



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

HSL-fakultetet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Campus Alta

Elevers opplevelse av relasjon

Hva rapporterer elever om opplevelse av relasjon til sine lærere?

Janne Håkegård Suhr

Masteroppgave i spesialpedagogikk - mai 2018



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2	Tema og problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens oppbygning.....	4
1.4	Begrepsavklaringer.....	4
1.4.1	PPT.....	4
1.4.2	Nevrobiologiske vansker.....	5
1.4.3	ADHD.....	5
1.4.4	ODD.....	5
1.4.5	Tourettes syndrom.....	5
2	Teoretiske perspektiver.....	6
2.1	Tilpasset opplæring og inkludering.....	6
2.2	Psykososialt miljø.....	7
2.2.1	Læringsmiljø.....	8
2.2.2	Klasseledelse.....	9
2.3	Relasjon.....	10
2.3.1	Wubbels interaksjonsmodell.....	11
2.3.2	Relasjonskompetanse.....	12
2.3.3	Relasjonsbygging.....	13
2.3.4	Lærerens og elevens rolle i relasjonsbygging.....	14
2.3.5	Lærer- elev relasjon.....	15
2.3.6	Elev-elev relasjon.....	16
3	Metode.....	17
3.1	Vitenskapsteori.....	17

3.2	Kvantitativ metode	18
3.3	Survey – design	20
3.3.1	Pre-post design	21
3.3.2	Utvalget	22
3.3.3	Tilgang til datamaterialet	23
3.3.4	Datainnsamling.....	24
3.4	Statistisk analyse.....	24
3.4.1	Signifikans.....	25
3.4.2	Korrelasjon - Pearsons r.	25
3.4.3	Krystabeller.....	26
3.4.4	Faser i analysearbeidet	27
3.5	Etikk, reliabilitet og validitet	27
3.5.1	Etikk	27
3.5.2	Validitet.....	28
3.5.3	Reliabilitet	29
4	Empiri og drøfting	31
4.1	Presentasjon av trivselsundersøkelsen.....	31
4.1.1	Valgte spørsmål fra trivselsundersøkelsen	31
4.1.2	Analysevalg	32
4.2	Diskusjon og tolkning av resultater	33
4.2.1	Hvilken effekt har innovasjonen hatt for elevers opplevelse av anerkjennelse?	33
4.2.2	Hvilken effekt har innovasjonen hatt for elevers opplevelse av trygghet & trivsel?	42
4.3	Sammenligning og drøfting av resultater	51
4.3.1	Sammendrag av resultater for opplevelse av anerkjennelse.....	52
4.3.2	Oppsummering av resultatene knyttet til anerkjennelse	56

4.3.3	Sammendrag av resultater for opplevelse av trygghet og trivsel	57
4.3.4	Oppsummering av resultatene knyttet til trygghet og trivsel	61
5	Avslutning og diskusjon.....	63
5.1	Forskerspørsmål 1- opplevelse av anerkjennelse	63
5.2	Forskerspørsmål 2- opplevelse av trygghet og trivsel	64
5.3	Undersøkelsen og resultatenes validitet	65
5.4	Konklusjon.....	66
5.4.1	Videre forskning.....	67
	Referanseliste	68
	Vedlegg	72
	Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD.....	72
	72
	73

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på mitt studie i spesialpedagogikk ved UIT, Norges Arktiske Universitet. Det har vært en lærerik og utfordrende prosess som jeg har lært mye av. Jeg har fått ny kunnskap og lærdom som vil være med meg videre i arbeidslivet.

Jeg vil først takke min veileder, Mirjam Harkestad Olsen. Takk for stødig veiledning, for hvordan du har delt av din kunnskap og hjulpet meg gjennom prosessen, du har vært til uvurderlig hjelp og støtte. Takk.

Takk til Stig Uteng som har gitt hjelp med SPSS når jeg trengte det.

Takk til min arbeidsplass og nærmeste leder Lena Johansen, som har lagt til rette slik at jeg har fått gjennomført masterstudiet.

Sist men ikke minst vil jeg takke min familie som har hatt trua på meg, og gitt meg støtte når jeg trengte det som mest. Til min datter som ikke lenger bor hjemme; takk for hjelp, støtte og kloke ord undervis i arbeidsprosessen. Til min sønn og mann som nesten ikke har sett meg det siste halve året. Takk for at dere har vist forståelse, tålmodighet og samtidig oppmuntret underveis, nå lover jeg å komme ned fra loftet og være mer tilstede.

Takk.

Alta, mai 2018

Janne Håkegård Suhr

1 Innledning

I dette kapittelet blir oppgavens problemstilling presentert og bakgrunn for valg av tema kort introdusert.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I oppstarten av masterstudiet søkte jeg og fikk mulighet til å ta del i prosjektet HELT. HELT er en forkortelse for Helse, Læring og Trivsel i skolen. Prosjektet var inne i sitt andre år da jeg startet på masterstudiet og er et samarbeid mellom RSK (Regionalt samarbeidskontor Vest Finnmark), UIT Norges arktiske universitet og prosjektkommunen. Formålet med prosjektet HELT er å undersøke hva som kan fremme et godt psykososialt læringsmiljø i skolen.

Psykososialt læringsmiljø handler ifølge Berg (2005) om det mellommenneskelige mellom elever og de voksne på skolen. Opplæringsloven benytter begrepet psykososialt miljø, mens HELT- prosjektet har valgt å bruke psykososialt læringsmiljø, det for å understreke at elevenes skolehverdag består av to dimensjoner, det faglige og det sosiale (HELT, u.å).

Prosjektskolen i HELT er en 1. - 7. skole med ca. 20 elever i hver klasse. Det er totalt tre klasser med i prosjektet. I hver av prosjektklassene går det en eller flere elever med nevrobiologisk vanske som hyperkinetisk forstyrrelser, heretter ADHD, Tourette syndrom og / eller opposisjonell atferdsforstyrrelse heretter ODD med ett eller flere atferdsutslag. ADHD, Tourette syndrom og ODD blir nærmere beskrevet i kapittel 1.3. Skolen som deltar i HELT tok selv kontakt med UIT med ønske om å få delta prosjektet (Skogen, 2006). Et ledd i denne forskningen er elevens selvrapporing, hvor elevene blant annet skal svare på en trivselsundersøkelse.

Designet for prosjektet HELT som helhet er aksjonsforskning, hvor forskerne og deltakerne er aktive i forskningsprosessen. Aksjonsforskning kan forstås som en metode og en strategisk ressurs for å bygge bru mellom teori og praksis, mellom kunnskap og handling og mellom forskning og politikk (Befring, 2015). Ved bruk av aksjonsforskning griper forskeren inn i en sosial prosess, og går inn med mer eller mindre systematiske påvirkninger med ønske om å forandre feltet (Befring, 2015).

Det ble igangsatt to parallelle innovasjoner i prosjektet HELT, hvor PPT satte i gang kunnskapsbygging for samtlige lærere med fokus på relasjonsbygging og tilpasset opplæring. I tillegg satte HELT i gang innovasjoner i fire av klassene, hvor to klasser sees på som én enhet (samme klassetrinn), og en klasse opererer som kontrollklasse. I den yngste klassen ble

det innført velferdsteknologi som viser aktiviteter og beregnet tidsbruk, mens det i den eldste klassen ble igangsatt digitalisering av klasserommet med Smarttavle, digitale lærebøker og iPad til samtlige elever. I tillegg fikk lærerne i prosjektklassene kurs/skolering i nevrobiologiske vansker. Ifølge Befring (2015) er innovasjon forsøk og utviklingsarbeid der intensjonen er å implementere og prøve ut nye ideer, hjelpemidler og arbeidsmetoder. Innovasjonene i prosjektet HELT tar utgangspunkt i elever med nevrobiologiske vansker og deres særskilte behov for tilrettelegging. Samtidig er innovasjonene tenkt å gagne klassen som helhet, ved at de tar sikte på å fremme struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen.

