvikling. Ifølge Lassen og Breilid er læreren skolens største ressurs (Lassen & Breilid, 2010). Det legges mye ansvar på lærerne med tanke på utvikling og trivsel i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, heretter kalt opplæringsloven (Opplæringsloven, 2010). Relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfull for å fremme vekst og hemme skjevutvikling (Lassen & Breilid, 2010). Dialoger mellom dem bør preges av anerkjennelse, og den gode relasjonen mellom lærer og elev er mellom to likeverdige, også kalt subjekter. Det er slik mening, innsikt og læring skapes (Sørensen, Theie, Lassen, & Breilid, 2011). En slik dialog har læreren mulighet til å skape gjennom å bruke de lovpålagte formelle elevsamtalene, men også de uformelle hverdagslige samtalene. Gjennom dialogen med eleven kan læreren fremme elevens egen deltagelse og sammen kan de skape vekst og utvikling ved at lærer snakker *med* eleven og ikke *til* eleven (Lassen & Breilid, 2010).

Lærers, og elevens egen, tro på mestring vil styrke elevens selvbilde. Økt kontroll gjennom deltagelse og positivt selvbilde er resiliensfaktorer som beskytter mot skolenederlag. Lærers evne til å tilpasse opplæringen, samt å vise støtte, er betydningsfull for elevens opplevelse av skolekvalitet som viser seg å ha stor betydning for elevens motivasjon og innsats (Sørensen et al., 2011). I Kunnskapsløftet under prinsipp for opplæringen ses elevmedvirkning som positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring (Kunnskapsløftet, 2006). Å gi eleven mer kontroll over egen læring vil også da kunne støtte opp om relasjonen mellom lærer og elev. Elevens motivasjon og evne til å søke hjelp når han eller hun trenger det har klar sammenheng med relasjonen og alliansen med læreren (Sørensen et al., 2011).

Ungdommer med problematferd har ofte vansker med kommunikasjon (Sørensen et al., 2011), noe som kan tenkes å vanskeliggjøre dialogen med lærer. Dette gjør lærers relasjons- og dialogkompetanse enda viktigere da positive lærerrelasjoner og dialoger er særlig viktig for elevene med atferdsproblemer (Linder et al., 2012; Sørensen et al., 2011). Det er av

vesentlig betydning at læreren her har kompetanse til å få i gang en dialog, hvor begge parter er deltagende og med grunnlag i en positiv relasjon basert på samspill, samarbeid og gjensidig anerkjennelse (Lassen & Breilid, 2010). Det er gjennom slike mellommenneskelige, intersubjektive interaksjoner at mennesker utvikler og former sin egen, unike identitet. Gode forhold mellom elev og lærer preges av samhørighet, frihet, omsorg, åpenhet og gjensidig hensyntagen. Gjennom trygghet, tillit og det å bry seg om den andre parten dannes et fellesskap (Lassen & Breilid, 2010). Slik kan lærer få større forståelse for eleven og vite hans eller hennes forutsetninger, ønsker og tanker og slik kunne tilpasse opplæringen for å skape en grobunn for læring, vekst og utvikling. Det handler om at lærerne må se eleven (Berg, 2005; Damsgaard, 2003; Lassen & Breilid, 2010).

*“Å se folk betyr å kunne se hvem de er, og hva den atferden de viser kan være et uttrykk for, istedenfor å definere dem som håpløse, og så la dem seile sin egen sjø.*

*Å se innebærer å kunne se bort fra og bakenfor all støyen som følger med en del av uttrykkene, for å komme i dialog på en respektfull måte*

*Å se er å kunne se den ene i mengden av mange.*

*Å se er det samme som å bry seg nok til sette grenser for hva som kan aksepteres, men likevel unngå å møte med sinne og respektløshet.*

*Å se er å bli værende også når ordene sier “gå vekk”.*

*ofte er det jo nettopp slik at de som trenger det mest, er de som minst ber om at den voksne skal være og forbli voksen” (Damsgaard, 2003)*

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Med tanke på hvor viktig lærerne er for elevene i skolen er det bemerkelsesverdig hvor lite fokus det er på deres relasjonskompetanse i lærerutdanningen (Spurkeland, 2011). Jeg har alltid vært interessert i elever som utøver en atferd som ikke er forenelig med det miljøet den utføres i, elevene med såkalt problematferd. Gjennom forskergruppen *Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko* ved Universitetet i Oslo har jeg fått tilgang på datamateriale gjennom å bruke deler av en surveyundersøkelse om «elevers og læreres erfaringer med formelle og uformelle elevsamtaler, med fokus på elever i risiko». Gjennom å se på datamateriale fant jeg ut at det hadde vært interessant å se på elever med problematferds utbytte av elevsamtalen. Elevsamtalen er viktig for elevenes læring og utvikling og lærers

relasjonskompetanse har mye å si for samspillet mellom lærer og elev i samtalen, spesielt da elever med atferdsvansker ofte har problemer med kommunikasjon (Sørensen et al., 2011).

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet mitt med denne oppgaven er å belyse atferdsvanskelige elevers utbytte av elevsamtalen. Jeg vil se om utbytte tilsvarer intensjonen som står bak. Søkelyset rettes mot ungdommer med problematferd og det vil bli sett på deres relasjon til kontaktlærer da viktigheten av denne relasjonen jevnlig blir trukket fram i faglitteraturen. Spesielt for barna med vansker (Linder et al., 2012). Relasjonen mellom lærer og elev legger føringer for samhandlingen mellom dem. Samtalen sies å være det viktigste enkelttiltaket for å bygge relasjon mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011). Jeg ser derfor elevsamtalene som gyldne muligheter for å videreføre, eventuelt utvikle, en god relasjon. Jeg vil derfor også se på om elevene med atferdsproblemer etablerer relasjoner til lærer på lik linje med elevene uten vansker.

Jeg vil belyse hvilket utbytte ungdommer med problematferd har av elevsamtalen, og om det er forskjell på utbytte mellom ungdommene med vansker og ungdommene uten vansker. Man kan tenke seg at ungdommer med vansker vil ha større problemer med relasjonsetablering og kommunikasjon enn elevene uten vansker. En tanke er at ved å ha en god relasjon til kontaktlæreren sin vil denne relasjonen legge til rette for gode elevsamtaler og fremme utvikling, tilrettelegging, trygghet, tillit, medbestemmelse og læring.

### **Problemstilling:**

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er som følger:

- *Hvilket utbytte har elever med atferdsproblemer av elevsamtalen?*

Med underproblemstillinger:

- *Opplever elever med atferdsproblemer å etablere relasjon til lærer på lik linje som andre elever?*
- *Hva preger samhandlingen mellom lærer og elever med atferdsproblemer?*

## 1.3 Avgrensning

Surveyundersøkelsen som det er benyttet data fra i denne oppgaven er utviklet for elever på ungdomsskole og videregående skole. I denne oppgaven vil jeg benytte meg av besvarelsene fra ungdomsskolen og avgrense meg til besvarelsene fra 9.klassingene. Grunnen til dette er at det er på ungdomstrinnet problemene er størst (Ogden, 2009). 9. klassingene har allerede gått i sin klasse i ett år og trolig fått dannet en stabil relasjon til lærer, samt at det i 10.klasse med større sannsynlighet vil være mer fokus på elevsamtalen med tanke på elevenes overgang til videregående skole og dermed valg av studieretning.

De fleste elever i skolen utøver problematferd i løpet av skoletiden. Mye av slik atferd er ikke alvorlig nok til at man kan si at disse elevene har atferdsvansker. I denne oppgaven vil jeg gruppere elevene som de med atferdsproblemer og de uten atferdsproblemer. Elevene med atferdsproblemer vil igjen bli gruppert som de med innagerende vansker, de med utagerende vansker og de med både innagerende og utagerende vansker. Dette vil gjøres ved analyse av elevenes besvarelser på surveyundersøkelsen og gjennom analysen finne de som ligger ett standardavvik over gjennomsnittet. Elevene som ligger ett standardavvik eller mer over gjennomsnittet er de som i oppgaven utgjør elevene med problematferd.

## 1.4 Oppgavens innhold

**Kapittel 1** inneholder oppgavens innledning. Videre begrunnes valg av tema og jeg redegjør for formålet med oppgaven. Oppgavens problemstilling og underproblemstillinger presenteres og det vises til ulike avgrensninger jeg har valgt. Sist i kapitlet finnes en oversikt over oppgavens kapitler og deres innhold.

**Kapittel 2** omhandler teoretiske perspektiver og forskning omkring oppgavens tema. Det redegjøres for problematferd og ulike uttrykksmåter for problematferd. Her vil det redegjøres for både innagerende og utagerende atferdsproblemer. Det gjøres rede for risiko- og beskyttelsesfaktorer for utvikling av atferdsproblemer før relasjon mellom lærer og elev belyses. Her blir ulike aspekter innenfor relasjonen trukket fram. Sist i kapitlet ser jeg nærmere på elevsamtalen.

**Kapittel 3** inneholder forskningsdesign og metode. Her redegjøres det for kvantitativ forskningsmetode, bruken av allerede foreliggende datamaterialet, surveyundersøkelser,



variabler, Elliot og Greshams problematferdsskala, utvalg, analyse og Cook og Cambells validitetssystem med statistisk validitet, begrepsvaliditet, ytre validitet og indre validitet. Avslutningsvis blir etiske aspekter ved prosjektet belyst.

**Kapittel 4** inneholder tabeller og diagrammer for hver enkelt variabel med påfølgende drøftinger.

**Kapittel 5** inneholder konklusjoner av undersøkelsens resultater, metodebruk og refleksjoner rundt konsekvensene av oppgavens resultater vedrørende relasjonen mellom lærer og elev og elevsamtalen.

## 2 Teori

For å besvare ovennevnte problemstillinger velger jeg å støtte meg til teori og forskning om problematferd, relasjonen mellom lærer og elev, risiko- og beskyttende faktorer og elevsamtalen. Gjennom å benytte sin relasjonskompetanse vil læreren kunne bruke elevsamtalen for å møte ungdommene med problematferd. Ungdommene med problematferd vil møte utfordringer i dagens skole. Å ha en lærer som ser ungdommen og støtter dem vil være av betydning for deres skolehverdag. En god relasjon mellom lærer og elev vil legge føringer for samhandlingen dem i mellom og videre legge føringer for hvordan elevsamtaler gjennomføres. Gode elevsamtaler vil være en kilde til læring, utvikling, trygghet og trivsel (Lassen & Breilid, 2010).

### 2.1 Problematferd

Kontekst og kultur er av stor betydning for problematferd (Ogden, 2009; Sørli & Nordahl, 1998) Forskning støtter opp om at problematferd i stor grad er kontekstuel betinget og at læringsmiljøet i skolen kan være forklaringen på denne atferden (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Det foregår alltid en interaksjon mellom individet og omgivelsene, vi er aktører som handler i forhold til våre omgivelser. Vi er en del av sosiale systemer som setter rammer og betingelser for vår atferd (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Skolen som sosial institusjon og læreres innstillinger og holdninger kan være noe av grunnen til at unge utvikler problemer (Sørli & Nordahl, 1998). Atferd som ikke stiller opp til miljøets, det sosiale systemets, forventninger og krav, anses som problematferd. Problematferd oppstår derfor alltid i samhandling med andre. Ulike sosiale systemer har ulike rammer og betingelser for atferd, derfor vil atferd som er adekvat i et miljø ikke nødvendigvis være det i et annet. Problematferd er derfor sosialt definert (Ogden, 2009). Vi mennesker er handlende og villende individer. Vår atferd, både problematisk og adekvat, er et resultat av at vi vil skape mening i tilværelsen (Nordahl, 2010; Nordahl & Manger, 2005).

Ogden definerer atferdsvansker i skolen som ”elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings – og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2009 s. 18). Dette omfatter både de som har problematferd som påvirker andre, utagerende vansker, og de med problematferd som hovedsakelig skaper problemer for dem

selv, innagerende vansker. Begge disse typene av problematferd vil hemme undervisnings – og læringsaktiviteter og ungdommens, og eventuelt andres, læring og utvikling. Det er en høy negativ samvariasjon mellom sosial kompetanse og problematferd. Barn med god sosial kompetanse har som regel få atferdsproblemer (Nordahl & Manger, 2005). Barn med atferdsproblemer har ofte også vansker med kommunikasjonen, noe som innvirker på blant annet det å inngå positive relasjoner (Elliott & Gresham, 2002). Dette kan ha stor påvirkning for relasjonen med læreren og jevnaldrende (Sørensen mfl, 2011).

Problematferd er vanlig i skolen, alle elever utøver problematferd i løpet av skoletiden, men mye av slik atferd kan korrigeres av lærer uten videre vanskeligheter. Det er en del av utviklings - og læringsprosessen at man viser problematisk atferd i perioder. Grensene må prøves for at man skal kunne lære (Nordahl & Manger, 2005). Likevel kan mange enkelthendelser av mas, protester, uro og lignende skape større problemer da problematferd er uforenelig med et godt læringsmiljø. Det kan få følger for undervisning og ro, samt skape dårlige lærer-elev relasjoner.

I et utviklingspsykologisk perspektiv kalles slike normal-problemer undervisnings – og læringshemmende atferd. Problemer av moderat karakter omtales norm – og regelbrytende atferd, mens de mest alvorlige formene for atferdsproblemer kalles antisosial atferd. De to sistnevnte gruppene er konstant i opposisjon, noe som gjør atferden vanskelig å håndtere. De er utfordrende og krevende for læreren. Norm – og regelbrytende atferd er sosialt definert, og varierer ut fra skolens forventninger og toleransegrenser. Antisosial atferd er gjentatte brudd på sosiale normer, som tyveri, hæververk, ran, rømme hjemmefra, skulking og så videre. Norm – og regelbrytende atferd og antisosial atferd ses som et resultat av risikofaktorer knyttet til individet, familie, venner og lokalmiljø. Undervisnings – og læringshemmende atferd synes «bare» å være et problem i forhold til skolen som sosial situasjon (Ogden, 2009). Det skiller mellom slike normal-problemer og mer alvorlig problematferd ved å se på om atferden er omfattende, manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre (Nordahl & Manger, 2005, s. 31). Det er viktig for lærerne å være oppmerksomme på at unngåelsesatferd eller passivitet i forhold til skolearbeid ikke trenger å komme av manglende interesse eller motivasjon, men være atferd styrt av at man vil unngå nederlagsituasjoner, altså en forsvarsmekanisme (Bru, 2011).

### **2.1.1 Uttrykksmåter for problematferd**

Problematferd kan uttrykkes på ulike måter, noen vender følelsene ut mot verden, mens andre vender dem inn i seg selv (I. Lund, 2012). Man skiller derfor mellom utagerende og innagerende atferd. Ifølge forskning av Sørli og Nordahl er omfanget av de to typene av atferd omtrent like stort (Sørli & Nordahl, 1998). Innagerende atferd har likevel ikke fått like mye oppmerksomhet som utagerende. Dette er av den grunn at barna med utagerende atferd tar mye mer plass og krever oppmerksomhet, de provoserer og utfordrer de voksne (Nordahl & Manger, 2005), mens de stille barna ikke har en slik negativ påvirkning på andre (I. Lund, 2012).

### **2.1.2 Innagerende atferd**

Ungdommene plaget av innagerende vansker har det vanskelig følelsesmessig, de sliter blant annet med tilbaketrekking og tankemessige problemer (Ogden, 2009), angst, ensomhet, tristhet, depresjon, usikkerhet, negative forventninger, sårbarhet og kan uttrykke avvising (I. Lund, 2012). De har også somatiske plager i form av svimmelhet, kvalme, vondt i magen og lignende som kommer av psykiske årsaker (I. Lund, 2012). De somatiske plagene kommer gjerne i situasjoner som er angstpregede. De forsøker å unngå angstprovoserende situasjoner hvor de får oppmerksomhet eller blir evaluert og opplever gjerne stress og ubehag om disse oppstår (Ogden, 2009). De fremstår som engstelige, sosialt isolerte og forsiktige og kan utvikle sosial hjelpeløshet og mindreverdigfølelse. Dette vil gjøre det vanskelig å møte skolens krav om deltakelse, samarbeid og kommunikasjon (Befring, 2008). De har problemer med turtaking og gjensidighet i dialogen grunnet manglende åpenhet og ekspressive ferdigheter (Sørensen et al., 2011). Ungdom med innagerende vansker har vanskelig for å hevde seg selv og har dårlig sosial kompetanse, og ofte få venner. De kan være skoleflinke og pliktoppfyllende, men på grunn av sine tanker og følelser blir ikke deres fulle potensiale benyttet i skolen. De har dårlig selvtillit og liten tro på mestring (Ogden, 2009). Derfor er de ofte deres egen verste kritiker, og forteller seg selv at de ikke duger og tillegger mestring ytre faktorer, som flaks (Bru, 2011). Lærere opplever ofte innagerende elever som vanskelige da de er usikre på om de skal reagere på innadvendtheten og i tilfelle hvordan. Det kan være vanskelig å nå fram til disse elevene og forsøk på det kan i verste fall resultere i ytterligere tilbaketrekking. Særlig om læreren prater med eleven på tomannshånd, som i en elevsamtale, føler de seg utilpass og bidrar gjerne ikke med så mye til dialogen (Ogden, 2009). Da kan det

å ufarliggjøre stillheten være gunstig for den voksne, det å ikke oppleve å ha mislykkes i samtalen er viktig da dette bare vil forsterke det negative selvbildet til ungdommen. De trenger lærere som ikke gir dem opp (I. Lund, 2012). Skolevegring oppstår ofte som uttrykk for de kontekstuelle problemene ved skolen og egne personlige vansker. Skolevegringen er ofte hyppigst etter opphold fra skolen som ved ferier og sykdom (Befring, 2008). Innagerende atferd synes å øke fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, dette henger sammen med alderstypiske utviklingstrekk (Ogden, 1998). På grunn av denne økningen bør lærerne i ungdomsskolen være bevisste den betydningen elevenes opplevelse av lærerstøtte har å si for deres emosjonelle velvære og pågangsmot (Bru, 2011).

### **2.1.3 Utagerende atferd**

Ungdommene med utagerende vansker refereres ofte til som ungdommer med samspillsvansker i skolesammenheng (Befring, 2008). De har følgelig problemer med samspill, men også med sinnekontroll, krancling og fysisk aggresjon mot andre (Sørensen et al., 2011). I tillegg er mange av dem plaget med dårlig selvoppfatning (Berg, 2005). Noen av disse barna virker ikke å ha en formålstjenlig sosial antenne for å motta signaler fra de rundt. Dette gjør dem vanskelige å påvirke og dirigere. Det å følge regler og normer for sosial samhandling synes å være vanskelig. Hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker er vanlige kjennetegn hos de utagerende ungdommene, samt skulking fra skolen (Befring, 2008). De har også problemer med kommunikasjon i form av manglende impuls – og følelsesmessig kontroll, dette kan påvirke relasjonsetablering og selve dialogen (Sørensen et al., 2011). Dette vil da naturlignok få konsekvenser for relasjonen mellom elevene med utagerende vansker og deres lærere. Indre og ytre stimuli kan virke forstyrrende i skolen, og det kan være vanskelig å sortere ut det mest relevante i situasjonen. Lærerne kan her legge til rette for at mest relevant stimuli kommer i fokus. Problemene kan med andre ord reduseres eller økes ut fra hvordan omgivelsene møter ungdommene. Større bevegelsesmulighet, kostholdsråd, oversiktlig organisering og strukturering av opplærings situasjonen vil lette skolehverdagen. Ungdommene trenger også mye oppmerksomhet, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Ønskelig atferd må belønnes og uønsket ignoreres. Man må utvikle et dynamisk samspill gjennom det ovennevnte og ved å vise tillit og gi eleven medbestemmelse (Befring, 2008). Utagerende atferd forekommer oftere hos gutter enn hos jenter, særlig er forskjellene store blant eldre elever (Sørli & Nordahl, 1998). Gutter har en mer visuell, taktil og kinestetisk læringsstil enn jenter, de trenger derfor mer bevegelsesfrihet og dagens tradisjonelle

skolekontekst ser ut til å være en større påkjenning for guttene enn jentene (Befring, 2008). Omfanget av fysiske utagerende vansker er størst på barnetrinnet med en synkende tendens oppover i klassetrinnene. Derimot er verbal utagerende vansker stigende fram mot slutten av ungdomsskolen (Sørli & Nordahl, 1998).