Relasjon er et begrep som trekkes fram som viktig i arbeid med elever i den norske skolen. Hovedtemaet for masteroppgaven er relasjon med vektlegging på elevstemmen. Temaet belyses ut fra elevers perspektiv ved bruk av kvantitative undersøkelser. For å studere temaet har jeg benyttet teorier tilknyttet relasjon og relasjonskompetanse med blant annet fokus på anerkjennelse, trygghet og trivsel. Fokuset er på elevenes selvrapportering om opplevelse av relasjon, og mitt ønske om å se om innovasjonene har hatt effekt på elevens opplevelse av relasjon. Relasjoner mellom elever er en viktig faktor for læringsmiljøet i skolen, og spesielt den enkeltes elevs oppfattelse av læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Gode relasjonelle forhold er slik jeg ser det viktig i arbeidet med å fremme et godt fysisk og psykososialt miljø i skolen. Spurkeland (2011) skriver at positiv lærer- elevrelasjon trolig vil være med på å endre det meste for elever som sliter i skolehverdagen. 1. august 2017 kom en endring i opplæringslovens §9a i forhold til elevenes skolemiljø. Opplæringslovens §9a-1 slår fast at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Videre presiserer § 9a-3 at «*Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort* (Opplæringslova, 1998).

Relasjonsbasert klasseledelse har i dag høy aktualitet i skolen. Internasjonale studier viser at ledelse sammen med relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringsutbyttet (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014). Det er derfor viktig at skoleledelsen legger til rette for og har tydelige forventninger til tidsbruk for å utvikle relasjoner. Videre bør skoleledelsen bistå med hjelp der det behøves, ta initiativ til felles drøftinger om relasjonsarbeid og menneskesyn (Alberti-Espenes & Dragland, 2016). Positive relasjoner og støtte fra lærerne er sentral ved gode skoler, hvor lærer- elevrelasjon har stor betydning for å sikre trygghet, trivsel og følelse av mestring hos elevene (Alberti-Espenes & Dragland, 2016).

1.2 Tema og problemstilling

God relasjon og relasjonskompetanse blir stadig trukket fram som viktig i arbeid med mennesker og da også i skolen. Spurkeland (2011) skriver at relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som er med på å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner mellom mennesker. Han skriver videre at relasjonskompetansen er selve kjernen i all samhandling (Spurkeland, 2011).

Klarer lærerne i møtet med elevene å skape en positiv og god relasjon som er med på å fremme helse, trivsel og læring? Gjennom studiet ønsker jeg å søke kunnskap om elevers opplevelse av relasjon til sine lærere i lys av relasjonsteori og hva elevene forteller gjennom sine svar fra trivselsundersøkelsen i HELT. Jeg er derfor kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilken effekt har fokuset på det psykososiale læringsmiljøet hatt for elevers opplevelse av ulike relasjonelle forhold?

Med «fokus på det psykososiale læringsmiljøet» mener jeg de ulike innovasjoner som er satt i gang både av PPT og forskerteamet. For å få fram hva elevene rapporterer om ulike relasjonelle forhold benyttes enkelte deler av en trivselsundersøkelse som er nærmere beskrevet i punkt 4.1.

Med ulike relasjonelle forhold ønsker jeg først og fremst å fokusere på relasjon mellom lærer-elev med hensyn til anerkjennelse og elevers opplevelse av trygghet & trivsel. Haugen (2000) skriver at anerkjennelse har betydning for elevers selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet og videre at elevenes opplevelse av trygghet har betydning for det psykiske miljøet. Opplever elever læringsmiljøet som forutsigbart og til å stole på kan læringsmiljøet være med på å forhindre at elever utvikler angst og utrygghet (Haugen, 2000).

For å belyse og utdype problemstillingen har jeg benyttet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken effekt har innovasjonene hatt for elevers opplevelse av anerkjennelse?
- Hvilken effekt har innovasjonene hatt for elevers opplevelse av trygghet og trivsel?

Forskerspørsmålene skal hjelpe meg å holde fokus og den røde tråden for studiet.

Relasjon er hovedbegrepet i oppgaven, jeg har derfor valgt å analysere utvalgte spørsmål fra trivselsundersøkelsen som på en eller annen måte omhandler relasjon. Disse spørsmålene er nærmere beskrevet i punkt 4.1. I analysen ønsker jeg å se om elevene rapporterer effekt av innovasjonene i forhold til opplevelsen av god relasjon til lærere. Dette arbeidet skal være

med på å gi meg økt innsikt i elevenes opplevelse av relasjon og om innovasjonene kan ha hatt effekt på nettopp dette. Samfunnsnyttene mitt prosjekt kan ha, er slik jeg ser det både knyttet til elever med nevrobiologiske vansker, andre elever og ikke minst lærere og skolen som helhet. Om innovasjonsevnene viser at elever i større grad opplever at lærere anerkjenner dem, og gir elevene opplevelse av trygghet og trivsel, kan være med på å påvirke om andre kommuner og skoler skal ta i bruk hjelpemidler som benyttet i innovasjonene i HELT - prosjektet.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler:

Kapittelet 1 redegjør jeg for oppgavens tema, bakgrunn for valg av tema og valg av problemstilling samt at jeg gjør korte begrepsavklaringer.

I kapittel 2 presenteres teori som omhandler ulike aspekter ved læringsmiljø og relasjon som skal hjelpe meg å besvare min problemstilling.

I kapittel 3 beskrives metoden som er valgt i denne undersøkelsen, og valg av metode som benyttes for å tolke elevsvarene fra trivselsundersøkelsen.

I Kapittel 4 blir funnene fra trivselsundersøkelsen presentert, tolket og drøftet.

Kapittel 5 inneholder avslutning med oppsummering av og konklusjon på mitt forskningsprosjekt.

1.4 Begrepsavklaringer

Her blir noen sentrale begreper i min masteroppgave kort introdusert, både PPT og de ulike diagnosebegrepene som benyttes.

1.4.1 PPT

PPT står for pedagogisk-psykologisk tjeneste og forkortes ofte til PP-tjenesten eller PPT.

PP-tjenestens mandat er regulert i opplæringsloven § 5-6 og barnehageloven § 19 c.

PP-tjenesten skal drive både system- og individrettet arbeid hvor begge oppgavene må ses i sammenheng. Foreldre, barnehager, skoler, elever over 15 år og andre tverrfaglige tjenester kan kontakte PP-tjenesten ved behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

1.4.2 Nevrobiologiske vansker

Nevrobiologiske vansker er vansker med en nevrobiologisk årsak og som relateres til endringer i hjernens struktur og funksjon, og som forårsaker vansker (Bryhn, 2004).

1.4.3 ADHD

ADHD står for *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* og er en utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes med avvikende grad av oppmerksomhet, hyperaktivitet og oppmerksomhet (Kvilhaug, 1998). Hyperkinetiske forstyrrelser beskrives ofte som ADHD i litteraturen, i denne oppgaven benytter jeg betegnelsen ADHD. ADHD inntreffer tidlig gjerne i løpet av de fem første årene og kjennetegnes med en kombinasjon av overaktiv dårlig tilpasset atferd med tydelig uoppmerksomhet og hyppig skifte av aktivitet eller vansker med å fullføre oppgaver (Statens helsetilsyn, 1999). ADHD deles inn i tre undergrupper, ADHD som hyperaktiv og impulsiv type, ADHD som i hovedsakelig består av uoppmerksom type og ADHD som består av en kombinasjon av både uoppmerksom, hyperaktiv og impulsiv type (Holmen, 2016).

1.4.4 ODD

ODD står for *Oppositional Defiant Disorder* og kalles også opposisjonell atferdsforstyrrelse eller trasslidelse. ODD blir vanligvis beskrevet hos barn under 10 år, og kjennetegnes ved trass, ulydighet og provoserende atferd, samtidig skal det ikke foreligge alvorlige usosiale, aggressive handlinger som er ulovlig eller som krenker andres rettigheter (Bryhn, 2004).

1.4.5 Tourettes syndrom

Tourettes syndrom er en genetisk, nevrobiologisk forstyrrelse hvor personen har flere ufrivillige muskeltrekkninger (motoriske tics) og en eller flere lyder (vokale tics). Tics er muskelsammentrekkninger i bestemte muskelgrupper eller gjentatte stereotype rykninger som gjerne starter med blinking. Ticsene kan variere i antall, styrke og lokalisering og skal ha debutert før fylte 18 år (Strand, 2004). Noen mennesker med Tourettes syndrom kan i tillegg ha en atferdsvanske (Strand, 2004).

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den teoretiske rammen for undersøkelsen. Jeg vil i det videre arbeidet med masteroppgaven se på hvilken betydning god relasjon kan ha for det psykososiale læringsmiljøet, og blant annet redegjøre for begrepene relasjon og relasjonskompetanse. Jeg vil presentere hvordan læreren gjennom god klasseledelse og god relasjonell kompetanse kan arbeide med å tilrettelegge for et godt psykososialt læringsmiljø, som kan bidra til å gi elevene opplevelse av anerkjennelse samt opplevelse av trygghet og trivsel. Jeg vil diskutere hva som kan være viktig i arbeid med relasjonsbygging og presentere ulike faktorer som kan virke inn på lærer- elev og elev-elev relasjon, samt hva som kan fremme positive relasjoner. Jeg benytter ulike teori knyttet til relasjon og relasjonskompetanse hvor jeg ser på hvordan læreren med sitt menneskesyn og sin relasjonskompetanse, kan bidra til et godt psykososialt læringsmiljø for elever og lærere.

2.1 Tilpasset opplæring og inkludering

Et viktig bidrag i arbeidet med å bygge opp et positivt selvbilde hos elever er opplevelsen av å mestre undervisningen, her må lærerne kjenne den enkelte elevs utfordringer og ressurser og tilrettelegge for den enkelte elev slik at det gir mulighet for opplevelse av mestring (Berg, 2005). Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som beskrives i Opplæringsloven §1-3 og som gjelder samtlige elever, både elever i ordinær- og spesialundervisning og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte.

Likeverdighet og tilpasset opplæring er grunnlaget for elevers følelse av å være sosialt og faglig inkludert, hvor klassens lærere må ha kontinuerlig fokus på tilrettelegging og tilpasning, både i forhold elever med høy og med lav måloppnåelse (Spurkeland, 2011). Tilpasset opplæring skal bidra til at alle elever får mulighet til å delta i undervisningen og lære gjennom en inkluderende skole (Hausstätter, 2012).

Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i skolens fellesskap og er en prosess det må arbeides med hver dag (Overland, 2007). Å forstå elevmangfoldet og dens forskjellighet som en berikelse for fellesskapet, er det inkludering dreier seg om (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Skolen skal være et inkluderende fellesskap som innebærer at elever med særskilte behov får del i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Berg, 2005). Elever som i dag mottar spesialundervisning til dels blir ekskludert fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet til fellesskapet av andre barn og

unge, hevder Nordahl mfl. (2018). For å få til en inkluderende praksis i skolen er det nødvendig at hele skolens personale ansvarliggjøres slik at den inkluderende praksisen opprettholdes, selv når det kommer nye lærere og elever (Wilson, 2012).

2.2 Psykososialt miljø

Et godt psykososialt miljø i skolen er et miljø hvor elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet som bidrar til å fremme helse, trivsel og læring (Olsen & Mikkelsen, 2015). Kjennetegnene på et godt psykososialt miljø er ifølge Berg (2005) et miljø der man har gode relasjoner til andre. Hun skriver videre at læreren må gi eleven trygghet og nærhet, og arbeide med å bygge opp relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling, et positivt selvbilde og selvfølelse som gir eleven motstandskraft til å tåle påkjenninger. Skolens fysiske miljø skal være med å bidra positivt til elevenes helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2015). De skriver videre at et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer trivsel kan være med på å styrke elevenes ressurser og deres fungering både på kort og lang sikt.

Psykososialt læringsmiljø er de psykologiske og sosiale faktorene som har konsekvenser for elevenes helse, trivsel og yteevne (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Elever som er trygge, har tro på seg selv og opplever faglig mestring har også et godt grunnlag for læring. Mestring har nær sammenheng med hvordan selvbildet til eleven utvikles, i tillegg er selvbildet avhengig av hvordan tilbakemeldingene fra miljøet oppleves (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det psykososiale miljøet omtales i §9a-3 i opplæringsloven. Det skal bidra til å styrke alle elevers rettigheter i forhold til å ha et trygt og godt skolemiljø, hvor skolen pålegges til aktivt å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø for samtlige elever (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre påpeker §9a-3 at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som omhandler vold, mobbing, diskriminering og trakassering.

Olsen og Mikkelsen (2015) hevder at læreren er nøkkelperson i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø, hvor læreren bør benytte proaktiv klasseledelse. Det vil si å forebygge uønsket atferd ved at læreren er i forkant av situasjoner. De skriver videre at lærerens arbeid med å tilrettelegge læringsmiljøet ved bruk av god struktur, forutsigbarhet og tydelig klasseledelse har stor verdi for å forebygge vansker relatert til det psykososiale miljøet. For å skape et godt psykososialt miljø for klassen bør klasseledelsen utøves med varme, forutsigbare rammer og god struktur (Olsen & Mikkelsen, 2015). De trekker fram skole-hjem samarbeidet som viktig i arbeidet med å tilrettelegge for elevenes helse, trivsel og

læring, hvor foreldrene bør sees på som en ressurs i arbeidet med å skape en god læringssituasjon.

Elevenes sosiale kompetanse er også en viktig forutsetning for et inkluderende og godt psykososialt klasse miljø. Læreren oppgave i arbeidet med å utvikle elevenes ferdigheter innen sosial kompetanse skjer ved å ta hensyn til læringsmiljøet og de ulike forutsetninger den enkelte elev har (Olsen & Mikkelsen, 2015). Rønsholdt, Bech, Groot og Godrim (2013) hevder at optimale lærings- og utviklingsmiljø inneholder trygghet, oppmerksomhet og utfordringer slik at oppgaver ikke oppleves kjedelige. Videre mener Rønsholdt mfl. (2013) at tilstedeværelse av trygge og positive følelser er avgjørende for hjernens evne til å lukke opp for nye inntrykk, hvor positive relasjonelle opplevelser setter hjernen i en tilstand hvor det er lettere for elever å oppnå ny læring.

2.2.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø bør ifølge Nordahl (2012) knyttes til de forhold i skolen som lærere og skolens ledelse har innflytelse på, og som dermed kan påvirkes. For å skape et godt læringsmiljø kreves det et bredt samarbeid fra hele skolen som innbefatter alle organisatoriske og institusjonelle betingelser som bidrar til elevenes læring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Overland (2007) trekker fram skole- og klasseregler som viktige i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Han skriver videre at reglene må være grundig gjennomgått av alle lærerne, og tydelig si hva som forventes av elevene slik at det ikke blir grunnlag for feiltolkninger.