#### **2.1.4 Både innagerende og utagerende atferd**

Det er også en liten elevgruppe som kan ha både innagerende og utagerende atferd, det er komorbiditet mellom disse. Innagerende problematferd kan være tilleggsproblemer til utagerende problematferd (Ogden, 2009). Elevene kan være både voldelige og deprimerte, sinte og ensomme, utagerende, men sårbare og erter, men blir også selv ertet (Nordahl & Manger, 2005). Fordi disse elevene sliter med begge typer vansker vil de naturlig nok ha det enda vanskeligere i skolen enn elevene med enten innagerende eller utagerende vansker.

## **2.2 Risiko- og beskyttende faktorer for utvikling av atferdsproblemer**

Utviklingen vår påvirkes av våre positive og negative erfaringer (Rutter & Rutter, 1997). Den er preget av kontinuerlig pågående og gjensidig samspill mellom perseptuelle, kognitive, emosjonelle og biologiske faktorer i den enkelte og sosiale og fysiske faktorer i miljøet (Rutter & Casaer, 1991). Kunnskap om positive og negative sider ved menneskelig utvikling kan brukes til å fremme positiv utvikling og forebygge skjevutvikling (Rutter, 1988). Den økte kunnskapen om risiko – og beskyttelsesfaktorer har gjort slik at man i dag er relativt flinke til å finne ut hvem som har liten, moderat eller høy risiko for utvikling av atferdsproblemer. En risikofaktor er en forløpsindikator for atferdsproblemer. Det er hendelser eller forhold som skjer i forkant av utviklet atferdsproblem og som kan forutsi negativ atferdsutvikling. Risiko – og beskyttelses faktorer kan være knyttet til individet selv, familien, jevnaldrende, skolen og nærmiljøet/samfunnet (Nordahl & Manger, 2005).

### **2.2.1 Risikofaktorer**

Det er ikke gitt at om man utsettes for risikofaktorer vil man utvikle atferdsproblemer. Dette da barn reagerer ulikt i møte med risikoene ut fra egen sårbarhet (Nordahl & Manger, 2005). Negative opplevelser kan også i det lange løp virke beskyttende selv om de oppleves negative

når de skjer. Den langsiktige virkningen av en hendelse kan like så godt skyldes kjedereaksjoner som direkte påvirkninger. Som for eksempel å komme psykisk sterkere ut etter perioder med negative hendelser. For å utvikle motstandsdyktighet ovenfor en risikofaktor må man i mange tilfeller eksponeres for risikoen (Rutter & Rutter, 1997). Det kan være ulike årsaker til eksponeringen av risikofaktorer og de ulike faktorene kan ha ulik virkning på ulike alderstrinn (Nordahl & Manger, 2005). Risikofaktorens gjennomslagskraft hos den enkelte bygger følgelig på egen sårbarhet, når de inntreffer, men også på hvilken betydning faktorene har for individet og dets erfaringer og tanker om dem (Rutter & Rutter, 1997). Sannsynligheten for utvikling av atferdsproblemer er større jo flere risikofaktorer man utsettes for. Utsettes man for 2 eller flere risikofaktorer har man forhøyet risiko for atferdsproblemer (Nordahl & Manger, 2005). Likevel finnes det barn som er motstandsdyktige og klarer seg bra på tross av at det eksponeres for risiko, disse kalles gjerne «løvetannbarn». Disse barna har gjerne spesielle ressurser eller signifikante andre som får fram deres ressurser (Nordahl & Manger, 2005).

### **2.2.2 Beskyttende faktorer**

Beskyttende faktorer er forhold hos individet eller i dets oppvekstmiljø som kan redusere sannsynligheten for negativ psykososial utvikling hos risikobarn. De kan forebygge, moderere eller kompensere for innvirkningen av risikofaktorer (Nordahl & Manger, 2005).

Motstandsdyktighet kan utvikles gjennom beskyttende faktorer ved at de reduserer faren for risikoeksponering, risikofaktorens effekt dempes, uheldige sirkler og kjeder av uheldige oppvekstbetingelser som følge av risikoeksponering brytes, positiv selvoppfatning fremmes, antallet positive opplevelser og valg økes og mestring og følelsesregulering fremmes (Rutter (1993), ref. i Nordahl og Manger, 2005). Et selvbilde som er godt, med tro på at man kan klare seg gjennom livets utfordringer er et eksempel på en beskyttende faktor. Ungdomstiden er avgjørende for hvordan selvbilde utvikles (Stern, Bielenberg, & Roster, 2007). Stern hevder skoleopplevelser spiller en viktig rolle i utviklingen av selvbildet. Å ha en god relasjon til lærer vil være en god skoleopplevelse som også vil fungere som en beskyttende faktor.

Forskning viser at elever med innagerende eller utagerende atferd har dårligere relasjoner i skolen enn andre elever (Sørli & Nordahl, 1998). Elevene med innagerende atferd ser ut til å ha en litt dårligere relasjon til lærere enn andre, men denne kan likevel ikke sies å være veldig stor. Dårlig relasjon til lærer er også et kjennetegn for elevene med utagerende atferd. I tillegg

har de med innagerende vansker dårligere relasjon til medelever enn andre elever. Dette kan få store konsekvenser for elevene og deres utvikling og læring (Nordahl & Manger, 2005). Det er ved å se på det enkelte individet i interaksjonen med omgivelsene potensiale for endring av atferd ligger (Nordahl & Manger, 2005). I skolen er læren en betydningsfull del av omgivelsene for elevene. Forskning viser til viktigheten av etablering av gode klassemiljøer med positive relasjoner til lærer og medelever (Sørli & Nordahl, 1998). Vi skal nå se nærmere på relasjoner i skolen og betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev.

## 2.3 Relasjonen mellom lærer og elev

Kvaliteten på de relasjonelle forholdene vi er en del av er betydningsfulle for vår livskvalitet (Linder et al., 2012). Relasjoner ses som din oppfatning eller innstilling av andre mennesker (Linder (2010), ref. i Nordahl, 2010). Det handler om hva andre mennesker betyr for deg. Hvordan andre forholder seg til, og oppfatter, deg vil påvirke relasjonen. Det å kunne kommunisere og samhandle med andre er kjernen i en god relasjon (Nordahl, 2010). Relasjonen vil ha stor betydning for hvilken atferd vi utviser. Relasjonen din til en annen er avhengig av den man møter, situasjonen en er i og handlingene vi viser i forhold til hverandre (Nordahl, 2010). Man kan ikke forstå partene i en relasjon uavhengig av hverandre. Den ene personen viser til den andre personen, atferden til en av partene sier noe om den andre partens atferd. Det er vi som skaper forutsetningene for hvem vi blir for hverandre ved at man gir hverandre identitet gjennom relasjonen (Schibbye, 2002).

Trygt forhold til nære personer hjelper oss mer enn noe annet til å tåle livets påkjenninger (Grøholt, 1998). Ifølge opplæringsloven er det nettopp det å tåle livets påkjenninger læreren skal lære ungdommene. Læreren skal “gi den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv” (Opplæringsloven, 2010). Videre står det i § 1-1 “formålet med opplæringen” at “opplæringa i skole og lærebedrift skal i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida...” (Opplæringsloven, 2010). Dette innebærer at elevens sterke sider må kartlegges og benyttes, slik at eleven opplever mestring. Gjennom relasjonen mellom lærer og elev utvikles selvbildet og selvfølelsen til ungdommen slik at motstandskraften bygges opp til å tåle livets påkjenninger (Berg, 2005) og være rede for framtid. Som tidligere nevnt vil relasjonen til lærer kunne være en beskyttende faktor. Gjennom god balanse mellom å få dekt egne behov, og å vise hensyn og støtte til andre mestrer vi livet (Spurkeland, 2011).



Selvoppfatningen vår dannes gjennom våre relasjoner med andre mennesker (Berg, 2005). Ifølge Rosenberg (Skaalvik & Skaalvik, 2005) handler man alltid ut fra sin egen oppfattelse av hvordan person man er. Selvoppfatningen er et resultat av tidligere erfaringer og ens egen forståelse og tolkning av disse. Selvoppfatningen er altså subjektiv og betydningsfull for atferden, motivene og følelsene til personen. Dette vil gjenspeile seg i relasjoner til andre. Lærers vurdering og oppfatning av eleven vil altså få følger for elevens oppfatning av seg selv gjennom egne tolkninger og forståelse av lærers atferd. I lys av vår egen selvoppfatning kan vi oppfatte andres vurdering av oss på en feilaktig måte, eksempelvis kan vi oppfatte at læreren ikke liker oss. Selv om dette er feilaktig legger det visse forventninger i forhold til situasjonen, forventninger som utløser en atferd som gjør at den feilaktige oppfattelsen blir sann. Hvordan man tror man bør oppføre seg former personen, noe Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller moralsk standard. Klarer man ikke å leve opp til de trodde forventningene eller ens idealselvilde vil dette få følger for selvutvurderingen og selvverdet. Lav selvoppfatning eller selvverd kan ha uheldige konsekvenser for skolekvaliteten.

### **2.3.1 En betydningsfull relasjon**

I faglitteraturen trekkes gode relasjoner mellom lærer og elev fram som betydningsfulle for elevenes læring, utvikling og trivsel i skolen (Bae, 1996; Lassen og Breilid, 2010; Lillejord, Manger, Nordahl & Drugli, 2010; Linder, 2012; Nordahl, 2010). Denne relasjonen er bærebjelken i læringsarbeidet. Relasjonen er en «fundamental påvirkningsfaktor for læring og atferd» og derfor har læreres suksess sammenheng med relasjonen til elevene (Spurkeland, 2011, s. 5). Lærer kan være en dyktig fagperson, men dette hjelper lite om relasjonen med eleven ikke er etablert. Gjennom denne relasjonen skal lærer se hele ungdommen, hans eller hennes faglige kunnskaper og ferdigheter, sosiale ferdigheter, verdier og holdninger og personlige egenskaper, altså ungdommen som menneske (Berg, 2005). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev skaper forutsetninger for læringen til de unge, både i forhold til seg selv og fagstoff (Bae, 1996).

### **2.3.2 Relasjonens betydning for problematferd**

Relasjonen mellom lærer og elev er betydningsfull for å fremme vekst og hindre negativ utvikling (Lassen & Breilid, 2010). Positive relasjoner generelt fører til skoletrivsel og er preget av høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene

(Lillejord, Manger, Nordahl, & Drugli, 2010). Lærere med dårlige relasjoner til elevene sine opplever mer atferdsproblemer enn lærere med gode elevrelasjoner (Nordahl, 2010). Det sies å være en sterk sammenheng mellom dårlige relasjoner og blant annet økende aggresjonsnivå, reduksjon av prososial atferd og læringshemmende atferd (Birch og Ladd (1998) ref. i Lillejord et al., 2010). Ogden (2009) mener relasjoner derfor kan forebygge problematferd, dette er i samsvar med Spurkeland (2011) som sier problematferd bedres gjennom positive relasjoner. Han sier videre at eleven demper sin sabotasjelyst og provokasjonstrang i møte med den gode relasjonen. Følgende vil en positiv lærer-elev relasjon ha mye og si for elevene som sliter med skolen, og vil trolig endre det meste for disse elevene (Spurkeland, 2011).

En relasjon preget av konflikt kan i verste fall føre til negativ tilpasning, utvikling og mistriivsel i skolen. En slik relasjon vil kunne skape negative opplevelser av seg selv, tilbaketrekking, motstand og lukkethet, uselvstendighet, manglende respekt for egne tanker og følelser, men også andres, samt liten selvtillit (Bae, 1996). Når relasjonen mellom lærer og elev er dårlig blir den ofte negativ og fastlåst. Da vil læreren som regel se barnet ut fra den oppfatningen hun eller han har dannet seg av det. Over tid vil dette føre til at den negative relasjonen blir forsterket og den positive atferden ikke fanges opp av læreren. Dette fører til at eleven viser motstand gjennom eksempelvis sinne eller unngåelsesatferd. Slik kommer læreren og eleven inn i det som kalles tvingende samspill hvor de gjensidig forsterker negativ og uhensiktsmessig atferd (Lillejord et al., 2010).

### **2.3.3 Anerkjennelse**

Anerkjennelse trekkes mye fram i litteraturen (Lassen & Breilid, 2010; Sørensen et al., 2011). Anerkjennelse bør prege dialogene mellom lærer og elev. Likeverd ses som grunnlaget for en anerkjennende relasjon, likeverd vil si at det skal være dialoger mellom subjekter (Bae, 1996). Med dialoger mellom subjekter menes at begge har like stor rett på sin egen opplevelse (Schibbye, 2002). Innsikt, mening og læring vil skapes gjennom dette (Sørensen et al., 2011). For at utvikling skal skje i relasjonen kreves det gjensidig anerkjennelse, intersubjektivitet. Dette rommer emosjonell tilgjengelighet, innlevelse, forståelse, omsorg, respekt, genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser og bekreftelse (Schibbye, 2002). Relasjoner mellom barn og voksne er asymmetriske, lærer sitter med mer makt, kunnskap og ansvar. (Bae, 1996). Ved å få en relasjon preget av anerkjennelse, gjensidig respekt og likeverdighet kan det bli symmetri mellom partene. Da ser, aksepterer og bekrefter man hverandre. Man

opplever at man blir tatt på alvor, både som elev og lærer (Lassen & Breilid, 2010). En god relasjon vil ha samhörighet, frihet, omsorg, åpenhet, gjensidig hensyntagen, samt være preget av trygghet, tillit og samarbeid. Eleven får altså større medbestemmelse, og blir slik en aktør for egen læring. Gjennom en slik dialog med eleven vil læreren få en større innsikt i eleven og hans forutsetninger og interesser. Dette vil gi grobunn for lærers tilpasning av undervisningen til eleven og trolig fremme læring, vekst og utvikling (Lassen & Breilid, 2010).

Stern ser gjensidig anerkjennelse som vesentlig i møte mellom lærer og elev, med dette mener han at lærer og elev skal "se" hverandre, bli akseptert og bekrefte hverandre (Lassen & Breilid, 2010). I relasjonen skjer et "nåøyeblikk" hvor det må finnes en løsning på en opplevd "minikrise" angående forholdet mellom partene. Minikrisen løses i et "møteøyeblikk" mellom partene hvor det dannes en felles opplevelse og det blir etablert grunnlag for samarbeid. Disse møtene gjør de tryggere på hverandre og øker tilliten dem imellom. Det intersubjektive feltet utvides og eksploreringsmuligheter oppstår (Stern et al., 2007).

### **2.3.4 Tillit**

Tillit er et sentralt trekk ved en god relasjon. Det beste utgangspunktet for effektiv læring er tillitsfulle relasjoner (Spurkeland, 2011). Tillit er ikke noe vi kan kreve, men noe vi kan oppnå gjennom hvordan vi fremstår (Hans skjervheim (1996) ref. i Nordahl, 2010). Tillit er ingen stabil faktor og må derfor jobbes med daglig (Spurkeland, 2011) Alle dimensjonene i en relasjon vil påvirke graden av tillit. Et visst nivå av tillit må ligge til grunn for at lærer skal lykkes i relasjon til eleven. Tillit er bygd opp av mange områder. Tillit omhandler integritet, faglig og mellommenneskelig kompetanse, konsistens, lojalitet, åpenhet og emosjoner. Med dette menes at det må være samsvar mellom tale og handling, forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens, villighet til å stille opp for og støtte, samt en ærlig og sannhetstro opptreden (Schindler og Thomas (1993) ref. i Spurkeland, 2011). Den emosjonelle delen ved en relasjon er viktig for tilliten. Føler man seg likt av lærer skjer det noe ved relasjonen som kan gi grobunn for tilliten. Men som emosjon er tillit også en sårbar side ved relasjonen, da tillit som nevnt ikke er en stabil faktor. Tillitsbrudd og mistillit kan oppstå i alle relasjoner (Spurkeland, 2011). En relasjon må derfor alltid jobbes med.

Gjennom en positiv relasjon til elev vil lærer kunne påvirke og hjelpe eleven mer. Det er ingen hemmelighet at vi vil ha lettere for å slippe inn på oss et menneske vi føler forstår oss enn et som ikke gjør det (Spurkeland, 2011). Skal en lærer få innsikt i elevens oppfatninger,

verdier og forståelse for atferden vil ofte en nær relasjon og et tillitsforhold være nødvendig (Nordahl, 2010). Gjennom et forhold preget av tillit vil eleven være trygg på læreren, dette vil skape større sannsynlighet for åpenhet og ærlighet mellom dem. Om læreren klarer å se ungdommen og bekrefte han positivt og slik skape et tillitsforhold mellom dem kan en lærer bli en signifikant annen. Å være en signifikant annen vil si at man er betydningsfull og viktig for elevens utvikling og læring. Dette er personer man har en nær relasjon til (Nordahl, 2010). For at reaksjonene fra læreren skal bety noe for elevenes selvbylde, må læreren bety noe for elevene (Berg, 2005). Gjennom relasjonen er læreren i posisjon til eleven og kan stille krav og ha forventninger. På grunn av at eleven kan tape relasjonen gjennom å ikke innfri forventningene er sjansen stor for at de innfris. De elevene som ikke har noen god relasjon til lærer har heller ikke noe å miste ved å ikke innfri lærerens forventninger (Nordahl, 2010).

### **2.3.5 Å oppdage hele mennesket**

Gjennom nærværet en god relasjon skaper kan lærer se eleven som den unike personen han eller hun er og oppdage hele mennesket bak fasaden. Ved hjelp av denne oppdagelsen kan de beste hjelpemidler finnes og tilrettelegging skapes. Ved kartlegging av eleven som menneske ved å se på elevens motivasjon, de intellektuelle og emosjonelle forutsetningene, hans eller hennes historie og sosiale bakgrunn, samt familiære forhold skapes de optimale forholdene for tilrettelegging. Den beste måten for lærer å innhente slik kunnskapen er gjennom dialogen. Dialog vil naturligvis gi eleven oppmerksomhet og han eller hun vil føle seg sett av lærer, som igjen vil styrke relasjonen mellom dem (Spurkeland, 2011).