Elevenes mulighet til å ta del i et godt inkluderende læringsmiljø kan bidra til gode faglige prestasjoner, sterk identitet, positiv sosial kompetanse og god psykisk helse hevder hos elevene (Nordahl, 2012). Det er viktig at læreren arbeider for å beholde et trygt og godt klasse miljø, hvor elevene behandles på en slik måte at de beholder sin verdighet og anerkjennes for den de er, samtidig som opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger (Duesund, Stray & Bjørnstad, 2014). Klassens relasjonelle miljø har avgjørende betydning for elevers utvikling og læringsmuligheter (Rønsholdt mfl., 2013).

Både Nordahl (2012), Bjørnsrud (2014) og Drugli (2012) trekker fram læreren undervisningsstruktur, evnen til ledelse av grupper samt god relasjon mellom lærer og elev som en vesentlig del av læringsmiljøet. Gode inkluderende læringsmiljø bidrar til prososial atferd, gode skolefaglige prestasjoner, og kan motvirke bråk, uro, konflikter, mobbing og sosial utstøting (Nordahl, 2012).

Nordahl (2012) hevder at faktorer som; normer, regler, struktur, positivt og støttende forhold mellom lærer- elev, elevenes sosiale relasjoner med hverandre samt lærerens forventning til læring har betydning for hvilken type læringsmiljø klassen etablerer. Videre hevder Nordahl (2012) at alle klasser har forskjellige læringsmiljøer, hvor læreren må framstå på forskjellige måter i når de er i de ulike klassene. Lærerens evne til læringsledelse handler om å tilrettelegge læringsmiljøet slik at elevene opplever å bli sett, forstått og anerkjent (Bjørnsrud, 2014). Ved å legge til rette slik at elever føler et felles engasjement kan bidra til at elever lærer mer (Spurkeland, 2011). Lærernes oppfatninger av elevene har større betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner enn deres egne oppfatninger (Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl, 2015).

Lærerens arbeid som klasseleder er den faktoren som har størst betydning for læringsmiljøet, hvor det systematiske, langsiktige og helhetlige arbeidet med læringsmiljøet er det som gir effekt (Meld. St. 22 (2010-2011)). Lærere som er i forkant og fanger opp tidlige signaler om begynnende vansker og som har fokus på å reagere raskt og umiddelbart før eventuelle konflikter trappes opp, har en forebyggende proaktiv klasseledelse (Ogden, 2012).

2.2.2 Klasseledelse

God klasseledelse vil si lærerens evne til å holde orden og skape produktiv arbeidsro ved å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden, 2012). God klasseledelse kan være med på å forebygge og redusere atferdsproblemer og gi elevene motivasjon, økt arbeidsinnsats og bedre læringsutbytte i skolen (Nordahl, 2012).

Tydlig klasseledelse hvor læreren klarer å tolke tegn fra elevene og handle ut fra tegnene, har stor verdi i forhold til forebygging av vansker knyttet til det psykososiale (Olsen & Mikkelsen, 2015). Videre har lærerens evne til å møte elevenes ulike behov og framstå som god klasseleder stor betydning for trivsel og læring (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Tydighet, struktur, støttende relasjon og læringskultur er alle faktorer som læreren må vektlegge i arbeidet med å være en god klasseleder (Nordahl, 2012). Klasseledelse, relasjoner og undervisningspraksis er beskyttelsesfaktorer som gir bedre læringsutbytte for elevene (Kostøl & Mausethagen, 2011).

Lærere med god klasseledelse klarer å skape et positivt læringsmiljø, godt klima, etablere og bevare arbeidsro, samt motivere for arbeidsinnsats (Nordahl, 2012). Samtidig vil lærere som vektlegger tydelig, proaktiv, støttende og relasjonsorientert praksis hvor stabile læringsfellesskap vektlegges, ha gode muligheter for å redusere atferdsvansker og øke

motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene (Kostøl & Mausestagen, 2011). Proaktiv klasseledelse kan virke positivt på miljøet i klassen fordi læreren vektlegges positive forventninger både i forhold til innsats og atferd (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Lærerens arbeid med klasseledelse kan ifølge Ogden (2012) ha både kortsiktige og langsiktige mål. De langsiktige målene skal være med på å skape gode relasjoner og gi elevene kvalifikasjoner for videre utdanning og arbeids- og samfunnsniv, mens de kortsiktige målene skal engasjere og aktivisere elevene med meningsfulle læringsoppgaver (Ogden, 2012). Han skriver videre at gode relasjoner er med på å legge grunnlaget for å lykkes i skolen.

Hvordan læreren leder klassen vil i stor grad være med på å fremme eller hemme utviklingen av relasjon til den enkelte elev (Drugli, 2012). En god klasseleder fremmer positive relasjoner gjennom å ha struktur på skoledagen, ha gode fysiske rammer, regler som beskriver ønsket atferd samt få men gode beskjeder (Drugli, 2012).

2.3 Relasjon

Elever flest ønsker opplevelse av god relasjon, både til sine medelever og lærere. Relasjon kan forstås som et innbyrdes forhold hvor begge parter tar del i en felles virkelighet og betrakter hverandre som selvstendige individer (Drugli, 2012). Relasjon innebærer at noe står i forhold til noe annet hvor relasjon utvikles i samspill mellom mennesker (Olsen & Mikkelsen, 2015). De hevder at positive gode relasjoner baseres på tillit, omtanke og respekt for hverandre.

Det er lærerens oppgave å skape gode relasjoner mellom lærer og elev samt mellom elevene (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Gode relasjoner er selve fundamentet i kontakten mellom lærer og elev, og er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjon skal fungere godt (Ogden, 2012). Ved at læreren skaper tillit, trygghet, troverdighet og god tilknytning kan bidra til at god relasjon skapes (Røkenes & Hanssen, 2012). De gode relasjonene kan også være med på å gi glede i samværet med elevene og økt innsats for å fremme læring (Drugli, 2012).

Spurkeland (2011) hevder at positive relasjoner kjennetegnes ved at begge parter ser fram til å møtes, de verdsetter hverandre og omtaler hverandre positivt. Spurkeland skiller mellom to nivåer av relasjoner; primærrelasjon og sekundærrelasjon. Han mener at primærrelasjonene til elever i første rekke er kontaktlærer og medelever, disse har direkte innflytelse på læring og trivsel. Når det gjelder sekundærrelasjonene så kan det være faglærere og skoleledelse.

Støtterelasjonene har derfor ikke like stor betydning for trivsel og læring, men kan spille en viktig rolle for enkeltelever (Spurkeland, 2011).

Positive relasjoner har stor betydning for hvordan klassens atferd utvikles, hevder Roffey (2012). Hun skriver videre at å skape gode relasjoner innebærer at man viser elevene at de betyr noe. Dette kan gjøres ved bruk av ulike spesifikke handlinger som for eksempel å hilse på elevene, vise interesse for elevenes liv, finne noe som lærer og elev har felles, rose, og samtidig være en god rollemodell (Roffey, 2012). For at ros og anerkjennelse skal fungere best må det komme spontant og være oppriktig ment, hevder Ogden (2012). Anerkjennelse er et mye større begrep enn ros, og handler om alt det et individ oppfatter av verdsetting (Spurkeland, 2011).

En grunnleggende anerkjennende holdning er et godt utgangspunkt for relasjoner med barn. Det dreier seg om likeverd, å se, verdsette, forstå, bekrefte og vise respekt ovenfor barnet (Schibbye & Løvlie, 2017). Mangel på anerkjennelse, og da spesielt for de sårbare gruppene kan medføre krenkelse, som igjen kan være med på å skape aggresjon og ønske om hevn. Dette gjelder særlig barn som er avhengig av grenser, konkret hjelp og veiledning. Det er derfor viktig at læreren har evne til å lytte og legge til rette for åpne, tillitsfulle samtaler med barn (Schibbye & Løvlie, 2017). Anerkjennelse kan bidra til endringsmuligheter, men bare når den kommer fra en du selv anerkjenner (Aubert & Bakke, 2008).

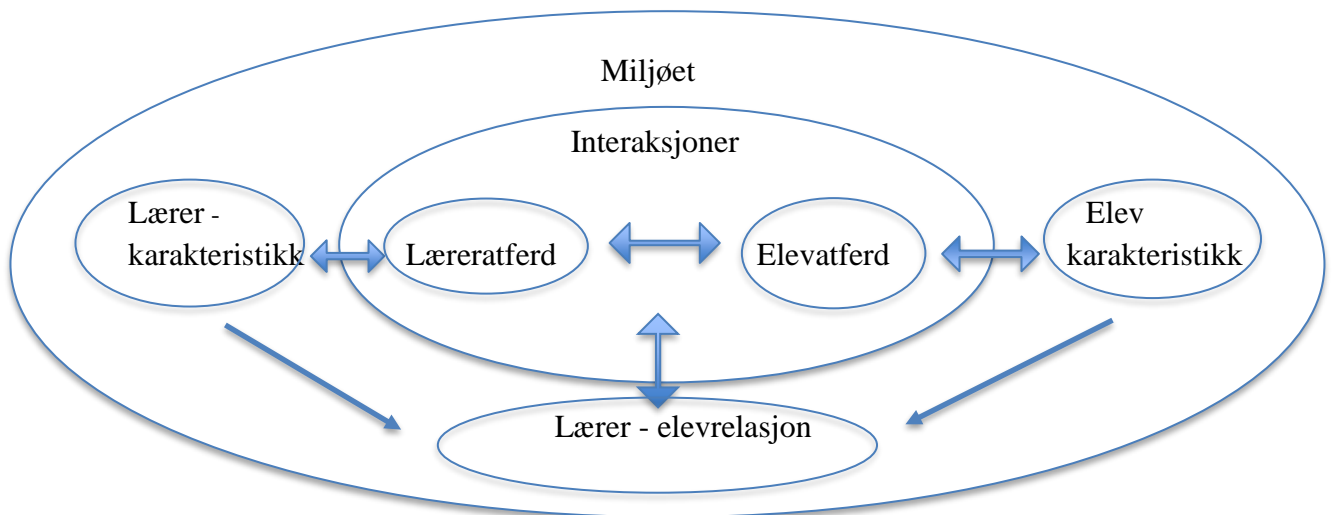
Gjensidig anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre og er viktig for at relasjoner skal være i utvikling. For at dette skal bli oppfylt må begge parter være i stand til å ta den andres synspunkt (Schibbye, 2002). Gjensidig anerkjennelse er når begge parter er likeverdige og anerkjenner den andres indre landskap som likeverdig, men likevel forskjellig (Sørli, 2011). Det er viktig at læreren er bevisst på å ikke kun anerkjenne eleven ut fra prestasjoner, men også anerkjenne elevens væremåte (Schibbye & Løvlie, 2017).

Relasjon mellom lærer og elev kan sees i sammenheng med den språklige kommunikasjon i klasserommet. Relasjonen utvikles og bygges på interaksjoner med hverandre hvor undervisningen kan forstås som kommunikasjon og relasjoner (Mausethagen, 2012). En måte å forstå dette på er gjennom Wubbels interaksjonsmodell.

2.3.1 Wubbels interaksjonsmodell

Wubbels mfl. (2015) trekker inn interaksjoner i arbeidet med å utvikle relasjoner og skriver at lærer-elevrelasjoner kan forstås som det mellommenneskelige, hva lærer og elev vektlegger i interaksjoner med hverandre. Som figur 1 viser, er lærer- elev karakteristikkene og et bredt

sosialt emosjonelt miljø med hovedbestanddeler for interaksjoner og relasjoner og er dermed viktige faktorer i en relasjonell tilnærming i klasserommet. Wubbels m.fl. skriver videre at det er to nivå man som lærer må forholde seg til; lærerens relasjon med den enkelte elev og lærerens relasjon til klassen som helhet. Læreren må være bevisst begge disse nivåene i arbeidet med å bygge relasjoner. Individuell relasjonsbygging kan være med på å skape nærhet og det kollektiv relasjonsarbeidet kan bidra til å treffe flere elever på en gang (Wubbels mfl., 2015).



Figur 1: Wubbels m.fl.,(2015), oversatt.

Figur 1 viser en interaksjonsmodell av Wubbels mfl. (2015). Interaksjonene kan sees på som gode byggesteiner i arbeidet med relasjonsbygging. Modellen til Wubbels mfl. (2015) viser samspillet mellom lærer og elev i interaksjonene. Disse interaksjonene må forstås som sirkulære, hvor alle de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre.

2.3.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og videre ha forståelse for hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012).

Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.

Disse faktorene er de viktigste mennesket har med seg i møte med den andre, hvor relasjonskompetansen er selve kjernen i samspillet mellom mennesker (Spurkeland, 2011).

Drugli (2012) hevder at relasjonskompetansen læreren innehar vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer- elev. Lærere må derfor være bevisst hvordan de selv reagerer slik at

de kan tilpasse egen atferd til elevers ulike behov. Kombinasjonen av lærerens relasjonskompetanse, faglige kunnskap og menneskelig innsikt innebærer at læreren gjennom sin samhandling kan utløse og forsterke elevenes ressurser (Aubert & Bakke, 2008).

Utvikling av lærerens relasjonskompetanse skjer gjennom hele yrkeskarrieren. Det skjer gjennom økt innsikt, kunnskap, refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012). Dette støttes av Aubert og Bakke (2008) som også trekker fram personlige erfaringer og ulike livsarenaer som betydningsfull i utvikling av relasjonskompetanse.

2.3.3 Relasjonsbygging

Relasjoner må etableres tidlig, som en forebyggende innsats som krever tilsyn, pleie og vedlikehold (Spurkeland, 2011). Relasjonen og den tryggheten elevene får til læreren når de begynner på skolen, vil være betydningsfull i arbeidet med å gjøre elevene tilgjengelig for læring og utvikling (Sørli, 2011). Relasjoner bygges ved bruk av ros og anerkjennelse og er ifølge Spurkeland (2011) den viktigste byggesteinen i utvikling av positiv relasjon. I arbeidet med å bygge relasjoner må læreren som klasseleder velge en tilnærming som er med på å ivareta elevenes behov for trygghet og verdighet (Olsen & Mikkelsen, 2015). Utviklingen av relasjon mellom lærer og elev er en prosess som foregår dynamisk, hvor læreren er den som må ta ansvaret når relasjonen trenger forbedring (Drugli, 2012).

Spurkeland (2011) skriver at relasjonsbygging både til elevene og foreldrene beveger seg gjennom ulike faser: etableringsfasen, testfasen, tillitsfasen og vedlikeholdsfasen, se figur 2.



Figur 2: Relasjonsbyggingens faser, (basert på tekst i Spurkeland, 2011)

Etableringsfasen er det første møtet mellom lærer, elev og foreldre. Her må læreren vise et relasjonelt initiativ, allerede etter første møte er man på vei inn i test- og tillitsfasen. Det er flytende overganger mellom test- og tillitsfasen. Testfasen skal være med på å gi trygghet og er hverdagens prøvelser om relasjonen betyr noe i praksis. Testfasen skal på denne måte være med å bevise at relasjoner kan benyttes både til glede og håndtering av konflikter. I starten er det derfor nødvendig at partene ha høy kontaktfrekvens. Kjennetegn på tillitsfasen er

gjensidig trygghet og kjennskap til hverandre, hvor partene velger å stole på hverandre. I starten bør det være høy kontaktfrekvens slik at tillitsfasen etableres fort, slik at lærer-elev relasjonen kan gå inn i tillitsfasen allerede etter noen få dager (Spurkeland, 2011).