Følgende kan man si at gjennom en god relasjon vil ungdommen oppleve at blant annet mestringsfølelsen vil øke. Mestring ses som viktig for motivasjon og læring (Bandura, 1997). Elevenes tro på at de kan mestre er avgjørende for hva de gjør med sine kunnskaper, evner og ferdigheter, uten troen vil de heller ikke prøve. Mestringen må synliggjøres av læreren, det som får oppmerksomhet er også det som vokser. Elevene trenger autentiske mestringsopplevelser og må skjønne at de selv er aktører for egen læring. Gjennom at læreren viser at han har tro på eleven kan elevens egen opplevelse av å ha muligheter øke (Lassen & Breilid, 2010). Læreren har også et ansvar som rollemodell. Bandura og Bruner sier begge at vi imiterer de vi ser opp til, forbildene våre. Er man følelsesmessig knyttet opp til eksempelvis læreren sin vil man imitere hans eller hennes måte å behandle andre på. Også lærers respons på elevenes glede over å ha gjennomført en aktivitet er av stor betydning for

mestringsforventningene da fysiologiske reaksjoner, som glede eller frustrasjon, er viktig for mestring (Lassen & Breilid, 2010).

Gjennom en tilpasset opplæring, basert på elevens ønsker og forutsetninger, vil ungdommen trolig oppleve seg anerkjent, sett og forstått. Og som nevnt over, oppleve mestring som har betydning for læring, utvikling, selvbilde og selvoppfatningen. Dette tenker jeg henger sammen med elevenes trivsel på skolen. Vygotskys tankegang om at barn og unge alltid kan nå lengre og mestre mer utfordrende oppgaver i samarbeid, under veiledning og med hjelp er noe som bør ligge til grunn for den tilpassede opplæringen. Elevene trenger noe å strekke seg mot, og må få utfordringer deretter. Gjennom å legge oppgavene i elevens nærmeste utviklingszone og ved at lærer støtter gis eleven utfordringer som er oppnåelige, samtidig som lærer hjelper og veileder. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom elevens aktuelle utviklingsnivå, hva eleven klarer, og det potensielle utviklingsnivået, hva eleven har mulighet til å klare i nær framtid. Sonen definerer de funksjonene som ikke enda er modnet, men som er like ved å modne, og det er her Vygotsky mener læringspotensialet ligger (Vygotskij, Lurija, Diderichsen, & Larsen, 1971). I samarbeidssituasjonen med lærer utvikler eleven seg til et høyere nivå og ved å imitere kan det bevege seg fra det det allerede kan til det det enda ikke kan (fra det aktuelle utviklingsnivået til det potensielle). Det eleven kan gjøre i en samarbeidssituasjon i dag kan det gjøres alene i morgen. Lærer støtter med andre ord litt og litt mindre etter hvert som oppgavene mestres. Bruners teori om stillasbygging ligger tett opp til Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Begrepet brukes på lærers, foreldres og medelevers støtte til en elev for å mestre en oppgave, ved eksempelvis å stille spørsmål og komme med forslag til utførelsen av en oppgave (Haste & Bruner, 2011). Stillasbygging gjennom språket er for Bruner kjernen til all læring og utvikling (Limstrand, 2010). Ved at ungdommen opplever at lærer ser, forstår og støtter føler ungdommen seg trygg og mestringsfølelsen vil øke. Da er elevene ifølge Csikszentmihalyis i den såkalte flytsonen. Her sikres optimal trivsel og læring gjennom en balanse mellom elevens ferdigheter og de utfordringer de gis. Er ikke opplæringen tilpasset til elevens forutsetninger kan både kjedsomhet og angst utvikles (Csikszentmihalyi & Ørsted Andersen, 2008). Som en konsekvens av dette kan problematferd eller en følelse av hjelpeløshet i forhold til egen skolesituasjon oppstås (Lassen & Breilid, 2010).

Lærere har følgende mye ansvar ovenfor elever i skolen. Gjennom å ha en god relasjon til ungdommene kan skolekvaliteten deres øke. Ungdommene kan oppleve å bli sett, forstått,

anerkjent og føle trygghet. De vil oppleve mestring, ha innvirkning på egen læring gjennom samarbeid med læreren, få utfordringer tilpasset deres forutsetninger og interesser og føle seg likeverdig og trodd på (Bae, 1996). På ungdomsskolen er dette spesielt viktig da ungdommene går gjennom en brytningstid (Limstrand, 2010), de er sårbare og skal finne seg selv. En god relasjon vil kunne sikre ungdommens skolekvalitet i større grad. Det handler om å skape et samspill, respektere og anerkjenne hverandre og bekrefte den andre som den er. Det viktigste enkelttiltaket for oppbygging av en god relasjon mellom lærer og elev er samtalen. Elevsamtaler ansees som måten å etablere slitesterke relasjoner (Spurkeland, 2011). Dette er i tråd med hva Sørensen et.al. tenker om elevsamtalen (Sørensen et al., 2011). De ser den og som potensiale for en utviklingssamtale for begge parter. Vi skal nå gå nærmere inn på elevsamtalen.

## 2.4 Elevsamtalen

Elevsamtaler kan betegnes som et særnorsk fenomen, likevel er de obligatoriske elevsamtalene i grunnskolen av relativ ny karakter. Det var først i 2009 at undervisningsdepartementet innførte obligatoriske elevsamtaler. Lærere er nå pålagt å ha utviklingsfremmende dialoger som forutsetter elevenes aktive og likeverdige deltagelse (Sørensen et al., 2011). Elevsamtaler ses som samtaler mellom lærer og elev, uten andre, som foreldre, tilstede (Limstrand & Sjøbakken, 2004). Limstrand sier det er en samtale som har til hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn og hvor eleven er aktivt deltakende i sin egen lærings – og utviklingsprosess (Limstrand, 2002).

Elevsamtaler innebefatter både den formelle obligatoriske elevsamtalen, men også dialogene som foregår i den daglige samhandlingen mellom lærer og elev. De formelle og de uformelle dialogene skal utfylle hverandre. De daglige dialogene vil legge grunnlaget for god samhandling og fokusering i de formelle elevsamtalene, mens avtaler og tema diskutert i de formelle vil kunne følges opp i hverdagen (Sørensen et al., 2011). En dialog har som mål å framskaffe felles mening (Stern et al., 2007). En dialog mellom lærer og elev bør derfor oppleves som et felles prosjekt hvor ny læring og innsikt skapes (Sørensen et al., 2011). Elevsamtalen skal være en dialog basert på en positiv relasjon mellom lærer og elev ifølge Nordenbro et.al (2008, ref. i Sørensen et al., 2011), og fordre tillit og kvalitetsfull kontakt (Sørensen et al., 2011). Hensikten er å sikre fortrolighet mellom lærer og elev, god kvalitet på

lærer-elevrelasjonen, samt samhandling og kontakt i klasserommet og på skolen (Spurkeland, 2011). Lovpålegget om elevsamtaler legger med andre ord klare krav til lærers dialog - og relasjonskompetanse. Som omtalt under relasjonskapittelet, vil denne kompetansen, om den brukes riktig, føre til vekst hos elevene. Sørensen et al. ser vekst som utvikling av selvinnsett og selvforståelse, mestring, tiltro til seg selv og læring. De sier videre at føler elevene seg sett og hørt vil deltagelsen i klassen, og i elevsamtalene, øke (Sørensen et al., 2011).

I forskriftene til opplæringsloven § 3-11 pålegges lærere å ha formelle elevsamtaler minst 2 ganger pr år (Opplæringsloven, 2010).

*Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst én gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.*

Disse samtalene er lærernes "gyldne mulighet" til å møte eleven og legge til rette for opplæringen, da elevsamtalen skal følge opp personlig, faglig og sosial utvikling (Lassen og Breilid, 2010). Elevsamtalen skal også bidra til elevens egen deltagelse og medvirkning i opplæringen.

*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (§1-1).*

Og

*Elevane skal vere aktivt med i opplæringa (§ 2-3) (Opplæringsloven, 2010).*

Gjennom elevsamtalen vil elevene få medvirkning til sin egen opplæring gjennom blant annet å uttrykke egne interesser, mål og tanker og dermed innvirke på egen tilpasning av opplæringen. Ut fra forskrift til opplæringsloven (§ 3-2) har eleven krav på vurderingssamtaler (Opplæringsloven, 2010). Tilbakemeldingene her skal «brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen i fag». Men ut fra loven og forskriftene dens har også elevene rett på dialoger som omfatter utvikling på andre områder enn faglig utvikling. I forskrift til opplæringsloven § 3-8 har eleven "rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket"(Opplæringsloven, 2010). Følgelig har elevene i den norske

skolen rett på tilbakemeldinger og samtaler med sin kontaktlærer angående faglig, personlig og sosial utvikling. De skal også få muligheten til mer medbestemmelse og mer innvirkning på egen læring.

Elevsamtalens fremste intensjon er å skape et skolemiljø hvor lærings – og trivselsituasjonen er best mulig (Lassen & Breilid, 2010). Lassen og Breilid (2010) viser til erfaring og forskning og hevder elevsamtalen har stor betydning for elevers læring og utvikling. De viser til at samtalene kan føre til økt trygghet og trivsel, bedre selvforståelse og kontroll over egen læring. De sier videre at elevsamtalen utvikler gjensidig tillit og gjensidig anerkjennelse som styrker selvbildet og som er relasjonsbyggende. Ifølge resultatene fra en pilotundersøkelse av Sørensen et al. angående elevsamtalen ved en ungdomsskole viser det seg at en fjerdedel av alle elevene i undersøkelsen ikke får det antallet elevsamtaler de har krav på etter loven. Dette kan få konsekvenser for elevens jevnlige tilbakemeldinger og lærerstøtten. Forskningen viste også at for elever i risiko oppleves kvaliteten og nytten av elevsamtalen dårligere enn for de andre elevene. Dette er bemerkelsesverdig da det er disse elevene som særlig trenger positive lærerrelasjoner og dialoger. Selv om resultatene vanskelig kan generaliseres viser de at elevsamtalen ikke fungerer etter intensjonen. De fant også at over halvparten av elevene sier at elevsamtalens varighet var på maksimalt 15 minutter (Sørensen et al., 2011). At lærerne ikke bruker god tid på elevsamtalene er også noe Nordahl har funnet (Nordahl, 2000). I sin undersøkelse fant han at omlag 50 % av elevene mener læreren bruker lite tid til å snakke med elevene. Likevel viser forskning at lærere tror på elevsamtalen som virkemiddel for økt læring og trivsel gjennom et bedre læringsmiljø. Samtalene bidrar til å styrke lærerkompetansen på det sosiale og psykologiske feltet ved at økt bruk av formelle elevsamtaler påvirker læreres tenkemåte og evne til å sette seg inn i den andres sted (Limstrand & Mørck, 1999). Limstrands senere forskning viste at elevene ville ha flere muligheter til å påvirke og dermed få en følelse av å være deltakende (Limstrand, 2002). Dette er jo nettopp noe av det elevene etter intensjonen skal få ved bruk av elevsamtalen.



# 3 Forskningsdesign og metode

Alle stadier i forskning er viktige, men for interessante resultater er metoden for innsamling av data avgjørende (Hjerm, Lindgren, & Blomgren, 2011). I denne oppgaven skal jeg se på atferdsvanskelige elevers utbytte av elevsamtalen med fokus på relasjonen mellom elev og lærer. Jeg benytter meg av kvantitativ metode gjennom tilgang til surveyundersøkelsen av «elevers og læreres erfaringer med formelle og uformelle elevsamtaler, med fokus på elever i risiko». Undersøkelsen er utviklet av forskergruppen *Læring, mestring og livskvalitet for barn i risiko* ved Universitetet i Oslo. Gjennom å bruke denne undersøkelsen får jeg tak i elevenes subjektive opplevelser omkring deres egen atferd, deres relasjon til læreren og elevsamtalen. Jeg vil videre redegjøre for den benyttede metoden, hvor jeg går nærmere inn på valg av utvalg, survey og de benyttede variabler. Det vil også bli gått inn på validitet, samt etiske hensyn i forhold til undersøkelsen.

## 3.1 Kvantitativ forskningsmetode

Kvantitativ forskningsmetode bygger på at sosiale fenomener har så stor grad av stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse blir meningsfylt (Ringdal, 2013). Det forskes på utbredelsen av og sammenhenger mellom fenomener (Tuft, 2011). Metoden baserer seg på opptelling av de sosiale fenomenene, datamaterialet tilrettelegges derfor slik at kvalitetene ved et fenomen kan telles (Tuft, 2011). Kategoriseringen gjøres på forhånd gjennom hypoteser som ligger til grunn for utarbeidelsen av eksempelvis spørreskjemaet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2004). Gjennom bruk av en slik metode kan man si noe om hvor utbredt et fenomen er og om dette varierer mellom ulike grupper (Tuft, 2011), eksempelvis utbytte av elevsamtalen og om utbytte varierer mellom ungdommer med vansker og ungdommer uten vansker. Ved kvantitative undersøkelser går man i bredden ved å hente informasjon om et stort utvalg, og blir slik mer distansert fra fenomenet man studerer i motsetning til de kvalitative undersøkelsene (Ringdal, 2013). Man har da også større sannsynlighet for å kunne generalisere resultatet.

I dette tilfelle er den vanligste måten for kvantitativ datainnsamling, survey, brukt (Johannessen et al., 2004). Undersøkelsen brukes for å studere forhold slik de faktisk er. Det benyttede forskningsdesignet er derfor deskriptivt. Jeg vil i behandlingen av de foreliggende dataene bruke både deskriptive og analytiske teknikker. Hovedtendensene i datamateriale blir

kartlagt gjennom den deskriptive statistikken (Befring, 2007). Her beskrives informasjon jeg har funnet i utvalget, uten at det blir trukket konklusjoner til populasjonen. Følgende blir de atferdsvanskelige elevenes utbytte av elevsamtalen og deres relasjon til læreren i første omgang kun beskrevet. Videre i behandlingen av datamaterialet vil analytisk metode brukes ved signifikanstesting. Dette vil jeg benytte meg av for å kunne trekke konklusjoner til populasjonen da analytiske teknikker vurderer generaliseringsstyrken. Generaliseringsstyrken vil si meg i hvor stor grad jeg kan si noe om populasjonen basert på informasjonen fra utvalget (Befring, 2007).

## **3.2 Benyttelse av allerede foreliggende datamateriale**

Som tidligere nevnt benyttes allerede foreliggende datamateriale i denne oppgaven. Grunnet allerede eksisterende data ble gjennomføringen av mitt prosjekt noe annerledes enn normalt. Dette da man i utgangspunktet først starter med en ide om hva man vil forske på, velger tema og problemstilling deretter og avslutningsvis tar metodevalg tilpasset de foregående valg (Ringdal, 2013). I mitt tilfelle hadde jeg ikke innvirkning på valg av metode, survey og utvalg. Ved at jeg kun benytter meg av deler av surveyen valgte jeg selv hovedfokuset i denne oppgaven. Jeg valgte da å benytte meg av verdier som omhandler elever med problematferd, elevsamtalen og ulike aspekter ved relasjonen mellom lærer og elev. Ved benyttelse av allerede innsamlede data sparte jeg meg også for mye tid og arbeid da jeg ikke trengte å planlegge gjennomføringen, finne utvalg, utforme survey, gjennomføre datainnsamlingen, samt innhente godkjenning fra NSD.

## **3.3 Survey**

Forskergruppen som jeg benytter datamateriale fra ønsket å kartlegge elevers og læreres erfaringer med formelle og uformelle elevsamtaler. De hadde fokus på elever i risiko. For å finne ut av dette utformet de en surveyundersøkelse. Dette er en standardisert utspørring av et stort representativt utvalg av personer. Ved standardisert utspørring menes at alle får de samme spørsmålene stilt på samme måte. En survey gir en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013). Datainnsamlingen forelå kun på et tidspunkt, det ble derfor benyttet en tversnittundersøkelse. Det vil si at de innhentede svarene

gir en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er trukket fra og det gis kun et bilde av situasjonen i det tidsrommet undersøkelsen er gjort.

Surveyundersøkelsen er utformet som et selvutfyllingsskjema. Et slikt skjema gir stor svarfrihet og kan nå et stort geografisk spredt utvalg, i dette tilfelle ble det sendt ut til 26 skoler i Østfold, Vestfold, Buskerud og Akershus. Ulempene ved en slik gjennomførelse av en survey kan være et stort frafall i respondenter og få kontrollmuligheter (Ringdal, 2013). Surveyen som er brukt i denne oppgaven har oppgitte svaralternativer og faste spørsmål. Standardisering på denne måten gjør at man kan se likheter og ulikheter i respondentenes svar. Dette gir rom for å undersøke utbredelsen av og sammenhenger mellom fenomener. Standardiseringen gir også muligheter for å generalisere resultatet fra utvalget over til populasjonen (Johannessen et al., 2004). Surveyen oppgir også svaralternativene i skalaer, noe som har sine fordeler da skalaene vil gi respondentene muligheter til å nyansere svarene (Johannessen et al., 2004).

Surveyen må være laget på en slik måte at reliabiliteten og validiteten av undersøkelsen opprettholdes. Spørsmålene må være entydige, klare og formuleringen må tilpasses målgruppen da man ikke har mulighet til å stille oppklarende eller utfyllende spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene og størrelsen på surveyen er relevant i forhold til respondentens hovedinntrykk og interesse for utfyllingen (Johannessen et al., 2004). Når man er interessert i en persons atferd er det lett at respondentene føler seg truet og atferd som ikke er ønskelig underrapporteres. Selvutfyllingsskjema og spørsmålstilling i en form eller sammenheng som ikke virker truende kan øke rapporteringen (Ringdal, 2013).

### 3.3.1 Variabler

Datamaterialet jeg benytter meg av i denne oppgaven er som følger:

**Atferd:** Elevenes subjektive erfaringer om egen utøvende atferd av utagerende og innagerende art.

**Relasjon mellom lærer og elev:** Elevenes subjektive opplevelse av relasjonen til lærer og ulike aspekter innenfor lærer-elev relasjonen. Deriblant om de kan være ærlig i samtalene, om de kan si det de ønsker, om de føler at lærer lytter til dem, at de kan stole på læreren og om de kan ta opp personlige spørsmål i samtalene.

**Elevsamtalen:** Elevenes subjektive opplevelse av utbyttet av elevsamtalen.

### 3.3.2 Problematferdsskala

Gresham og Elliot har utviklet en problematferdsskala (Gresham & Elliott, 1990), denne vil benyttes i oppgaven. Skalaen er egentlig lærerbasert ved at lærer skal skåre elevene, men i denne studien blir den basert på selvrapporing ved at elevene skårer seg selv. Skalaen omfatter 6 indikatorer for utagerende atferd og 6 indikatorer for innagerende atferd. Skårer man ett standardavvik eller mer over gjennomsnittet kategoriseres man under de med problemer. Skalaen omtales nærmere i kapittel 4.

## 3.4 Utvalg

Surveyundersøkelsen er i utgangspunktet laget for både ungdomsskole og videregående skole. Som tidligere nevnt vil kun besvarelsene fra ungdomskolen benyttes i denne oppgaven og jeg vil avgrense meg til 9.klasse. Ifølge Ogden er det på ungdomstrinnet problemene med atferd er størst (Ogden, 1998). Forskergruppen har, som tidligere fortalt, sendt ut undersøkelsen til 26 skoler i de fire fylkene rundt Oslo (Østfold, Vestfold, Buskerud og Akershus), av disse skolene var 14 ungdomsskoler. Mitt utvalg består derfor av alle 9.klassingene fra disse 14 skolene, totalt 1141 elever. Utvalget spørreskjemaene ble sendt ut til er stratifisert på by og land (tettsted) og små og store skoler. Utvalget er altså så stort at resultatet regnes som rimelig representativt for disse fire fylkene i østlandsområdet.

## 3.5 Analyse

Ifølge Tuft er målet ved analyse å gi en oversikt over resultatene, og lage et helhetsbilde med hovedtrekk og mønstre (Tuft, 2011). Analysen består av opptelling ved bruk av statistiske teknikker (Johannessen et al., 2004). Det er mange slike teknikker og kvaliteten på de statistiske analysene avhenger av de statistiske kunnskapene til den som analyserer (Johannessen et al., 2004).

På beskrivelsene av atferd i surveyen krysset ungdommene av for atferd innenfor innagerende og utagerende vansker. For å kategorisere de i grupper for de med problematferd og de uten slike problemer ble de som hadde ett standardavvik over mean satt som de som hadde problemer. Mean er enkelt fortalt gjennomsnittet, dette viser tyngdepunktet i fordelingen

(Fangen & Sellerberg, 2011; Tufte, 2011). Standardavviket er det vanligste målet for spredning, og en måte å finne variasjonen i en variabel. Man benytter seg av standardavviket for å finne avviket fra gjennomsnittet på en variabel (Tufte, 2011).

Spørsmålene i surveyundersøkelsen er laget med likertskala som svaralternativer, dette gir målenivået ordinalnivå. Derfor kunne man her brukt Spearmans Rho for å finne korrelasjon mellom variablene. Men dette vil trolig gi tvilsomme beregninger grunnet mange ties (mange personer som må dele samme rang), derfor vil det blir brukt Khi / Phi. Ved bruk av Khi-kvadrat får man ikke vite hvor stor eller betydningsfull sammenhengen mellom det vi undersøker er, derfor brukes det også Phi. Phi kan si noe om styrken av sammenhengen i 2 x 2 tabeller og er et korrelasjonsmål som bygger på normeringer av khi-kvadratet (Ringdal, 2013). Et korrelasjonsmål sier noe om forholdet mellom to variabler. Mens Khi forteller at noe henger sammen, forteller Phi hvor mye de henger sammen (Tufte, 2011). Korrelasjonen oppgis ved ett tall mellom 0 og 1, hvor 1 gjengir sterk/perfekt sammenheng, mens 0 gir ingen sammenheng (Ringdal, 2013).

## 3.6 Validitet

Dataenes validitet forteller oss hvor godt vi måler det vi er ute etter å måle og hvor generaliserbare tolkningene våre er. Det er viktig å påpeke at det ikke er undersøkelsen vi vurderer validiteten til, men at det er tolkningene av resultatene som kan ha god eller dårlig validitet (T. Lund, 2002).

Cook og Campell har utarbeidet et validitetssystem som ofte brukes innenfor forskning (T. Lund, 2002). Dette er egentlig et system for kausale undersøkelser, men brukes ofte som en metodologisk referanseramme innenfor kvantitativ forskning. Dette forskningsdesignet er ikke-kausalt siden jeg ikke vil kunne si at noe er årsaken til noe annet, jeg vil derfor ikke kunne trekke kausale slutninger her. Jeg vil istedenfor kunne vise til signifikante forskjeller i resultatene. Selv om forskningen min ikke er kausal, vil jeg likevel benytte meg av deres validitetssystem da det også vil kunne legges til grunn ved andre undersøkelser. Cook og Campells system opererer med fire ulike validitetskriterier; statistisk validitet, begrepsvaliditet, ytre validitet og indre validitet.

### 3.6.1 Statistisk validitet

God statistisk validitet oppnås om sammenhengen mellom variabler eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk (T. Lund, 2002). Det man prøver å si noe om er om sammenhengen er så klar at den er verd å tolke eller så liten at den kunne oppstått ved tilfeldigheter. I forskning har man alltid et mål om å skaffe et utvalg som er representativt for populasjonen. Stratifisert utvelgning, som brukt i denne undersøkelsen, kan redusere samplingsfeil og slik bedre sikre et representativt utvalg (T. Lund, 2002). Å ha et lite utvalg kan påvirke den statistiske styrken (T. Lund, 2002). I denne oppgaven har jeg et utvalg på 1141 informanter.

### **3.6.2 Begrepsvaliditet**

Begrepsoperasjonalisering er viktig for begrepsvaliditeten. Denne typen validitet handler om vi måler det vi er ute etter å måle. Det er altså graden av samsvar mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet (T. Lund, 2002). Med andre ord, om informantene legger samme mening i et begrep som forskerne gjør. Dette er viktig for å hindre misforståelser. I surveyen jeg har hentet datamateriale fra er språket tilpasset respondentene, altså ungdommer. Det er også lagt inn forklaringer på begreper som brukes på surveyens første side, som elevsamtale, formelle og uformelle elevsamtaler. Det er vanlig at man har forprøver av surveyundersøkelser for å luke ut spørsmål som er uklare og eventuelle andre misforståelser. Forskergruppen har blant annet hatt en pilotundersøkelse på 369 ungdomsskoleelever (Sørensen et al., 2011). På bakgrunn av dette vil jeg si at surveyens begrepsvaliditet her er ivaretatt.

### **3.6.3 Ytre validitet**

Ytre validitet går på om funnene kan generaliseres fra utvalget til populasjonen, dette omfatter både til – og over-generaliseringer. En til-generalisering er generaliseringene om bestemte individpopulasjoner, bestemte tidsperioder eller bestemte situasjoner. Over-generaliseringer derimot handler om hvor bredt eller langt generaliseringen kan gå. Sistnevnte er mest vanlig i grunnforskning og går på hvilke undergrupper man kan si de kausale slutningene er representative for (T. Lund, 2002). Utvalget surveyen ble sendt til er stratifisert på by og land (tettsted) og små og store skoler. Utvalget er altså så stort at resultatet regnes som rimelig representativt for disse fire fylkene i østlandsområdet.

### **3.6.4 Indre validitet**

Indre validitet handler om man kan trekke en kausal holdbar slutning om sammenhengen eller tendensen. Om dette er mulig har man god indre validitet (T. Lund, 2002). I dette tilfelle kan det være andre ukjente faktorer enn problematferd som spiller inn på ungdommenes utbytte av elevsamtalen og deres relasjon til læreren. Dette er med andre ord et ikke - kausalt forskningsopplegg, derfor kan ikke kausale slutninger trekkes og heller ikke den indre validiteten vurderes.

## **3.7 Etiske hensyn**

Overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer skal regulere all vitenskapelig virksomhet (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006). I forhold til de dataene som er brukt i denne oppgaven er det forskergruppen som står ansvarlig for å overholde disse etiske prinsippene. De har fått godkjenning for forskningen av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før innhenting av datamaterialet. Ungdommene ble informert om prosjektet og grunnen til gjennomføringen av det ved et infoskriv på surveyundersøkelsens første side. De har fått opplyst at deltagelsen er frivillig og at de har muligheten til å trekke seg. Det ble innhentet anonyme besvarelser, derfor vet forskergruppen kun hvilken skole besvarelsene kommer fra. Personvernet er følgelig høyt da forskerne ikke kan spore tilbake besvarelser til enkeltelever.

## 4 Resultater

I følgende kapittel vil jeg presentere resultatene av undersøkelsen. Jeg vil først presentere frekvenstabeller for hele utvalget før jeg presenterer resultatene fra de med problematferd. Variablene i problematferdsskalaen vil bli redegjort for først, dette for å vise hvordan jeg skilte de med vansker fra de uten vansker. Deretter vil variablene som omhandler lærer-elev relasjonen bli presentert og drøftet, før jeg avslutningsvis presenterer og drøfter variablene som omhandler elevsamtalen.

### 4.1 Problematferd

Variablene for problematferd kommer fra den tidligere nevnte problematferdsskalaen til Gresham og Elliot (Gresham & Elliott, 1990). Skalaen, som her er brukt som selvrapporteringsskala, måler elevenes grad av problematferd kategorisert som utagerende og innagerende atferd.

De 6 variablene for utagerende atferd:

- 1) «Slåss med andre»
- 2) «Krangler med andre»
- 3) «Plager eller mobber andre»
- 4) «Svarer tilbake til lærer når lærer irettesetter meg»
- 5) «Har vanskelig med å kontrollere sinnet mitt»
- 6) «Blir lett sint»

De 6 variablene for innagerende atferd:

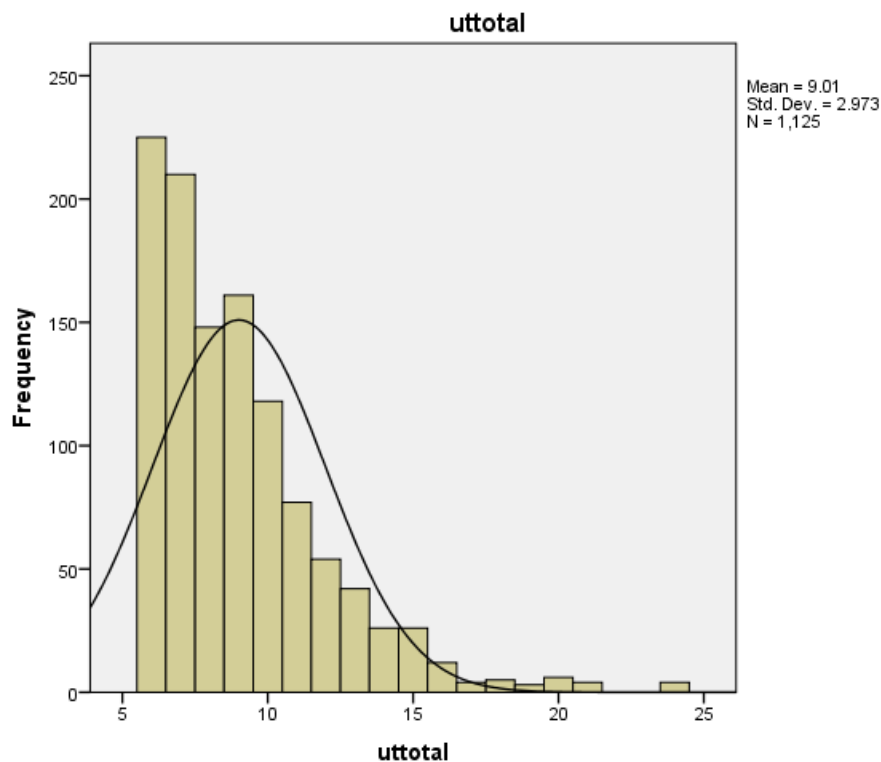
- 1) «Holder meg for meg selv»
- 2) «Blir lett sjenert»
- 3) «Føler meg ensom»
- 4) «Føler meg litt engstelig sammen med andre medelever»
- 5) «Føler meg trist og nedslått»
- 6) «Har liten selvtillit»

Ungdommene ble bedt om selv å krysse av for hvor ofte de opplevde at beskrivelsene passet for dem. På samtlige variabler fikk elevene svarkategoriene «Aldri», «av og til», «ofte» og



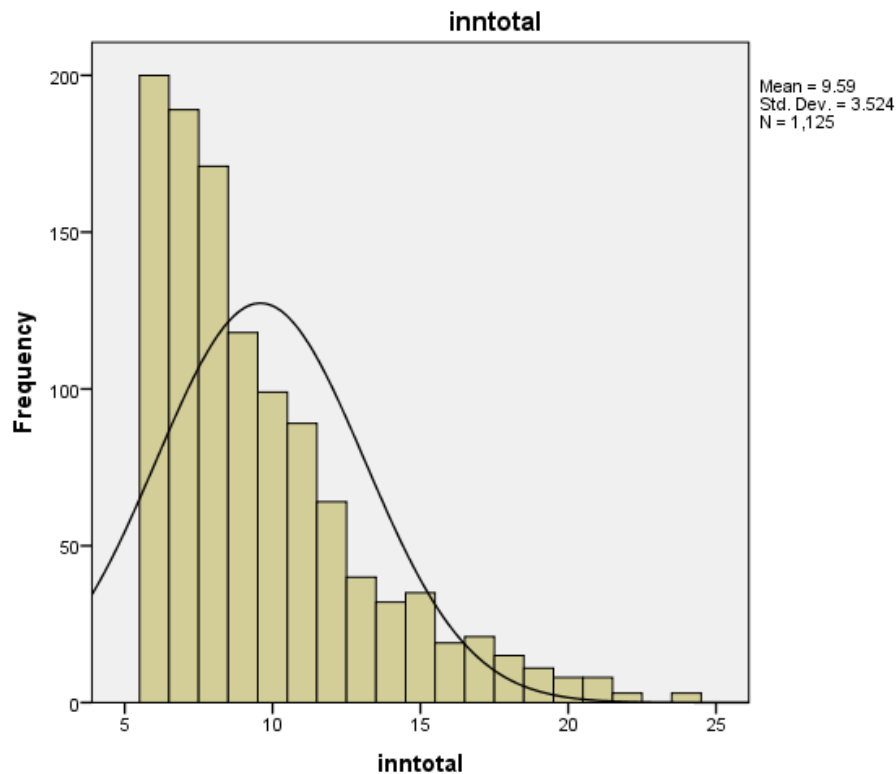
«svært ofte». Skalaene ble laget ved at man summerer elevenes besvarelser på de seks variablene for innagerende vansker og elevenes besvarelser for de seks variablene for utagerende vansker. Svarene summeres fra 1 til 4, hvor svaralternativ «aldri» blir 1, «av og til» blir 2, «ofte» blir 3 og «svært ofte» blir 4. Summen hver elev ender opp med forteller i hvor stor grad eleven har vansker av enten innagerende eller utagerende art, eventuelt av begge. Under vises fordelingene for utagerende og innagerende atferd blant elevene.

**Figur 1 Fordeling for total utagerende vansker**



Figuren viser fordelingen for elevene med utagerende vansker. Elevene som skårer ett standardavvik eller mer over gjennomsnittet (mean) kategoriseres som de med problematferd. Vi ser her at mean = 9.01, mens standardavviket = 2.973. Det vil si at elevene som skårer mer enn ca 12 (11.983 for å være nøyaktig) er elevene som har utagerende vansker. Som figuren viser er dette tilfelle for et mindretall av elevene.

Figur 2 Fordeling for total innagerende vansker



Figuren viser fordelingen for elevene med innagerende vansker. Her og er det elevene som skårer ett standardavvik eller mer over gjennomsnittet (mean) som kategoriseres som de med atferdsproblemer. Vi ser her at mean = 9.59, mens standardavviket = 3.524. Det vil si at elevene som skårer mer enn ca 13 (13.114 for å være nøyaktig) er elevene som har innagerende vansker. Her og ser vi at dette er tilfelle for et mindretall av elevene.

Elevgruppen med både innagerende og utagerende vansker utgjorde 30 elever, dette tilsvarer 2,6 % av utvalget. Jeg vil etter hver variabel i resultatkapittelet legge fram resultatene for elevene med innagerende vansker og utagerende vansker i form av diagrammer. Resultatene fra elevgruppen med både innagerende og utagerende vansker vil også belyses, men vil ikke bli vist som diagrammer eller tabeller. Disse vil jeg redegjøre for og ta de med i drøftingene under hver variabel.

## 4.2 Lærer – elev relasjonen

Svaralternativene i datamaterialet er som tidligere nevnt utformet ved en likertskala. Dette gir respondentene flere svaralternativer, i dette tilfelle fire ulike alternativer som går fra den

negative/uenige siden til den positive/enige siden. De ulike svaralternativene er avhengig av spørsmålstillingen, og var som følger «i liten grad, i noen grad, i stor grad, i meget stor grad», «Dårlig, litt dårlig, litt bra, bra», «passer ikke så bra, passer nokså bra, passer bra, passer meget bra» eller «aldri, av og til, ofte, svært ofte». Svaralternativene har for denne oppgaven blitt dikotomisert, prosentandelen for svarene vil bli framstilt ved eksempelvis dårlig/litt dårlig og litt bra/bra, i liten/noen grad og stor/meget stor grad, passer ikke/nokså og passer bra/meget bra og aldri/av og til og ofte/svært ofte. Fremstillingen vil være inndelt i ulike diagrammer for de med innagerende vansker og de med utagerende vansker. Jeg vil først presentere en frekvenstabell over besvarelsene fra alle respondentene i utvalget før jeg går over til diagrammene med besvarelsene fra de med atferdsproblemer.

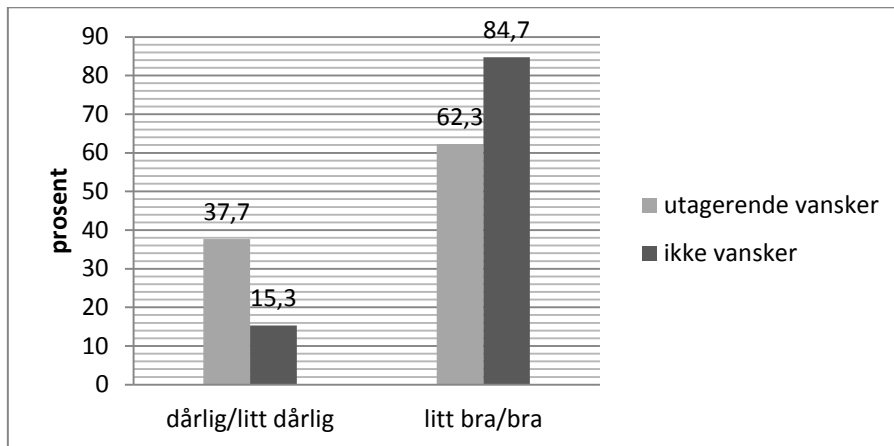
#### 4.2.1 Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?

Tabell 1 Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 dårlig	83	7.3	7.4	7.4
	2 litt dårlig	131	11.5	11.6	19.0
	3 litt bra	282	24.7	25.0	44.0
	4 bra	631	55.3	56.0	100.0
	Total	1127	98.8	100.0	
Missing	System	14	1.2		
Total		1141	100.0		

Av alle elevene i utvalget er det rundt 19 % som sier de har et litt dårlig eller dårlig forhold til læreren. Dette vil si at rundt 80 % av alle elevene sier de har et litt bra eller bra forhold til kontaktlæreren.

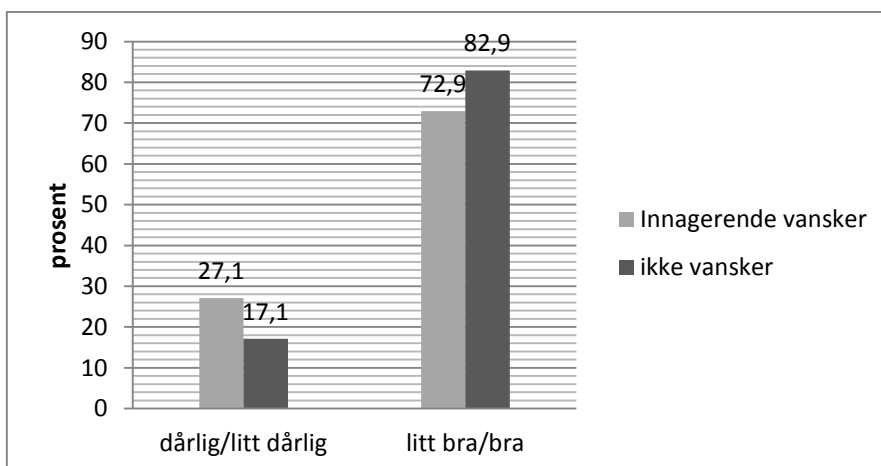
**Figur 3 Utagerende vansker "Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?"**



Phi = .212 p = .000

Vi ser her at flesteparten av elevene har et godt forhold til læreren, 62,3 % av de med utagerende vansker og 84,7 % av de uten vansker. Figuren viser også at flere av elevene med utagerende vansker har et dårligere forhold til kontaktlæreren sin enn elevene uten vansker. Det er over dobbelt så mange med utagerende vansker enn de uten vansker som sier de har et litt dårlig eller dårlig forhold til lærer (37,7 % mot 15,3 %). Resultatet er signifikant (p = .000), men styrken er relativt svak (phi = .212).