Vedlikeholdsfasen omfatter alle relasjoner, hvor relasjonene har behov for daglig bekreftelse på at relasjonen fortsatt er god. En slik bekreftelse kan være bruk av et vennlig smil eller gjensynets tydelige bekreftelse om en ikke har sett hverandre daglig (Spurkeland, 2011).

2.3.4 Læreren og elevens rolle i relasjonsbygging

Læreren er en sentral faktor i arbeidet med relasjoner. Læreren evne til empati med elevene og bruk av sin profesjonelle kunnskap er med på å virke inn på elevrelasjonen (Drugli, 2012). Læreren kan bygge relasjoner ved å vise interesse for hva eleven er opptatt av og ikke kun faglige prestasjoner. Ved at læreren legger til rette for at elevene blir kjent med læreren, vil kunne bidra til at elevene lærer mer og dermed ønsker å høre mer på læreren (Ogden, 2012).

Læreren skal tilrettelegge slik at elevene får mulighet til faglig, sosial og personlig utvikling. I tillegg har læreren som voksen en oppdragerfunksjon overfor elevene (Overland, 2007). Det er to sentrale elementer i lærernes lærerstil. For det første skal læreren ha en kontrollerende funksjon i forhold til elevenes handlinger i tillegg skal læreren gi elevene omsorg, anerkjennelse og trygghet (Overland, 2007).

Spurkeland (2011) er også opptatt av relasjoner mellom de voksne innad i skolen. Han hevder at relasjoner mellom de voksne, som preges av vennlighet, vil merkes av elevene og dermed kan bidra til elevenes læring.

Når relasjon mellom lærer og elev etableres er eleven selv en aktiv part som bringer med seg sine holdninger og ulike måter å være på (Drugli, 2012). Elevene påvirkes av, og påvirker selv omgivelsene de er en del av, noe som innebærer at eleven bidrar i egen utviklingsprosess (Drugli, 2012). Det er sammenheng mellom elevenes alder og kvaliteten på lærer-elevrelasjon, med høyest relasjonskvalitet for de yngste barna (Drugli, 2012). Hun hevder at elever blir mer selvstendige jo eldre blir de, og at de av den grunn vil ikke søke like mye nærhet til læreren som de yngre elevene. Det betyr ikke at god relasjon ikke er viktig for eldre elever, gode relasjoner er svært viktige også for eldre elevene, selv om de i større grad har utviklet selvstendighet (Drugli, 2012). Ifølge Aasen mfl. (2015) betyr holdninger og væremåter til lærerne og medelever like mye for jenter som for gutters relasjoner.

Ansvar for relasjonens kvalitet er ene og alene lærerens, dette fordi det er snakk om relasjoner mellom barn og voksne (Drugli, 2012). Noen ganger møter lærere elever de får en negativ relasjon til. Læreren må da være bevisst egne følelser og reaksjoner knyttet til enkeltelever, og selv ta ansvar for, og arbeide med at relasjonen til eleven blir så god som mulig (Drugli, 2012). Når relasjoner mellom lærer og elev trenger å forbedres er det alltid læreren som må ta ansvaret i kraft av sin yrkesrolle og som profesjonell part. Å gjøre en innsats for å gjenoppbygge relasjon til eleven kan ha stor betydning for elevens framtid og samtidig være givende for lærerne på lang sikt, hevder Roffey (2012).

2.3.5 Lærer- elev relasjon

Lærer-elevrelasjon er viktig for å inkludere elevene i læringsprosesser og har stor betydning for læring i skolen (Fjell & Olaussen, 2012). Relasjon mellom lærer-elev er selve bærebjelken i læringsarbeidet hevder, Spurkeland (2011). Nøkkelen til god kontakt mellom lærer og elev er lærerens elev- og menneskesyn hvor selve grunnlaget er å like den enkelte elev akkurat slik han eller hun er (Spurkeland, 2011). Videre hevder han at om læreren viser at en liker den andre slik de er, vil den andre ofte gi samme respons tilbake.

I følge Wubbels mfl. (2015) vil lærerens emosjonelle tilstand sammen med dens personlig karakteristikk bli assosiert med kvaliteten på lærer-elev relasjon. Kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevens trivsel og fungering på skolen, både på kort og lang sikt, og har også sammenheng med elevens psykiske helse (Drugli, 2012).

Klasseromskonteksten og samspillet mellom lærer og elev er en viktig sosial prosess som bidrar til elevens akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling, samt utviklingen av elevenes sosiale ferdighetene med jevnaldrende (Luckner & Pianta, 2011). Lærer-elevrelasjon er viktig for utvikling og læring i skolen, og for elever som befinner seg i risikozonen kan en optimal relasjon bidra til bedre relasjon og skolesuksess, hevder Pianta (1999). Han skriver videre at en viktig faktor for at elever skal få en sunn relasjon til læreren er opplevelsen av å kunne stole på, og få forståelse og emosjonell støtte av læreren (Pianta, 1999).

Dersom lærerens psykososiale helsetilstand preges av utmattelse og slitasje, samt underskudd på psykodynamisk energi, kan det være med på å prege engasjementet og viljen til vedlikehold av elevrelasjon (Johansen, 2015). Hva lærere sier og gjør, bidrar til å fremme eller hemme grunnleggende behov for relasjoner, kompetanse og autonomi (Fjell & Olaussen, 2012). Faktorer som skolekultur, klassen som helhet, klasseledelse, læreren, familieforhold samt eleven selv, kan virke inn på lærer-elev relasjon (Drugli, 2012).

Lærerens forutsigbarhet, tilgjengelighet, reaksjonsmønster og anerkjennelser er med på å øke elevenes opplevelse av trygghet og læring (Sørli, 2011). Lærerens anerkjennelse innebærer et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene i relasjonen hvor lærerens anerkjennelse bidrar til likeverd, tillit og respekt i relasjon mellom elev og lærer. Når læreren viser anerkjennelse til enkeltelevne vil det medføre at elevene anerkjenner læreren med ønske om å samarbeide (Drugli, 2012).

Et annet sentralt kjennetegn i arbeid med relasjoner er at det er tillit mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Tillit vil si å ville den andre vel, og vil gradvis vokse ved at man blir kjent med hverandre, her må læreren tørre å by på seg selv i samspillet med elevene (Drugli, 2012). En forutsetning for aktiv deltakelse i læringsprosesser er ifølge Fjell og Olaussen (2012) en trygg relasjon til sin lærer og sine medelever. Barn som opplever trygg tilknytning vil, når de har behov for det, stole på at de får trøst og støtte av tilknytningspersonen, mens barn med utrygg tilknytning prøver å unngå både fysisk og emosjonell kontakt (Drugli, 2012).

2.3.6 Elev-elev relasjon

Relasjoner mellom elever betyr mye for den enkelte elev. Elevene jakter hele tiden på vennskap, aksept og godkjenning fra andre elever (Spurkeland, 2011). Det er sammenheng mellom kvaliteten på læringsmiljøet og hvordan de sosiale relasjonene er mellom elevene (Spurkeland, 2011). Elever har behov for anerkjennelse for å være en del av en gruppe og føle at noen er interessert i dem som menneske, hevder Roffey (2012). Hun hevder også at det er viktig at elevene føler at de får en varm velkomst og blir sett av sine medelever.