**Figur 4 Innagerende vansker "Hvor godt forhold har du til din kontaktlærer?"**



Phi = .096 p = .001

Også her ser man at de fleste av elevene har et godt forhold til lærer, 72,9 % av de med innagerende vansker og 82,9 % av de uten vansker opplyser om et godt forhold. Figuren viser også at de med innagerende vansker har et signifikant ( $p = .001$ ) dårligere forhold til lærer enn de uten vansker, 27,1 % for de med innagerende vansker mot 17,1 % for de uten vansker. Styrken er svak ( $\phi = .096$ ).

Av elevene som har både utagerende og innagerende vansker sier hele 42,5 % at de har et litt dårlig/dårlig forhold til lærer, mens 57,5 % sier de har et litt bra/bra forhold. Dette resultatet er signifikant ( $p = .000$ ) og styrken relativt svak ( $\phi = .160$ ).

## Drøfting

Som tidligere nevnt har relasjonen mellom lærer og elev mye å si for elevens opplevelse av skolen (Lassen & Breilid, 2010). Denne relasjonen påvirker både læring om seg selv, om fagstoff og atferden som utøves. Disse resultatene indikerer at elever med utagerende vansker, innagerende vansker og vansker av både innagerende og utagerende art har et signifikant dårligere forhold til kontaktlærer enn elevene uten vansker. Fra tidligere vet vi at elevene med problematferd har vansker med kommunikasjon (Sørensen et al., 2011). Kommunikasjonen og det å samhandle er nettopp kjernen i en god relasjon (Nordahl, 2010), og vil derfor trolig være noe av grunnen til at elevene med vansker har dårligere relasjoner enn de andre elevene. Siden forskning viser at lærere med dårlige relasjoner til elevene opplever mer problematferd (Nordahl, 2010), og at dårlig relasjon til lærer kan være noe av det som utløser problematferd (Sørli & Nordahl, 1998), er det ikke spesielt overraskende at resultatene viser at elevene med problematferd har dårligere relasjon til kontaktlærer enn andre elever. Relasjonen mellom lærer og elev påvirker atferden, og hvordan elev og lærer forholder seg til og oppfatter hverandre vil påvirke relasjonen. Egne erfaringer og tolkningen av disse erfaringene resulterer i styrket eller svekket selvoppfatning. En oppfatning som alltid ligger til grunn for våre handlinger, følelser og motiver (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Gjennom en dårlig relasjon kan elevene blant annet oppleve negativ tilpasning og utvikling, lav selvtillit og mistriivsel (Bae, 1996). Dette vil trolig få følger for om eleven oppfyller lærers krav og forventninger, og vil med stor sannsynlighet skape en atferd av eleven som oppleves som problematferd for lærer.

Resultatene viser at det er de med utagerende vansker som har det dårligste forholdet til sin kontaktlærer ( $\phi = .212$ ). Elevene med utagerende vansker tar, som tidligere fortalt, mye plass og krever oppmerksomhet, de provoserer og utfordrer lærerne (Nordahl & Manger,

2005). I en relasjon er man ikke uavhengig av hverandre, atferden til den ene vil påvirke atferden til den andre (Schibbye, 2002). Følgelig vil utagerende atferd legge føringer for relasjonen mellom lærer og elev. Utagerende elever plages ofte av lav selvtillit og ut fra egen selvoppfatning oppfattes andres vurdering av en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I mange tilfeller vil denne oppfatningen være feilaktig. Kanskje oppfattes lærers atferd som at eleven blir mislikt og vil resultere i mer problematferd, som igjen vil påvirke lærers atferd ytterligere og derfor relasjonen. Negative relasjoner har en sterk sammenheng med økende aggresjonsnivå, reduksjon av prososial atferd og læringshemmende atferd (Birsch og Ladd (1998) ref. i Lillejord et al., 2010). Med andre ord vil negative relasjoner påvirke utagerende atferd i en negativ retning og visa versa. Dagens skole er ikke lagt opp til at elever med utagerende vansker som hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker skal lykkes. Det er mye sittestilling og mye forskjellig stimuli i klasserommet på en gang. Lærer må tilpasse situasjonen til elever med utagerende vansker. Slik tilpasning vil trolig ha en god effekt på forholdet mellom lærer og eleven med utagerende vansker da eleven vil oppleve seg forstått og sett for den han eller hun er med sine styrker og svakheter.

Prosentvis er det flest av elevene med innagerende vansker som sier de har et litt bra eller bra forhold til kontaktlærer. Dette er et interessant funn da disse elevene kan være vanskelig å nå fram til på grunn av atferden deres. De er stille, forsiktige, engstelige og sosialt isolerte (I. Lund, 2012). De prøver å unngå enhver situasjon som er angstfremmende, situasjoner som er oppmerksomhetsgivende eller evaluerende (Ogden, 2009), noe som kan være vanskelig med dagens krav om deltakelse, samarbeid og kommunikasjon i skolen (Befring, 2008). Disse elevene blir ofte «glemte» av lærere da de ikke provoserer og forstyrrer undervisningen. Kanskje er det nettopp derfor relasjonen mellom dem synes god? Eleven blir ikke utsatt i spesiell grad for angstfremmende situasjoner og lærers undervisning forblir uforstyrret. Dette er jo, om tilfelle, ikke en veldig gunstig løsning for eleven sett i forhold til læring og utvikling, men kan for eleven oppleves som trygt og godt. Det kan på en annen side tenkes at disse elevene oppnår et bedre forhold til lærer på grunn av deres uforstyrrende væremåte, uforstyrrende med tanke på lærers undervisning og læringsmiljøet. Kanskje vil denne atferden være mer tiltalende for lærer enn den atferden utagerende elever utøver. Og derfor prøver de i større grad å komme i kontakt med de innagerende elevene. For elevene med innagerende problematferd er nettopp lærerstøtte vesentlig (I. Lund, 2012). Ved hjelp av utfordringer i Vygotskys nærmeste utviklingszone og ved støtte som ved Bruners stillasbygging vil eleven sannsynligvis oppleve trygghet. Slike utfordringer, på et nivå som er akseptabelt og som

derfor ikke vil være avskrekkende, og stor støtte vil påvirke forholdet mellom lærer og den innagerende eleven og dette forholdet vil trolig oppleves som godt.

Selv om de aller fleste av elevene opplever å ha et godt forhold til sin kontaktlærer har elever med problematferd av innagerende, utagerende og både innagerende og utagerende art et signifikant dårligere forhold til kontaktlærer enn elevene uten vansker. Det sies at problematferd bedres gjennom positive relasjoner (Spurkeland, 2011). At dårlige relasjoner mellom lærer og elev påvirker problematferden ytterligere (Nordahl, 2010) viser hvor viktig denne relasjonen er. Av alle elevene i skolen er det nettopp de med vansker som trenger positive relasjoner mest. Relasjonene mellom lærer og elev er av stor betydning for disse elevene. Derfor er dannelsen av positive relasjoner mellom lærer og elever med problematferd noe som, etter min mening, må prioriteres i skolen.

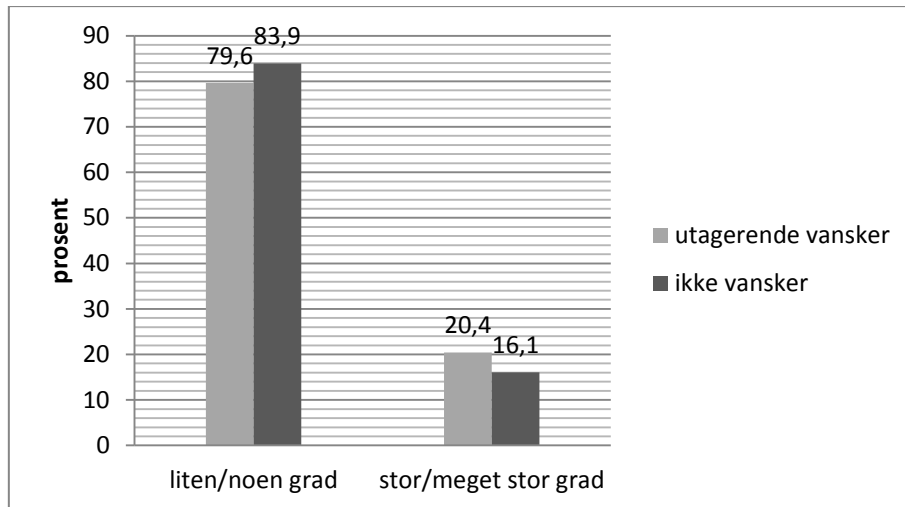
#### 4.2.2 Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?

Tabell 2 «Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 i liten grad	185	16.2	37.1	37.1
	2 i noen grad	227	19.9	45.6	82.7
	3 i stor grad	67	5.9	13.5	96.2
	4 i meget stor grad	19	1.7	3.8	100.0
	Total	498	43.6	100.0	
Missing	System	643	56.4		
Total		1141	100.0		

Denne frekvenstabellen viser besvarelsene fra de i utvalget som svarte de hadde et dårlig, litt dårlig eller litt bra forhold til sin kontaktlærer (se kapittel over, nr. 4.2.1). Tabellen viser at i overkant av 17 % av elevene føler de får et bedre forhold til kontaktlærer i stor eller meget stor grad. Dette viser til at de aller fleste av elevene ikke føler de forbedrer forholdet med lærer noe særlig etter elevsamtalen.

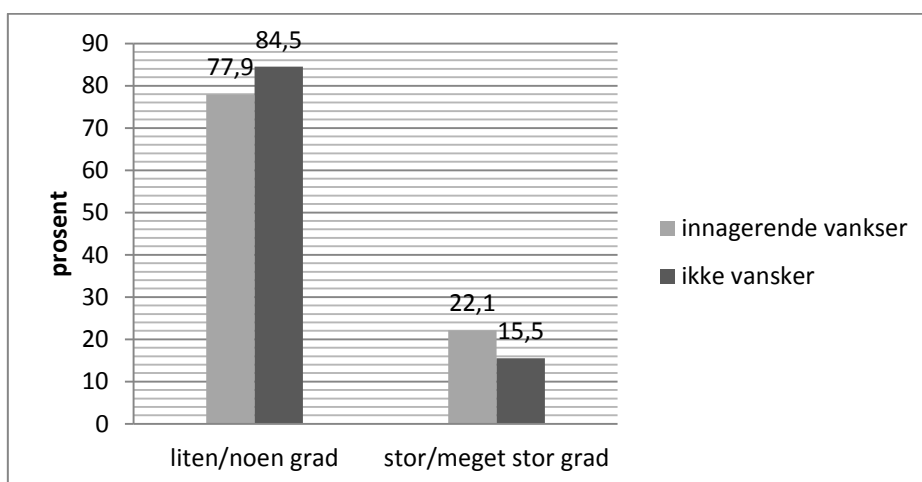
**Figur 5 Utagerende vansker "Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?"**



Phi = .046 p = .303

Dette resultatet er ikke signifikant ( $p = .303$ ) og styrken er svak ( $\phi = .046$ ), men likevel interessant. Ifølge dette resultatet får flere med utagerende vansker et bedre forhold til lærer etter en elevsamtale enn elevene uten vansker (20,4 % mot 16,1). Det vises også at det store flertallet av elever, både med utagerende vansker og uten vansker, ikke forbedrer forholdet til lærer noe særlig gjennom elevsamtalen.

**Figur 6 Innagerende vansker «Får du et bedre forhold til din kontaktlærer etter en elevsamtale?»**



Phi = .072 p = .110



Styrken av dette resultatet er også svak ( $\phi = .072$ ) og resultatet er ikke signifikant ( $p = .110$ ). Det er flere elever med innagerende vansker enn elever uten vansker som får et bedre forhold til lærer etter en elevsamtale. Men igjen vises det at det store flertallet av elevene ikke oppnår et bedre forhold etter elevsamtalen.

Elevene med både innagerende og utagerende vansker som sier de i stor eller meget stor grad får bedre forhold til kontaktlæreren etter en elevsamtale utgjør 25 %. 75 % av dem sier de i liten eller noen grad for et bedre forhold til læreren. Det er altså flere av de med vansker av begge art som føler de får et bedre forhold enn både de med innagerende og de med utagerende vansker. Resultatet er ikke signifikant ( $p = .115$ ) og styrken er svak ( $\phi = .071$ ).

## Drøfting

Selv om de fleste elevene ikke opplever å få et bedre forhold til lærer ser vi at det er flere med atferdsproblemer enn uten problemer som får det. Både elever med utagerende, innagerende og begge vansker får det en anelse bedre etter en elevsamtale. Selv om dette resultatet ikke er signifikant er det interessant å se at tendensen er den samme for alle tre gruppene. Elevene med vansker av både innagerende og utagerende art er elevene som trenger en positiv relasjon mest, og er også de som i størst grad føler de får et bedre forhold etter en elevsamtale. Resultatene indikerer også at elevene med problematferd generelt får et bedre forhold til lærer etter en elevsamtale enn elevene uten vansker. Dette er utelukkende positivt da elevene med problematferd i større grad enn andre elever trenger positive relasjoner (Spurkeland, 2011). Resultatet kan ha en sammenheng med at elevene med problematferd føler seg mer sett, forstått, hørt og anerkjent i en privat samtale med lærer, som elevsamtalen er, enn i en klasseromsetting og derfor føler at relasjonen mellom dem selv og læreren er forbedret etter en slik samtale.

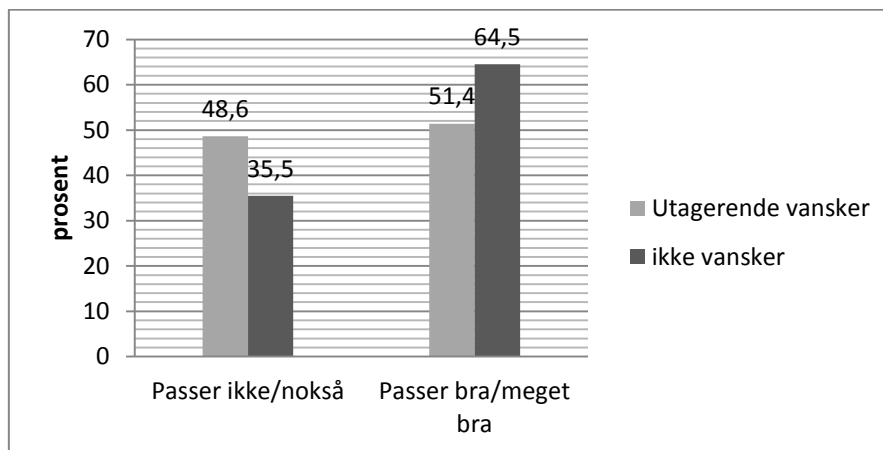
### **4.2.3 Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer**

Tabell 3 «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 passer ikke så bra	159	13.9	14.1	14.1
	2 passer nokså bra	264	23.1	23.4	37.4
	3 passer bra	403	35.3	35.7	73.1
	4 passer meget bra	304	26.6	26.9	100.0
	Total	1130	99.0	100.0	
Missing	System	11	1.0		
Total		1141	100.0		

Denne frekvenstabellen viser en oversikt over hele utvalgets besvarelser. Tabellen viser at flertallet av elevene mener det er lett for dem å si det de ønsker til kontaktlæreren (passer bra/meget bra). I underkant av 40 % av elevene føler ikke de har så lett for å si det de ønsker til læreren (passer nokså bra/ikke så bra).

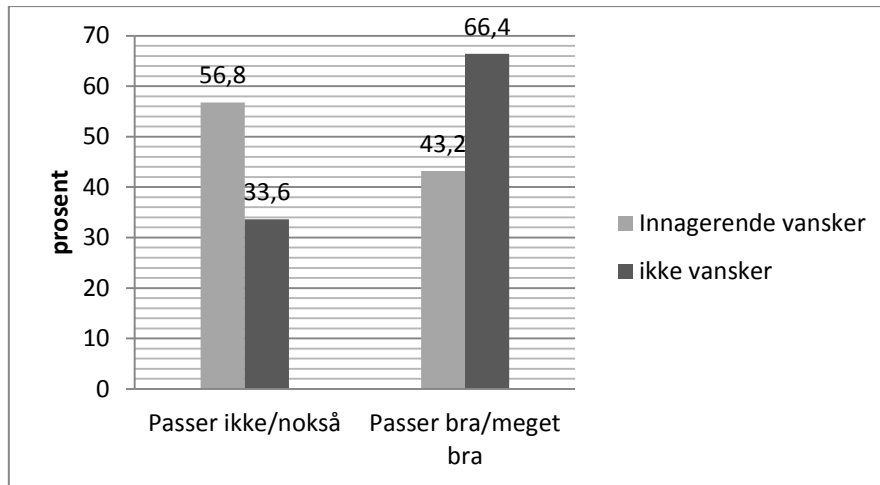
**Figur 7 Utagerende vansker «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer»**



Phi = .100 p = .001

Her ser vi at det er flere elever uten vansker enn de med utagerende vansker som har enklere for å si det de ønsker til læreren. Omtrent halvparten av elevene med utagerende vansker synes ikke det er lett å få sagt det de ønsker til lærer, mens dette bare gjelder for litt over en tredjedel av elevene uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p=.001$ ), men styrken er svak ( $\phi = .100$ ).

**Figur 8 Innagerende vansker «Det er lett for meg å si det jeg ønsker til min kontaktlærer»**



Phi = .181 p = .000

Elevene med innagerende vansker har vanskeligere for å si det de ønsker til læreren enn elevene uten vansker. Under halvparten av de med innagerende vansker synes det er lett å si det de ønsker, mens dette gjelder for nærmere 70 % av de uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p=.000$ ), men styrken relativt svak ( $\phi = .181$ ).

Resultatene fra elevene med både innagerende og utagerende vansker ligger tett opp om resultatene for de med kun innagerende vansker. 56,2 % av disse elevene synes ikke det er lett å si det de ønsker (passer ikke/ passer nokså bra), mens 43,8 % av dem synes det er lett (passer bra/meget bra). Resultatet er signifikant ( $p = .001$ ), men styrken er svak ( $\phi = .101$ ).

## Drøfting

Selv om det var en god del elever uten vansker som ikke synes det er lett å si det de ønsker til kontaktlæreren sin er det signifikant vanskeligere for de med problematferd. Mange av elevene med utagerende, innagerende og begge vanskene synes ikke det er lett å si det de ønsker. Dette gjelder spesielt for elevene med innagerende vansker og de med begge vanskene, der over halvparten av elevene synes dette er vanskelig. Elever med innagerende atferd er stille, forsiktige, usikre og misliker oppmerksomhet (I. Lund, 2012; Ogden, 2009), det er derfor ikke usannsynlig at disse elevene synes det er vanskelig å få fram det de ønsker å si og dette gjør det også vanskelig for lærer å komme innpå disse elevene. Relasjonen mellom lærer og elev er av asymmetrisk karakter og lærer sitter med mye makt (Bae, 1996). Symmetri må skapes gjennom anerkjennelse, gjensidig respekt og likeverdighet. Eleven må ha rett på

egen opplevelse og lærer må se, akseptere og bekrefte elev på denne måten (Lassen & Breilid, 2010). Slik vil eleven oppleve å bli tatt på alvor. Trolig vil både elevene med innagerende, utagerende og begge vansker oppleve dette som positivt og det vil muligens resultere i at elevene blir tryggere i relasjonen og har lettere for å si sin mening til læreren. At eleven klarer å uttrykke seg er vesentlig for at lærer skal klare å få større innsikt i eleven og avdekke elevens interesser og forutsetninger. For at eleven skal få den tilpasningen i opplæringen han eller hun har krav på trenger lærer å høre elevens meninger.

Å få elevene med problematferd til å ytre sine meninger er derfor viktig for deres rett til medbestemmelse (jmf formålsparagrafen §1-1). Dette vil ha mye å si for elevens opplevelse av skolen og relasjon til lærer. Lærer må fremme egen tro på eleven og bekrefte han eller hennes egne meninger. Gjennom slik støtte vil eleven kunne bidra som aktør for egen læring og hjelpe lærer i tilpasningen av opplæringen som vil ha stor innvirkning på elevens skolehverdag. Eleven vil få en følelse av at hans eller hennes mening teller og derfor føle det lettere å si det han eller hun ønsker.

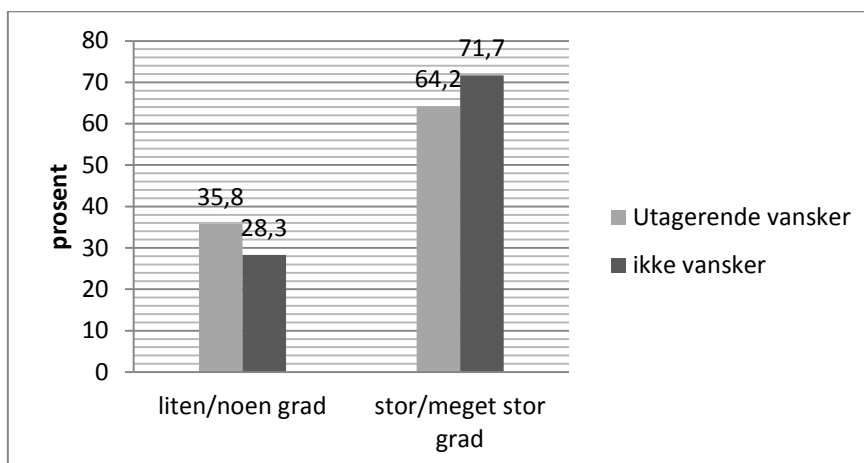
#### 4.2.4 Det er lett for meg å være ærlig i samtalene

Tabell 4 «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 passer ikke så bra	98	8.6	8.7	8.7
	2 passer nokså bra	231	20.2	20.6	29.3
	3 passer bra	431	37.8	38.4	67.7
	4 passer meget bra	363	31.8	32.3	100.0
	Total	1123	98.4	100.0	
Missing	System	18	1.6		
Total		1141	100.0		

Tabellen viser at flertallet av elevene i utvalget mener at påstanden om at det er lett for dem å være ærlig i samtalene stemmer (passer bra / meget bra). I underkant av 30 % av elevene føler ikke det er like enkelt for dem å være ærlig som resten av medelevene.

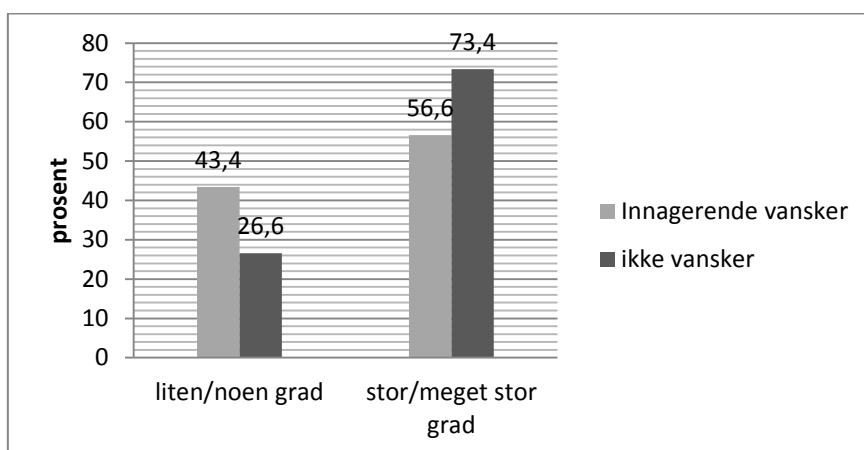
**Figur 9 Utagerende vansker «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene»**



Phi = .060 p = .046

Resultatet indikerer at de fleste elevene både av de med utagerende vansker og de uten vansker har lett for å være ærlig med lærer. Men det er flere av elevene med utagerende vansker som sliter med å være ærlig enn elever uten vansker. Dette er signifikante forskjeller ( $p = .046$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = .060$ ).

**Figur 10 Innagerende vansker «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene»**



Phi = .139 p = .000

Her ser vi også at flertallet av elevene har lett for å være ærlig, men at de med innagerende vansker i større grad enn de uten vansker synes dette er vanskelig. I overkant av halvparten av elevene med innagerende vansker har lett for å være ærlig, dette vil si at det er i underkant av

halvparten som sliter med dette, mens kun i underkant av 27 % av elevene uten vansker har dette problemet. Resultatet er signifikant ( $p = .000$ ), men styrken av det er svak ( $\phi = .139$ ).

Elevene med vansker av både innagerende og utagerende art som synes det er vanskelig å være ærlig i samtale ligger omtrent på samme prosent om de med innagerende vansker, 41,4 %. Mens 58,6 % i stor eller meget stor grad synes det er lett å være ærlig. Resultatet er signifikant ( $p = .023$ ), men styrken av det er svak ( $\phi = .068$ ).

## Drøfting

Dialogen er en vesentlig del av alle relasjoner. At det er over 40 % av elevene med innagerende vansker som synes det er vanskelig å være ærlig i samtale med kontaktlærer er urovekkende. Denne gruppen er de som synes dette er vanskeligst, men også elevene med utagerende vansker og elevene med begge vansker synes dette er signifikant vanskeligere enn elevene uten vansker. En god relasjon vil være preget av blant annet åpenhet og da gi grobunn for videre arbeid med relasjonen og det skolehverdagslige innen fag og trivsel (Lassen & Breilid, 2010). Vi har, som tidligere sagt, enklere for å slippe innpå oss personer vi føler forstår oss enn de som ikke gjør det (Spurkeland, 2011). Når man er ærlig er man sårbar. Det kan tenkes at elevene med atferdsproblemer muligens ikke føler seg forstått i den grad at de våger å være sårbar ovenfor lærer, og av den grunn velger å ikke være ærlig om alt i samtale.

De innagerende elevene er som tidligere nevnt vanskelige å komme innpå på grunn av atferden deres (I. Lund, 2012). At disse elevene synes det er vanskelig å være ærlig i samtale med lærer, vil neppe gjøre denne situasjonen noe bedre. Om ikke eleven klarer å være ærlig i samtale gir det lærer lite å arbeide med i forbindelse med å gi denne eleven en så bra skoleopplevelse som mulig. En god relasjon innebærer gjensidig anerkjennelse ved tilgjengelighet, forståelse og rett til egen opplevelse (Schibbye, 2002). De innagerende elevene er usikre og forsiktige og tenker ofte negativt om seg selv (I. Lund, 2012), lærers jobb må derfor bli å danne en relasjon hvor lærer er tilgjengelig og viser forståelse for elevens egen opplevelse. På denne måten vil lærer vise støtte ovenfor eleven og få eleven til å føle seg trygg nok til å være ærlig med lærer. Dette gjelder også ovenfor elevene med utagerende vansker og vansker av både innagerende og utagerende art.

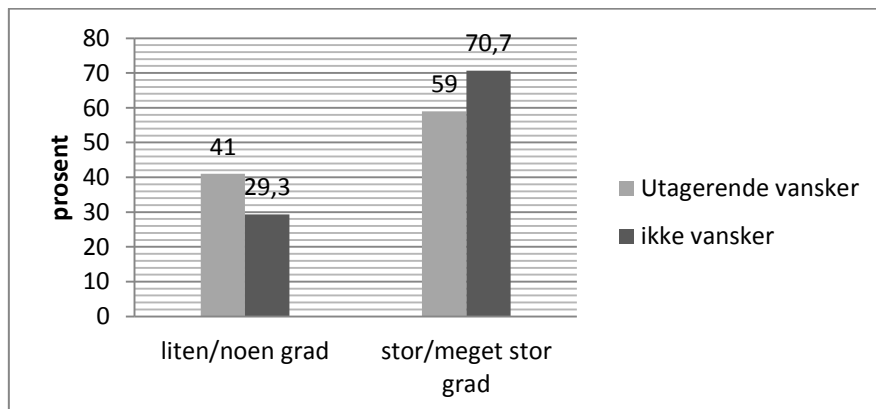
## 4.2.5 Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe

Tabell 5 «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 passer ikke så bra	110	9.6	9.8	9.8
	2 passer nokså bra	242	21.2	21.5	31.2
	3 passer bra	382	33.5	33.9	65.1
	4 passer meget bra	393	34.4	34.9	100.0
	Total	1127	98.8	100.0	
Missing	System	14	1.2		
Total		1141	100.0		

Her ser vi at de fleste elevene føler lærer hører etter når de forteller noe (passer bra/meget bra). I underkant av en tredjedel av elevene føler ikke i så stor grad at lærer lytter til dem (passer ikke/nokså bra).

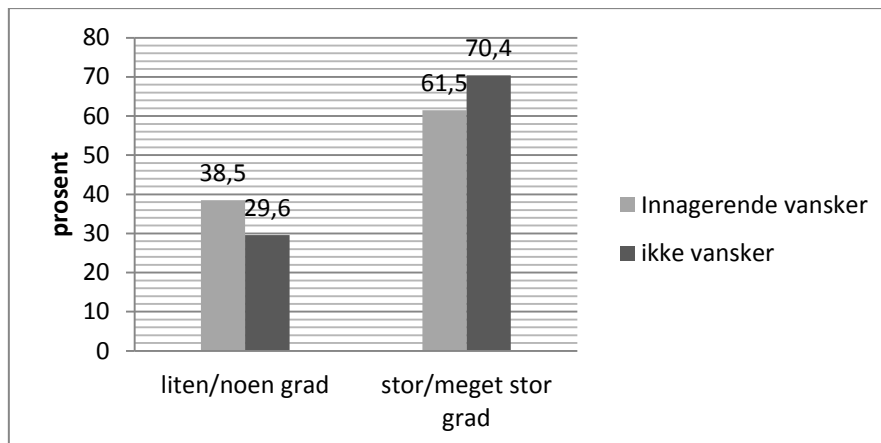
**Figur 11 Utagerende vansker «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe»**



Phi = .093 p = .002

Her ser vi at det er flere elever med utagerende vansker som ikke opplever at lærer hører etter enn elever uten vansker. Selv om flertallet av de med utagerende vansker føler lærer gjør dette (59 %) er det over 10 % flere uten vansker som føler lærer lytter (70,7%). Resultat er signifikant (p = .002), men styrken på resultatet er svak (phi = .093).

**Figur 12 Innagerende vansker «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe»**



Phi = .073 p = .015

Resultatet indikerer at de fleste av elevene føler lærer hører etter, men dette gjelder for flere elever uten vansker enn med innagerende vansker. I underkant av 40 % av elevene med innagerende vansker føler ikke at lærer lytter til dem, mens dette er tilfelle for i underkant av 30% av elevene uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p = .015$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = 0.73$ ).

Resultatene for de elevene som har vansker av både innagerende og utagerende art synes i enda større grad enn de to andre gruppene med problematferd at lærer bare i liten eller noen grad hører etter (43, 8 %) mens 56, 2 % i stor eller meget stor grad synes lærer hører etter når de forteller noe. Resultatet er signifikant ( $p = .015$ ), men styrken av det er svak ( $\phi = .073$ ).

## Drøfting

Resultatene indikerer at elevene med vansker i litt mindre grad enn de andre elevene synes lærer virkelig hører etter når de forteller noe. Det er ikke veldig store forskjeller, men dette er felles for alle tre gruppene med vansker sammenlignet med de andre elevene uten vansker. Som tidligere fortalt har elevene med vansker problemer med å være ærlig i samtalen og å få sagt det de ønsker å si til læreren (se avsnitt 4.2.4 og 4.2.3). Kanskje kan noe av grunnen til dette være at de som vist her ikke føler at lærer virkelig hører etter når de forteller noe. Hvis man ikke føler at den man prater til hører etter og er interessert i det du forteller føler man seg heller ikke tatt på alvor. Naturlig nok vil man da ikke legge sine innerste tanker og følelser på bordet ovenfor denne personen. Eksempelvis om lærer mener atferden til en av elevene er til



bry for undervisningen og de andre elevene, er det viktig at lærer prøver å finne ut hva som ligger til grunn for slik atferd. For å finne ut dette må lærer ha en dialog med og lytte til det eleven forteller (Spurkeland, 2011). Det er ingen som er bedre på å kunne svare for eleven enn eleven selv. Som tidligere nevnt er atferd kontekstuellet betinget. Problematferd oppstår alltid i samhandling med andre og det er alltid fenomener i miljøet som skaper atferden (Nordahl & Manger, 2005). Eksempelvis kan læreres forventninger og krav til eleven i læringssituasjonen være for høye og eleven føler seg dum og frustrert som ikke mestrer disse. Problematferden kan i en slik situasjon være en forsvarsmekanisme (Bru, 2011) for å skjule at han eller hun ikke mestrer kravene og derfor ikke innfrir forventningene til lærer. Men for at lærer skal få vite dette må han i første omgang spørre, og deretter lytte til eleven. Som nevnt før må lærer få innsikt i elevens interesser, oppfatninger og forutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen (Lassen & Breilid, 2010). Den beste måten for å innhente slik informasjon er gjennom dialogen, og da må man både ytre egne meninger og lytte til den andres meninger.

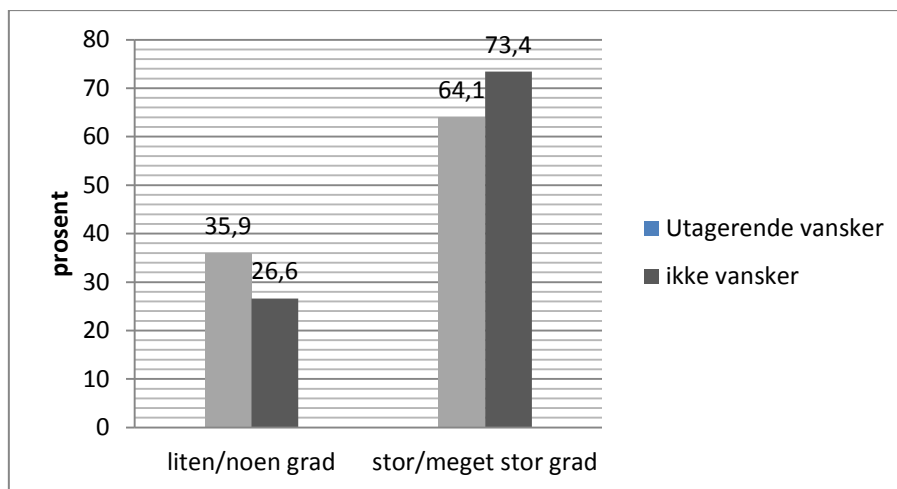
#### 4.2.6 I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren

Tabell 6 «I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 passer ikke så bra	94	8.2	8.4	8.4
	2 passer nokså bra	223	19.5	19.8	28.2
	3 passer bra	417	36.5	37.1	65.3
	4 passer meget bra	390	34.2	34.7	100.0
	Total	1124	98.5	100.0	
Missing	System	17	1.5		
Total		1141	100.0		

Av elevene i utvalget er det i overkant av 70 % som sier de opplever at de kan stole på kontaktlæreren (passer bra/meget bra). Dette vil si at det er gruppe elever på rundt 30 % som ikke føler de kan stole på kontaktlærer noe særlig.

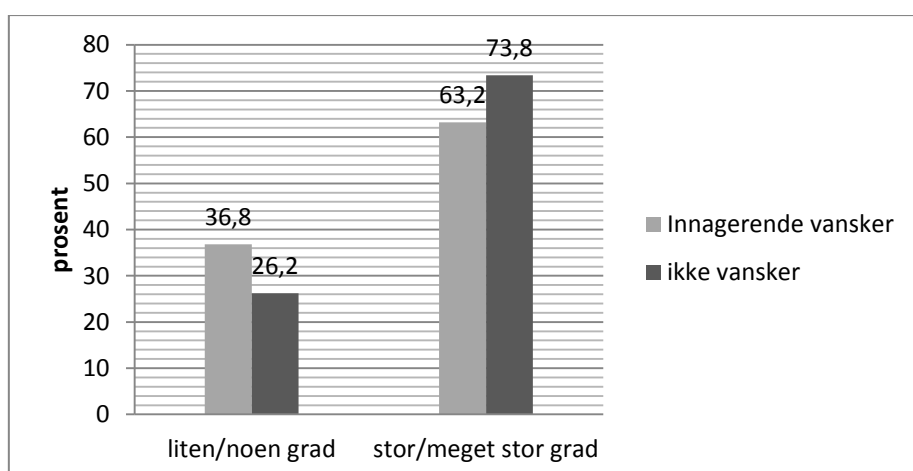
**Figur 13 Utagerende vansker «I de planlagte samtalerne med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren»**



Phi = .076 p = .011

Godt over halvparten av elevene med utagerende vansker føler de kan stole på kontaktlærer i de planlagte samtalerne. Dette gjelder også for det store flertallet av elevene uten vansker. Flere elever med utagerende vansker føler de ikke kan stole på lærer enn elever uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p=.011$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = .076$ ).

**Figur 14 Innagerende vansker «I de planlagte samtalerne med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren»**



Phi = .089 p = .003

Her ser vi at flertallet av elevene opplever at de kan stole på kontaktlæreren sin, men dette gjelder for flere av elevene uten vansker enn de som har innagerende vansker. Flere av elevene med innagerende vansker har vanskeligere for å stole på lærer enn de uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p=.003$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = .089$ ).

Elevene med både innagerende og utagerende vansker føler de kan stole på kontaktlærer i mindre grad enn de med enten innagerende eller utagerende vansker. Av disse elevene føler 61,1 % at de i stor eller meget stor grad kan stole på lærer og 38,9 % i liten eller noen grad føler dette. Resultatet er signifikant ( $p=.035$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = .063$ ).