Lærerens relasjon til elever har betydning for hvordan relasjonen er mellom elevene (Spurkeland, 2011). Elevene henter informasjon fra lærer-elevrelasjon når de selv skal bestemme seg for om de liker en elev eller ikke. Hvis elevene opplever at læreren ikke kommer overens med og har dårlig relasjon til en elev, vil de selv kunne få en negativ relasjon til samme elev (Drugli, 2012). Elevene trenger hjelp fra skolens lærere i arbeidet med å like hverandre, dette er noe skolen må legge forholdene til rette for (Spurkeland, 2011).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode for denne masteroppgaven. Valg av metode skal bidra til å besvare min problemstilling: «Hvilken effekt har fokuset på det psykososiale læringsmiljøet hatt for elevers opplevelse av ulike relasjonelle forhold?»

Metode er å følge en bestemt vei mot mål, hvor en samler inn, analyserer og tolker data (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Metode er et verktøy i undersøkelser hvor forskeren ønsker å finne svar på store og sammensatte, eller mindre konkrete problemstillinger (Kvarv, 2010).

3.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori dreier seg om hva kunnskap er, og hvordan man går fram for å skaffe kunnskap. Vitenskapsteori innebærer å reflektere over vitenskapen som fenomen, hvor man studerer premisser og praksis (Befring, 2002).

Det er vanlig å skille mellom tre ulike vitenskapsområder; naturvitenskapen, humaniora og samfunnsvitenskap, hvor humaniora og samfunnsvitenskap overlapper hverandre (Fuglseth, 2006). Naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora har utviklet spesifikke vitenskapsteorier innenfor sine respektive kunnskapsområder (Kvarv, 2010). Grovt sett kan det sies at forskeren innen naturvitenskapen forholder seg til fenomener og er tilskuer til det som skal studeres, mens samfunnsforskningen studerer mennesker, deres meninger og oppfatninger om seg og andre (Johannessen mfl., 2010). Mitt prosjekt føyer seg inn under samfunnsvitenskapelig forskning ved at jeg studerer elever meninger og oppfatninger om seg selv og andre gjennom deres svar på trivselsundersøkelsene (Johannessen mfl., 2010).

Ut fra de ulike vitenskapelige ståsted anser jeg hermeneutikk som et godt valg ut fra min problemstilling. Befring (2015) skriver at hermeneutikken omfatter analyse og tolkning av tekster, hvor man tolker med ønske om å forstå. Hermeneutikk som metode kan derfor beskrives som en prosess som er med på å bidra til økt forståelse av en tekst. Det sentrale i prosessen innen hermeneutikken er ønsket om å forstå gjennom lesing med søken etter mening (Kvarv, 2010). Med tekst i min masteroppgave forstår jeg de talldata som kommer fra trivselsundersøkelsen i prosjektet HELT.

Hermeneutikk har fra 1800 -tallet utviklet seg fra å være en metode hvor man ønsket å finne sannheten i en tekst, til å bli en tolkningsvitenskapelig metode hvor metoden i dag har flere ulike metodiske tilnærminger (Befring, 2015). I dag bygger hermeneutikk stort sett på det

Hans- Georg Gadamer (1900-2002) beskrev som historisk dokumentanalyse som en sirkulær prosess, senere kalt for *den hermeneutiske sirkel*. Prosessen i den hermeneutiske sirkelen begynner med en *forforståelse* som ved innhenting og fortolkning av nye erfaringer medfører *utvidet forståelse*, som igjen kan gå videre til en enda mer fordypet *helhetsforståelse* (Befring, 2015).

Dokumentanalyse tar utgangspunkt i hermeneutisk sirkel hvor en pendler mellom tekst og suksessivt utvidet forståelse av innholdet (Befring, 2015). Tenkingen innen hermeneutisk sirkel er at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre. Vår forutforståelse er sentral i hermeneutisk tenking og er en forutsetning for all forståelse. Forforståelsen er noe man ikke kan frigjøre seg fra, man vil alltid ha en forventning eller en forforståelse før en tolker en tekst (Kvarv, 2010).

Slik jeg ser det kan hermeneutisk tilnærming passe for min masteroppgave i og med at jeg som forsker vil ha min forforståelse, som igjen vil kunne påvirke hva jeg forventer, vektlegger og hvordan jeg tolker teksten i min undersøkelse. Med utgangspunkt i hermeneutikk benytter jeg kvantitativ metode ved bruk av statistisk analyse for å besvare min problemstilling.

Min erfaring og bakgrunn som lærer og nå i PP-tjenesten vil kunne påvirke mine tolkninger. I og med at jeg ikke har vært involvert i utarbeidelsen av spørreskjemaet og heller ikke i direkte kontakt med den enkelte elev, vil kunne være en fordel i forhold til min objektivitet. I prosjektet HELT er jeg på den måten tilskuer til det som studeres, fordi jeg kun studerer elevsvarene fra trivselsundersøkelsen. Jeg tar utgangspunkt i en liten del av datainnsamlingen, designet som en survey. Jeg kommer tilbake til en beskrivelse av survey-design i punkt 3.3.

3.2 Kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser har kvantitativ metode og kvantitative teknikker fundament i en naturvitenskapelig forståelse og er preget av kontroll fra forskeren side (Kvarv, 2010). Kvantitative data preges av høy grad av strukturering og liten fleksibilitet, og forholder seg til data i form av kategoriske fenomener med vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene (Johannessen mfl., 2010). Videre skriver de at kvantitative analyser består av opptelling hvor det benyttes statistiske teknikker for å få fram talldata. Her er innsamlingen og analysen to adskilte sekvenser.

Ifølge Johannessen mfl. (2010) er problemstillingen med på å bestemme valg av metode. Dette understøttes av Kvarv (2010) som skrives at problemstillingen er avgjørende for om en

skal velge kvantitative eller kvalitative teknikker. Min undersøkelse hører slik jeg ser det under kvantitativ forskningsdesign i og med at jeg benytter meg av talldata fra HELT – prosjektets trivselsundersøkelse.

I følge Kvarv (2010) må man i kvantitativ undersøkelse på forhånd bestemme hvem som skal inngå i undersøkelsen og hvilke egenskaper man ønsker å undersøke. HELT- prosjektet hadde på forhånd bestemt at prosjektet skulle ha fokus på klasser hvor det gikk elever med en nevrobiologisk vanske med et eller flere atferdsutslag. Prosjektklassene i HELT- prosjektet har derfor elever med etablerte medisinske diagnoser som ADHD, Tourette og-/ eller ODD.

Kvantitative metoder benytter gjerne store undersøkelser med mange barn, familier, lærere eller skoler, ved for eksempel bruk av surveydesign (Befring, 2015). Spørreskjemaer utarbeides i forkant av datainnsamlingen og kan ikke endres etter utsendelsen. Det er derfor nødvendig med et grundig forarbeid før en sender ut skjemaet (Johannessen mfl., 2010).

Kvantitative undersøkelser baserer seg på tall og kan samles inn på ulike måter. HELT prosjektet benyttet digitalt spørreskjema, noe som er en vanlig innsamlingsmåte i kvantitative undersøkelser (Johannessen mfl., 2010). Spørreundersøkelsen i HELT- prosjektet ble gjennomført før (pre) og underveis (post) i prosjektet. Jeg tar utgangspunkt i prosjektets gjentatte målinger av fenomener over tid (Ringdal, 2007), og benytter i min analyse tall fra to allerede gjennomførte trivselsundersøkelser.

Analyse og bearbeiding av kvantitative data skjer statistisk, hvor jeg ønsker å framskaffe generell kunnskap og avdekke og beskrive allmenne trekk (Befring, 2015). Det er ikke bare statistiske prosedyrer forskeren benytter i arbeidet med å analysere kvantitative data.