## Drøfting

Tillit er et sentralt trekk ved en god relasjon og et visst nivå av tillit må ligge til grunn for at relasjonen skal være god (Spurkeland, 2011). Relasjoner er viktig for elevene med vansker. Derfor er det synd at de med vansker i litt mindre grad enn de andre elevene stoler på lærer. Tillit er ikke konstant og må derfor jobbes med kontinuerlig. Tillit omhandler blant annet samsvar mellom tale og handling og forutsigbarhet (Schindler og Thomas (1993) ref. i Spurkeland, 2011). For at eleven skal bli trygg på lærer er dette viktig at lærer utøver. Om eleven vet hvor han har lærer i form av at han alltid gjør det han sier og er forutsigbar i sin atferd vil eleven lettere være trygg på lærer og dette vil gi grobunn for tillit i relasjonen. Trygghet vil skape større grad av åpenhet og ærlighet mellom dem (Nordahl, 2010). Også lærers villighet til å stille opp og støtte eleven er vesentlig for elevens evne til å stole på lærer. Den emosjonelle biten ved tillit er i stor grad vesentlig for elevene med vansker. Elevene med innagerende atferd er gjerne kritiske til seg selv og utvikler en mindreverdigfølelse. Elevene med utagerende atferd er i stor grad et «problem» for lærer i klasseundervisningen med sine konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet (Befring, 2008). Man kan tenke seg at fordi disse elevene ikke møter skolen og lærers krav og forventninger og deres lave selvbilde vil mange av dem kanskje ikke føle seg likt av lærer. Kanskje føler de at de ødelegger og er mer til bry for lærer enn de andre elevene. Det å ikke føle seg likt av den andre er ikke gunstig for relasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005), uansett om denne oppfatningen er sann eller ikke. Dette er noe lærer i stor grad må prioritere for å oppnå gode relasjoner. Det positive med resultatene er at flertallet av elevene med både innagerende, utagerende og begge vanskene føler de kan stole på lærer. Dette viser at lærerene klarer å fremstå på en slik måte at de oppnår tillit fra elevene. Neste steg er å få med de som trenger enda litt mer støtte og oppfølging.

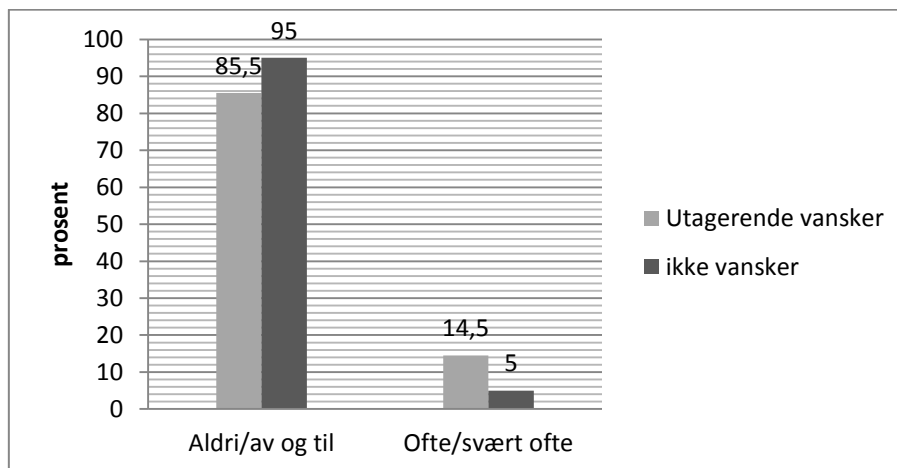
## 4.2.7 Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?

Tabell 7 «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 aldri	721	63.2	64.8	64.8
	2 av og til	319	28.0	28.7	93.5
	3 ofte	59	5.2	5.3	98.8
	4 svært ofte	13	1.1	1.2	100.0
	Total	1112	97.5	100.0	
Missing	System	29	2.5		
Total		1141	100.0		

Tabellen viser at flertallet av elevene i utvalget aldri eller kun av og til tar opp personlige spørsmål med kontaktlærer. Så få som under 10 % av alle elevene tar ofte eller svært ofte opp personlige spørsmål med kontaktlæreren sin.

**Figur 15 Utagerende vansker «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?»**

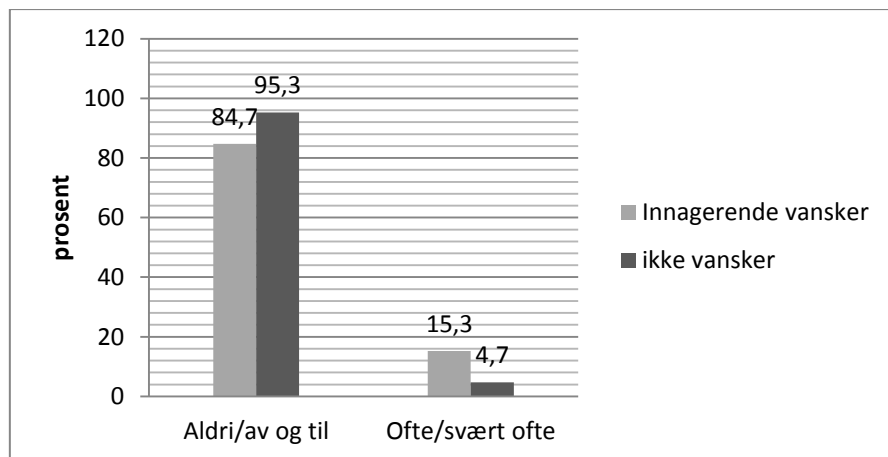


Phi = .143 p = .000

Dette resultatet indikerer også at nesten alle elevene aldri eller kun av og til tar opp personlige spørsmål med kontaktlærer. Men elevene med utagerende vansker viser seg å ta opp

personlige spørsmål med lærer i større grad enn elevene uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p = .000$ ), men styrken på det er relativt svak ( $\phi = .143$ )

**Figur 16 Innagerende vansker «Tar du av og til opp personlige spørsmål med din kontaktlærer?»**



$\Phi = .162$   $p = .000$

Her ser vi også at flertallet av elevene aldri eller kun av og til tar opp personlige spørsmål med lærer, men at de med innagerende vansker gjør dette betydelig oftere enn de uten vansker. Resultatet er signifikant ( $p = .000$ ), men styrken av resultatet er relativt svak ( $\phi = .162$ ).

For elevene med både innagerende og utagerende vansker tar hele 23,3 % av dem opp personlige spørsmål med kontaktlærer ofte eller svært ofte. Dette vil si at i underkant av 76,7 % av disse elevene aldri eller av og til tar opp personlige spørsmål. Resultatet er signifikant ( $p = .000$ ), men styrken av det er relativt svak ( $\phi = .181$ ).

## Drøfting

Disse resultatene er meget interessante. Det viser seg at elevene med vansker betydelig oftere enn elevene uten vansker tar opp personlige spørsmål med sin kontaktlærer. Dette gjelder spesielt de med vansker av både innagerende og utagerende art. Man kan jo her diskutere hva som legges i «personlige spørsmål», kanskje kan elever med vansker og elever uten vansker legge ulik mening i dette begrepet og dette resultere i ulikt resultat mellom gruppene.

Man ville anta at for å ta opp personlige spørsmål med lærer, som jo krever både ærlighet og det å si det man ønsker, må man ha et godt forhold til lærer og man skulle sannsynligvis føle man kunne stole på han eller henne. Derfor vil jeg tro at de elevene med vansker som her sier de kan ta opp personlige spørsmål med lærer er de elevene som har etablert gode relasjoner til lærerne sine. Kanskje har lærer her klart å se elevene og bekreftet dem positivt og slik blitt en signifikant annen for disse elevene. Med bakgrunn i dette resultatet ser det også ut som om de med vansker som har en god relasjon til lærer har en bedre (eller nærere) relasjon til læreren enn de uten vansker som har en god lærerrelasjon.

Et aspekt ved dette kan være jevnaldrenes betydning i ungdomsårene. Ungdomstiden er jo som tidligere nevnt en brytningstid og ungdommene er sårbare og skal «finne seg selv» (Limstrand, 2010). De fleste av elevene har jevnalderrelasjoner å støtte seg til i denne prosessen og tar opp personlige spørsmål med dem. For elever med problematferd er nettopp det å etablere relasjoner til jevnaldrende vanskelig da deres atferd ikke er forenelig med miljøets forventninger (Ogden, 2009). Dette vil kanskje gjøre at medelevene synes de er annerledes enn de andre. Elevene med problematferd har jo også som tidligere nevnt vansker med samhandling og kommunikasjon (Sørensen et al., 2011), som jo er vesentlig i relasjonsetablering og opprettholdelse av dem. Disse faktorene kan gjøre slik at elevene med problematferd ikke føler tilhørighet eller føler de blir forstått og slik ikke oppnår de nære relasjonene til medelever. Derfor kan det tenkes at de bruker relasjonen med lærer til å diskutere de personlige spørsmålene der hvor medelevene bruker hverandre.

Selv om det er positivt at flere med vansker tar opp personlige problemer med lærer enn andre elever er det likevel en veldig stor andel elever som ikke tar opp personlige spørsmål med lærer. Man kan spørre seg hvorfor dette er tilfelle. En tanke kan jo være som skrevet over at de fleste ungdommene bruker hverandre for slike personlige emner. Lærere har veldig mange elever å etablere gode relasjoner til, kanskje kan det i dagens skole være slik at lærere har for mange elever til å klare å skape de gode relasjoner preget av høy grad av nærhet.

## 4.3 Utbytte av elevsamtalen

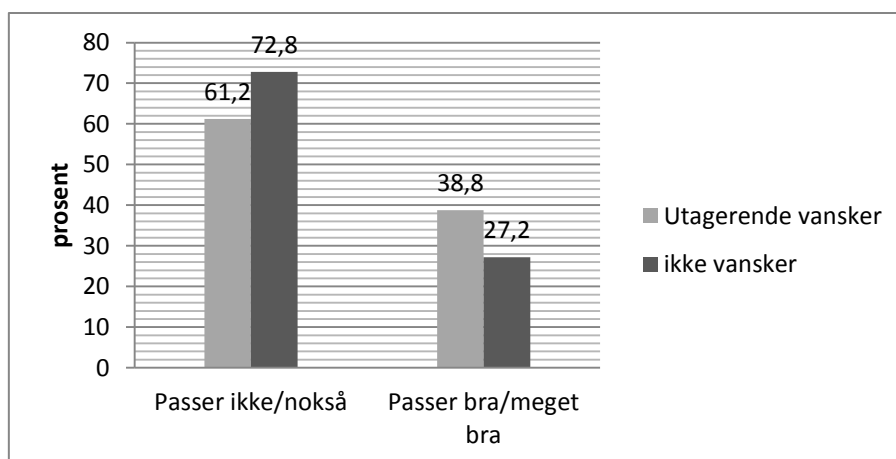
### 4.3.1 Jeg føler jeg ikke får så mye ut av de planlagte samtalene

Tabell 8 «Jeg føler jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 passer ikke så bra	444	38.9	39.6	39.6
	2 passer nokså bra	353	30.9	31.5	71.0
	3 passer bra	226	19.8	20.1	91.2
	4 passer meget bra	99	8.7	8.8	100.0
	Total	1122	98.3	100.0	
Missing	System	19	1.7		
Total		1141	100.0		

Tabellen viser at flertallet av elevene føler de får noe ut av de planlagte elevsamtalene, dette gjelder om lag 70 % av elevene. Rett i underkant av 30 % av elevene føler de ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene.

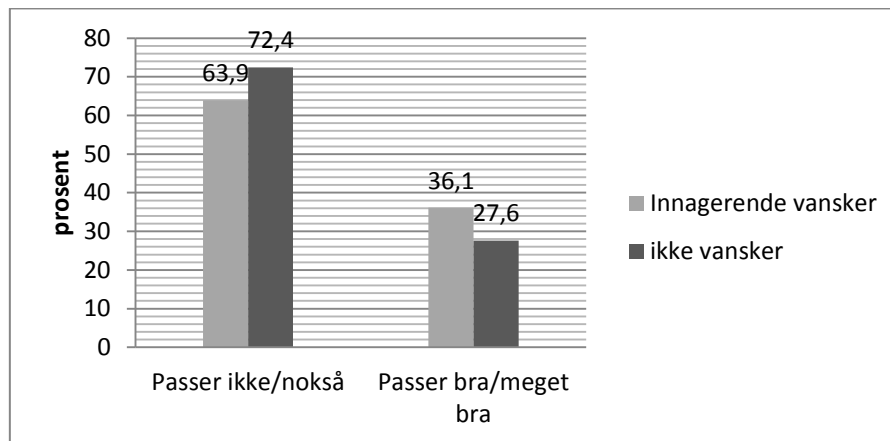
**Figur 17 Utagerende vansker «Jeg føler at jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene»**



Phi = .095 p = .002

Her ser vi at de fleste elevene får noe ut av elevsamtalen, men at elevene med utagerende vansker i mindre grad enn elevene uten vansker føler de får noe ut av elevsamtalen. Resultatet er signifikant ( $p = .002$ ), men styrken av resultatet er svak ( $\phi = .095$ ).

**Figur 18 Innagerende vansker «Jeg føler at jeg ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene»**



$\phi = .071$   $p = .019$

Elevene med innagerende vansker føler i mindre grad enn elevene uten vansker at de får noe ut av elevsamtalen. Men flertallet av elevene føler at de får mye ut av samtalen. Resultatet er signifikant ( $p = .019$ ), men styrken på resultatet er svak ( $\phi = .071$ ).

De med både innagerende og utagerende vansker føler i større grad enn de andre med problematferd at de får noe ut av elevsamtalen. I underkant av 35 % av dem sier det passer bra eller meget bra at de ikke får så mye ut av de planlagte elevsamtalene. Resultatet er ikke signifikant ( $p = .319$ ), men styrken på resultatet er svak ( $\phi = .030$ ).

## Drøfting

Disse resultatene indikerer at flertallet av elevene med vansker får noe ut av den planlagte elevsamtalen. Det er med andre ord gunstig for elevene med både innagerende, utagerende eller begge vanskene å få lærer på tomannshånd. Elevsamtalen skal fremme vekst og hemme skjevutvikling (Lassen & Breilid, 2010), at mange av elevene opplever at de får noe ut av samtalen vil antyde at denne intensjonen skjer i praksis for flertallet. Elevene opplever trolig i disse dialogene at lærer gir dem oppmerksomhet som de ellers ikke får i like stor grad. Elevene med utagerende vansker kan i stor grad oppleve mye negativ oppmerksomhet i skolesituasjoner, og vil derfor nytte godt at positiv oppmerksomhet. Elevene med vansker



trenger mye oppmerksomhet, oppmuntring og positive tilbakemeldinger (Befring, 2008). Det som gis oppmerksomhet er også det som gror. Elevene liker å bli sett og hørt, og at læreren får en forståelse for hvem de er. Gjennom elevsamtalen vil lærer få innblikk i eleven og hans eller hennes situasjon. Elevsamtalene skal være utviklingsfremmende dialoger (Opplæringsloven, 2010). Følgelig må lærer bruke relasjonskompetansen sin til å oppnå vekst hos eleven gjennom tilrettelegging, oppfølging og støtte. På denne måten hindres ytterligere skjevutvikling for disse ungdommene. Ungdommene uten vansker føler i større grad enn de med vansker at de får noe ut av elevsamtalen. Dette kan tenkes å komme av at det er flere elever uten vansker som har etablert en god relasjon til lærer enn elever med vansker. Når relasjonen ikke er etablert blir det også vanskeligere for lærer å komme innpå eleven.

Selv om flertallet av elevene med vansker mener de får noe ut av de planlagte elevsamtalene er det over en tredjedel av dem som ikke føler de oppnår noe. Hvis ikke en god relasjon er etablert mellom elevene og læreren er det en naturlig følge av dette å føle at man ikke oppnår like mye som de som har en god relasjon til lærer. Lærer vil i en slik situasjon ikke få nytte av relasjonskompetansen sin på lik linje som når en god relasjon er etablert. Elevsamtalen skal være basert på en positiv relasjon og slik fordre tillit og kvalitetsfull kontakt. Alle tre gruppene med vansker har problemer med kommunikasjon som er en vesentlig del av elevsamtalen (Sørensen et al., 2011). De innagerende elevene kan være så stille og usikre at de ikke bidrar til noe i dialogen og de utagerende har ofte problemer med konsentrasjonen, hyperaktivitet og de sosiale antennene og slik kan være vanskelige å påvirke (Befring, 2008). Dette gir føringer for at lærer først må etablere gode relasjoner med elevene for at elevsamtalen skal skulle fungere etter intensjonen.

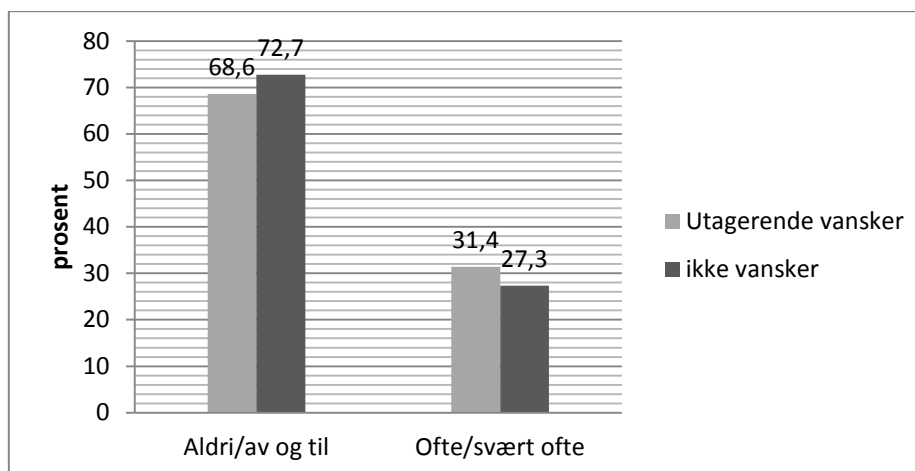
#### **4.3.2 Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen etterpå?**

Tabell 9 «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen etterpå?»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 aldri	268	23.5	24.5	24.5
	2 av og til	521	45.7	47.7	72.3
	3 ofte	230	20.2	21.1	93.3
	4 svært ofte	73	6.4	6.7	100.0
	Total	1092	95.7	100.0	
Missing	System	49	4.3		
Total		1141	100.0		

Flertallet av elevene i utvalget mener det aldri eller bare av og til er tilfelle at de har fått det bedre på skolen etter en planlagt elevsamtale. Under en tredjedel av elevene har ofte eller svært ofte opplevd å få det bedre på skolen etter en elevsamtale.

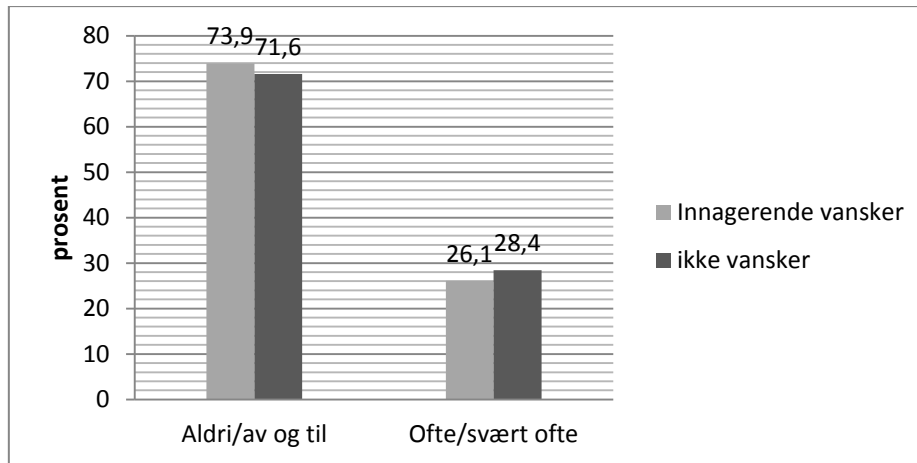
**Figur 19 Utagerende vansker «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen?»**



Phi = .034 p = .270

Her ser vi at flertallet av elevene ikke får det bedre på skolen etter en planlagt elevsamtale. Men det viser seg også at elevene med utagerende vansker i litt større grad enn de uten vansker opplever å få det bedre på skolen. Resultatet er ikke signifikant ( $p = .270$ ) og styrken på det er svak ( $\phi = .034$ ).

**Figur 20 Innagerende vansker «Hvor ofte har det hendt at de planlagte elevsamtalene du har hatt med din kontaktlærer har ført til at du har fått det bedre på skolen?»**



Phi = .020 p = .520

Elevene med innagerende vansker får det i litt mindre grad bedre på skolen enn de andre elevene etter en planlagt elevsamtale. Flertallet av alle elevene får det ikke bedre eller sjeldent bedre etter samtalen. Resultatet er ikke signifikant ( $p = .520$ ) og styrken på resultatet er svak ( $\phi = .020$ ).

Elevene med både innagerende og utagerende vansker får det i større grad bedre på skolen etter en elevsamtale enn de andre elevene med problematferd (35,2 %). Men her også sier flertallet av de med begge vanskene at de aldri eller bare av og til får det bedre på skolen (64,8 %). Resultatet er ikke signifikant ( $p = .163$ ) og styrken på resultatet er svak ( $\phi = .042$ ).

## Drøfting

Resultatene er ikke signifikante og styrken på dem er svake, men de viser til at elevsamtalen ikke lever opp til intensjonen vi har for den. Elevsamtalen skal være utviklingsfremmende og omfatte faglig, personlig og sosial utvikling for elevene (Opplæringsloven, 2010).

Elevsamtalen skal også skape et skolemiljø med gode muligheter for læring og trivsel (Lassen & Breilid, 2010). Disse resultatene tyder på at de fleste elever ikke opplever veldig stor utvikling i samtalen og at samtalen heller ikke skaper så gode muligheter for trivsel da dette ikke gjenspeiler seg i at elevene får det bedre på skolen. Om lærer hadde fått til å bruke relasjonskompetansen sin i elevsamtalen ville trolig elevene oppnådd utvikling og slikt fått økt mestring, tiltro til seg selv, utviklet selvinnsikt og selvforståelse (Sørensen et al., 2011), samt følt seg sett, forstått og anerkjent. Dette vil sannsynligvis utvikle en bedre selvoppfatning hos eleven som ville være gunstig for skolekvaliteten (Skaalvik & Skaalvik,

2005). Derfor vil elevene gjennom slike elevsamtaler med stor sannsynlighet oppleve større trivsel som ville resultert i en bedre skolehverdag.

Resultatene indikerer at elevene med utagerende vansker og elever med begge vanskene i litt større grad enn elevene uten vansker oppnår å få det bedre på skolen etter planlagte elevsamtaler. Dette kan muligens være av den grunn at de ved en privat samtale med lærer opplever at lærer viser mer oppmerksomhet til dem og at det slik blir enklere å samhandle med læreren. Som tidligere sagt er elever med utagerende vansker ofte plaget med hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker (Befring, 2008). Hvis ikke de får rett tilrettelegging vil dagens skole være vanskeligere å møte for disse elevene enn for elevene uten utagerende vansker. Blant annet vil deres utagerende atferd være forstyrrende i klasserommet og de vil trolig utgjøre et problem for lærer i forhold til undervisningen. Trolig vil en elevsamtale gi de utagerende elevene en annen form for oppmerksomhet fra lærer enn de vanligvis får i klasserommet. Om lærer får brukt relasjonskompetansen sin og samhandlingen mellom dem blir god vil dette være positivt for elevenes relasjon til lærer og legge føringer for en bedre skolehverdag.

## 5 Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de konklusjonene jeg har kommet fram til ved de ulike delene av oppgaven. Jeg vil se på resultatene av den gjennomførte surveyundersøkelsen og finne ut om de står i samsvar med tankene jeg hadde omkring tema i forkant av oppgaveskrivingen. Jeg vil også se på metodebruken i oppgaven og stille meg kritisk til valgene som er tatt. Avslutningsvis vil jeg gå inn på hvilken betydning resultatene vil ha for det videre arbeidet med elevsamtalen, relasjonen mellom lærer og elev og unge med atferdsvansker.

### 5.1 Resultatene

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er som følger

- *Hvilket utbytte har elever med atferdsproblemer av elevsamtalen?*

Med underproblemstillingene

- *Opplever elever med atferdsproblemer å ha en like god relasjon til lærer som andre elever?*
- *Hva preger samhandlingen mellom lærer og elever med atferdsproblemer?*

For å belyse disse problemstillingene har jeg i det foregående kapitlet presentert og drøftet resultatene fra surveyundersøkelsen i lys av valgt teori og forskning.

I forkant av denne undersøkelsen hadde jeg gjort meg opp visse tanker angående elevsamtalen, elever med atferdsvansker og deres relasjon til lærer. Mine egne erfaringer fra skolen og lesing av tidligere forskning lot meg sitte med en forståelse av at elevsamtalen ikke lever opp til intensjonen vi har for den. Jeg så for meg at lærere ikke var flinke nok til å fange opp elevene med atferdsproblemer da de etter min mening ikke har tilstrekkelig kompetanse på dette området og mange elever å følge opp, og derfor travle dager. Elevene med atferdsproblemer blir et «problem» for lærer da de gir lærer utfordringer de ikke har tilstrekkelig ressurser eller kompetanse til å takle. Av den grunn klarer ikke lærerne å tilrettelegge i tilstrekkelig grad til at elevene opplever skolen som positiv.

Denne oppgaven har satt fokus på elevsamtalen og ulike elementer i relasjonen mellom lærer og elever med atferdsproblemer. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at de fleste elevene

føler de har et utbytte av elevsamtalen, dette gjelder også for relativt flere av elevene med atferdsproblemer enn elevene uten atferdsproblemer. Men det viser seg at det er flere elever med atferdsproblemer som føler de ikke får så mye ut av elevsamtalene som elever uten vansker. Flertallet av elevene med atferdsproblemer opplyser også at de sjeldent får det bedre på skolen etter en elevsamtale og kun et fåtall opplever å få et bedre forhold til lærer etter en elevsamtale. Selv om akkurat disse to resultater ikke var signifikante indikerer de at elevsamtalen ikke lever opp til intensjonen vi har for den med tanke på elevene med atferdsproblemer. Elevsamtalen skal være en utviklingsfremmende dialog (Opplæringsloven, 2010). Men for at lærer skal klare å legge til rette for god utvikling må han komme innpå eleven for å finne elevens forutsetninger og interesser. Dette vil lærer kun oppnå med elever som han har etablert en god relasjon til. Elevsamtalen skal baseres på en slik god relasjon og fordre tillit og kvalitetsfull kontakt (Nordenbro et al. (2008) ref. i Sørensen et al., 2011). Følgelig må den gode relasjonen etableres først, slik at lærer kan bruke relasjonskompetansen sin i dialogen for å skape en best mulig skolehverdag for eleven med atferdsproblemer.

Resultatene indikerer også at de fleste elevene har en god relasjon til lærer, men at elever med atferdsproblemer har vanskeligere for å etablere gode relasjoner til lærerne enn de andre elevene. Mange av elevene med atferdsproblemer har et godt forhold til lærer og de ulike aspektene ved en god relasjon er til stede i relasjonen. Men det viser seg at det er flere elever med atferdsproblemer som har et dårlig forhold til lærer enn elever uten atferdsproblemer. Det er flere av elevene med atferdsproblemer enn elevene uten atferdsproblemer som føler de ikke har like lett for å si det de ønsker til lærer, som føler det ikke er like lett å være ærlig med lærer og som føler at lærer ikke hører etter når de prater. Det er også mange av elevene med atferdsproblemer som ikke stoler på læreren. Alle disse sidene er viktige elementer for å etablere og opprettholde en god relasjon. Det viser seg altså at elevene med problematferd ikke etablerer relasjoner til lærer på lik linje som de andre elevene eller at de samme elementene preger samhandlingen. For mange av elevene med atferdsproblemer inneholder samhandlingen med lærer tillit, åpenhet, anerkjennelse og opplevelsen av å bli tatt på alvor. Derfor kan de også si det de ønsker og være ærlig med lærer og føle at lærer lytter til hva de har å si. Men hovedtendensen av resultatene er at relativt flere av elevene med atferdsproblemer enn de uten atferdsproblemer ikke opplever dette i relasjon til lærer. Som tidligere sagt vil gode relasjoner mellom lærer og elev redusere problematferd og dialogen ses som det viktigste enkelttiltaket for oppbygging av en god relasjon (Spurkeland, 2011). Man trenger med andre ord å kunne ytre sin mening til lærer og føle at man blir tatt på alvor. Man

trenger at lærer har tid og lyst til å lytte til det man har og si og gjennom en slik samhandling oppnå et tillitsforhold mellom seg og lærer. Elevsamtalen ses derfor som en god måte å etablere og opprettholde gode relasjoner på.

Siden elever med problematferd av både innagerende og utagerende art har problemer med kommunikasjon oppstår det større utfordringer ovenfor disse elevene sammenlignet med elevene uten vansker. Elevene med atferdsproblemer er likevel elevene som trenger gode relasjoner mest på grunn av sine vansker (Linder et al., 2012), og lærerne er ut fra nasjonale føringer pliktig til å hjelpe elevene med utvikling av både faglig, sosial og personlig art (Opplæringsloven, 2010). Utviklingssamtaler er derfor lærernes gyldne muligheter for nettopp relasjonsbygging og utvikling. For at de unges utvikling skal være mulig må en god relasjon etableres og lærer må takle de utfordringer elevene med atferdsproblemer gir for å gi dem en bedre skolehverdag og slik gi dem «kraft til å ta hånd om sitt eget liv (..) og slik åpne dører mot verden og framtiden» (Opplæringsloven, 2010).

## 5.2 Metodevalg

Å bruke surveyundersøkelser har både positive og negative sider. I denne oppgaven brukes survey som et selvutfyllende skjema hvor målet var å innhente elevenes subjektive opplevelser omkring elevsamtalen, relasjon til lærer og egen atferd. Ved å innhente subjektive opplevelser kan man få resultater man ikke nødvendigvis ville fått om man hadde stilt de samme spørsmålene til miljøet rundt den enkelte eleven. Eksempelvis kan man i dette tilfelle ha fått færre elever med atferdsproblemer enn om man hadde spurt lærerne da underrapportering av sensitive områder som problematferd er vanlig. Det kan også være at lærer ser elevens atferd som problematferd hvor eleven ikke ser atferden på denne måten, men som eneste mulige atferd for å skape mening i sin tilværelse.

Ved å benytte meg av en surveyundersøkelse fikk jeg et større utvalg enn ved bruk av kvalitativ forskningsmetode. Men ved å bruke en surveyundersøkelse med faste spørsmål og svaralternativer vil man også legge begrensninger for resultatet. Informantene kan sitte med andre opplevelser, refleksjoner og synspunkter omkring temaene som de ikke får ytret siden surveyen ikke gir rom for dette. For å innhente mer omfattende informasjon fra informantene kunne man brukt en supplerende metode som intervju. I denne omgang var ikke dette et alternativ på grunn av det store omfanget av et slikt arbeid og den begrensede tiden gitt for

denne oppgaveskrivingen. Men det kan eventuelt være en måte å innhente en dypere og mer innsiktsfull forståelse for temaene i etterkant av oppgaven.

Siden denne oppgaven bygger på et ikke-kausalt forskningsopplegg vil ikke den indre validiteten kunne vurderes. Jeg vil istedenfor kunne vise til signifikante forskjeller i resultatene. Den statistiske validiteten i denne undersøkelsen er blitt ivaretatt da nesten alle resultatene i denne undersøkelsen var signifikante. Styrken av resultatene var gjennomgående ganske svak. Det er mange faktorer som kan ha betydning for de ulike variablene i undersøkelsen, derfor er det usannsynlig at en enkeltfaktor skulle ha svært stor betydning (Hjerm et al., 2011). Undersøkelsen har mange variabler som dreier seg om relasjonen mellom lærer og elev og elevsamtalen. Variablene har samme hovedtendenser. Dette var et bevisst valg fra min side da like tendenser fra flere variabler som omhandler samme tema styrker validiteten av resultatene. Som tidligere nevnt i metodekapittelet er det ikke validiteten til selve undersøkelsen som her har blitt styrket, men validiteten til de slutninger som jeg har tatt basert på resultatene i undersøkelsen (T. Lund, 2002).

Hensikten med denne oppgaven er ikke å rette kritikk mot læreres bruk av elevsamtalen og deres relasjonsetablering til elever med atferdsproblemer. Resultatene bør brukes som retningslinjer for hvordan lærere kan bruke relasjonskompetansen sin i elevsamtalen for å nå ut til elevene med atferdsproblemer og slik sikre en bedre skole for disse elevene.

## **5.3 Veien videre**

Elevsamtalene er obligatoriske i den norske skolen, og intensjonene for den er gode. Elever har krav på gode utviklings – og levekår og elevsamtalen skal være et hjelpemiddel i denne sammenheng. Men at intensjonene er gode hjelper lite om disse ikke gjenspeiler seg i praksis. Vi må utnytte potensialet som ligger i slike utviklingssamtaler til det fulle. Derfor må det også legges til rette for at dette kan skje. Elevene må bli sett som de menneskene de er, de må bli hørt og tas på alvor. Elevene er de som kjenner seg selv og sin verden best, vi må derfor høre på hva de har å si. Dialogen skal skape ny innsikt og læring for begge parter. Lærer må øke elevens selvinnsett og bevissthet omkring egne ressurser og eleven må øke lærers innsikt i sin verden.

Ungdomstiden er avgjørende for resten av livet. Dette er en brytningstid for de unge og en tid hvor de skal finne ut hvem de egentlig er. Denne tiden er avgjørende for hvordan selvilde



utvikles og skoleopplevelser er av stor betydning for denne utviklingen. Gode relasjoner til lærer vil være en beskyttende faktor overfor utviklingen av selvbildet og gi eleven bedre forutsetninger for en god utvikling. Lærere trenger følgelig mer kompetanse innenfor relasjonsfeltet. De trenger også mer kompetanse innenfor atferdsproblematikk.

Som vist i denne oppgaven er relasjoner i skolen av avgjørende betydning og det krever at lærere har kompetanse på dette området. Barn og unge i dag tilbringer mye tid i skolen og læreren er derfor en så viktig person for deres liv at det er underlig at ikke slik kompetanse er en større del av deres utdanning. Gitt tiden de unge tilbringer med lærer og i skolen er det også av stor betydning at de burde ha kompetanse innenfor atferdsproblematikk. Lærerne er de som møter elevene hver dag og er derfor de som i første omgang må se elevene og deres behov. De må ha de verktøyene de trenger for å fange opp de elevene som trenger hjelp. Derfor ser jeg det som nødvendig med mer spesialpedagogikk i lærerutdanningen. Det hjelper ikke elevene med atferdsproblemer at vi har god kompetanse innenfor pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien når lærerne som i første omgang skal fange opp at de har behov for mer tilrettelegging og eventuelt utredning ikke har kompetansen til å se dette behovet. I stortingsmelding nr. 11 «Læreren, rollen og utdanningen» er det fokus på tidlig intervensjon og det foreslås kvalitetsheving av blant annet lærers relasjonelle kompetanse. Lærerne skal gjennom utdanningen være kapabel til å møte elevenes sosiale forhold og andre forhold som kan hemme læring. Læreren må ha kompetanse til å kunne omgås elevene på en god måte og følge læringen deres tett. Det å se om og når elevene trenger økt støtte ses som viktig. Læreren må derfor ha godt kjennskap til elevene og deres læreforutsetninger. Det trekkes også fram at lærer må ha et positivt syn på elevens potensiale (st.meld. nr. 11, 2008-2009). Denne stortingsmeldingen førte til en ny grunnskolelærerutdanning som startet opp i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Dette er et viktig skritt i riktig retning for en bedre skole for elevene med atferdsproblemer, og vil trolig gi positive resultater i skolen de kommende årene.

# Litteraturliste

- Bae, Berit. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, Nina B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Breilid, Nils, & Sørensen, Peer Møller. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bru, Edvin (Ed.). (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. Oslo: Universitetsforl.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, & Ørsted Andersen, Frans. (2008). *Selvets utvikling : evolution, flow og det gode samfund*. [København]: Dansk psykologisk forlag.
- Damsgaard, Hilde Larsen. (2003). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, humaniora, & Kalleberg, Ragnvald. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Eidsvåg, Inge. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Elliott, Stephen N., & Gresham, Frank M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Fangen, Katrine, & Sellerberg, Ann-Mari. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gresham, Frank M., & Elliott, Stephen N. (1990). *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Grøholt, Berit. (1998). Ungdomstiden og mestringsperspektivet. In B. Grøholt, H. Sommerschild & B. Gjørnum (Eds.), *Mestring som mulighet. I møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Haste, Helen, & Bruner, Jerome S. (2011). *Making sense : the child's construction of the world*. Abingdon: Routledge.
- Hjerm, Mikael, Lindgren, Simon, & Blomgren, Einar. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *rett til læring. (NOU 2009:18)*. Oslo.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (82-486-0397-0)*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Lassen, Liv Margarete, & Breilid, Nils. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, Sølvi, Manger, Terje, Nordahl, Thomas, & Drugli, May Britt. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.
- Limstrand, Kirsten. (2002). *På jakt etter entusiasmen og talentene : om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen (Vol. 14/2002)*. Bodø: Høgskolen i Bodø.

- Limstrand, Kirsten. (2010). *Elevsamtalen : en metodebok for lærere*. [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Limstrand, Kirsten, & Mørck, Sidsel. (1999). *Sluttrapport fra prosjekt "Elevsamtalen i ungdomsskolen" : et forsknings- og utviklingsarbeid over tidsperioden 1996-98* (Vol. 1/1999). Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Limstrand, Kirsten, & Sjøbakken, Ola Johan. (2004). Elevsamtalen - i demokratiets ånd? (pp. S. 115-151). [Oslo]: Damm.
- Linder, Anne, Hemmer, Kirsten Jannike, Nordahl, Thomas, & Hansen, Ole. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, Ingrid. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, Thorleif. (2002). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Nordahl, Thomas. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, Thomas. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, Thomas, & Manger, Terje. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, Terje. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, Terje. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : med endringer, sist ved lov av 19. juni 2009 nr 95 (i kraft 1. januar 2010) og av 19. juni 2009 nr. 103 (i kraft 28. desember 2009) samt forskrifter (2010).
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rutter, Michael. (1988). *Studies of psychosocial risk : the power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, Michael, & Casaer, Paul. (1991). *Biological risk factors for psychosocial disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, Michael, & Rutter, Marjorie. (1997). *Den livslange utvikling : forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzel.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, Jan. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- st.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stern, Daniel N., Bielenberg, Tore-Jarl, & Roster, Margareth Toften. (2007). *Her og nå : øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forl.
- Sørensen, Peer Møller, Theie, Steinar, Lassen, Liv M., & Breilid, Nils (2011). Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. *Spesialpedagogikk, 1*, 74-86.
- Sørli, Mari-Anne, & Nordahl, Thomas. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: Nova.

Tufte, Per Arne. (2011). Kvantitativ metode (pp. s. 71-99). Oslo: Gyldendal akademisk.  
Vygotskij, Lev Semenovič, Lurija, A. R., Diderichsen, Agnete, & Larsen, Søren Ole. (1971).  
*Tænkning og sprog*. København: Reitzel.