Forskeren benytter i tillegg kreativitet i forhold til hvordan data tolkes (Johannessen mfl., 2010). Det er nødvendig å være klar over at forskerens forforståelse vil kunne påvirke hva og hvordan forskeren tolker data og hva forskeren legger mest vekt på (Johannessen mfl., 2010). Analysen skal gi meg mulighet til nærmere innblikk og tolke elevsvarene fra spørsmål knyttet til relasjon (Johannessen mfl., 2010).

Jeg skal bearbeide og analysere elevsvarene ved at de plottes i dataprogrammet Statistical Package of the Social Sciences (heretter SPSS), for så å analyseres. Jeg er oppmerksom på at min forforståelse kan være med å påvirke hvilke spørsmål jeg fokuserer på og hvordan jeg analyserer og tolker og videre hva jeg vektlegger.

Når dataene fra spørreundersøkelsen er ferdig registrert benyttes beskrivende statistikk (deskriptiv statistikk) hvor jeg beskriver hvordan enhetene fordeler seg på variablene i datamaterialet (Johannessen mfl., 2010).

3.3 Survey – design

Survey betyr overblikk eller oversikt (Holand, 2006). Datainnsamlingen foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer, enten ved bruk av besøksintervju, telefonintervju eller som prosjektet HELT ved utsendte digitale spørreskjemaer (Holand, 2006).

En skiller mellom tre typer surveydesign, *ekte eksperimentelle design*, *kvasi- eksperimentelle design* og *ikke-eksperimentelle design* (Lund & Haugen, 2006). Ekte eksperimentell design har to kriterier, den skal både inneholde intervensjon og tilfeldig individfordeling. Kvasi-eksperimentell design kjennetegnes ved at intervensjon er oppfylt, men ikke tilfeldig individfordeling. Ved ikke- eksperimentell design er begge disse kriteriene brutt (Lund & Haugen, 2006). HELT- prosjektet er et kvasi- eksperimentelt design ved at det oppfyller kriteriene for igangsatt intervensjon samtidig som prosjektet ikke benyttet tilfeldig individfordeling. Kvasi- eksperimentell design benyttes ofte fordi det ikke er praktisk mulig å få til en tilfeldig trekning av personer til eksperiment- og kontrollgrupper, hvor man setter i gang en form for eksperiment lignende undersøkelse hvor tilfeldig trekning av personer ikke er oppfylt. Her utsettes en gruppe for en spesiell påvirkning og sammenlignes med en annen gruppe som ikke blir utsatt for denne påvirkningen for å se om en intervensjon har effekt (Johannessen mfl., 2010). Innenfor kvasi- eksperimentell design finnes det mange ulike varianter hvor pre-posttestdesign er ett av dem. (Lund & Haugen, 2006).

HELT -prosjektet har i oppstarten og underveis i prosjektet benyttet digitale spørreskjema med faste spørsmål og svaralternativer knyttet til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet, her kan en kan se variasjoner og likheter i svarene til respondentene (Johannessen mfl., 2010).

Det vanligste innen surveydesign er å ha store datamengder med mange informanter, med begrenset mengde opplysninger fra hver av informantene (Befring, 2015). I surveyundersøkelser er enhetene oftest enkeltpersoner, men surveyundersøkelser kan også være grupper som for eksempel skoleklasser (Holand, 2006). I min undersøkelse er det totalt 78 elever fordelt på fire skoleklasser, hvor to klasser blir sett på som en, siden det er samme klasstrinn og samme innovasjon.

3.3.1 Pre-post design

Pre-posttestdesign skjer ved at elevene svarer på en undersøkelse umiddelbart før (pretest) og umiddelbart etter en innovasjon (posttest). Tiden mellom pre- og posttest kalles ofte tiltaksperioden, hvor ulike aktuelle tiltak settes i gang (Lund & Haugen, 2006).

Trivselsundersøkelsen i HELT ble første gang gjennomført i februar 2016 og ble besvart på nytt april 2017. Den skal ytterligere besvares våren 2018 (retest), men denne inngår ikke i min undersøkelse. Innovasjonen i prosjektet HELT ble gjennomført i perioden august 2016 til juni 2017. Samlet fyller dette betingelsene for pre- posttest design.

Ved innovasjonsprosjekter i skolen kan det benyttes eksperimentgruppe og kontrollgruppe hvor kun eksperimentgruppene får ta del i de nye hjelpemidlene. Disse bør være så lik som mulig på relevante områder (Befring, 2015). Prosjektet HELT har valgt klasser hvor likheten er at det går elever med nevrobiologiske vansker. Eksperimentklassene utsettes for systematisk påvirkning for å studere mulig effekt. Etter en gitt tid gjennomføres nye målinger, både for eksperiment- og kontrollklassene (posttest). En eventuell effekt vises i differansen mellom pretest og posttest. Hvis pretesten viser at kontrollgruppen og eksperimentgruppen er empirisk jevnbyrdige og posttesten uttrykker at de er ulike kan vi si at det er empirisk indikasjon på at denne forskjellen kan tilskrives de nye læringsmetodene prosjektet HELT har satt i gang (Befring, 2015).

Tabellen nedenfor viser en oversikt over hvilke innovasjoner som er igangsatt i de ulike prosjektklassene.

Klassetrinn		Innovasjon	Lærerstabilitet
3. (4.)	A	Cognita klokka (dagsplan) Timestokk Armbåndsur med timer	- Samme lærer 1.-3. klasse - Lærerbytte januar i 4. klasse (innovasjonsperioden)
	B	Memoplanner (dagsplan) Armbåndsur med timer	- 4 ulike lærere 1.-3. klasse - Samme lærer hele 4. klasse (innovasjonsperioden)
4. (5.)		Ingen innovasjon (kontrollklasse)	- Samme lærere 1.-4. klasse - Nye lærere 5. klasse
5. (6.)		Digitale verktøy - Ipad - Smarttavle	- Samme lærere 1.-4. klasse - Nye lærere 5. klasse, som også hadde dem i 6. klasse

Tabell 1: Innovasjoner i HELT.

3.3.2 Utvalget

I kvantitative undersøkelser ønsker vi å si noe om utbredelsen av fenomener. Forskeren står overfor store befolkningsgrupper hvor det kreves store ressurser. Ofte har ikke forskeren kapasitet til dette, og må derfor gjøre et utvalg av populasjonen (Kvarv, 2010). Populasjon kan ifølge Johannessen mfl. (2010) være en samling av alle enhetene som problemstillingen gjelder for. De skriver videre at det er mulig å undersøke hele populasjonen, men mest hensiktsmessig er det å trekke et utvalg.

I forskning er det viktig å tenke gjennom hvem som skal være med i undersøkelser. En mulighet er å foreta en strategisk utvelgelse. Det vil si å foreta valg mellom alternativer hvor det gjøres et taktisk valg av hva som skal kjennetegne utvalget (Johannessen mfl., 2010).

Et tilfeldig utvalg er ifølge Lund og Haugen (2006) at hvert individ i populasjon har like stor sjanse til å bli trukket uavhengig av hverandre. Befring (2015) skriver at et tilfeldig utvalg er den ideelle framgangsmåten for å oppnå et representativt utvalg.

Stratifisert utvalg er når en på forhånd deler inn populasjon etter spesielle variabler (Befring, 2015). Stratifisert utvelgelse benyttes når forskeren ønsker å sikre en bestemt representasjon til utvalget av spesielle grupper. Disse deles inn i strata som også kan benevnes som *lag* (Johannessen mfl., 2010).

Som tidligere beskrevet benytter HELT - prosjektets innovasjoner i klasser hvor det går elever med en nevrobiologisk vanske med et adferdsutslag. Prosjektet har valgt diagnoser som ADHD, Tourette og /eller ODD og har dermed valgt å bruke stratifisert utvelgelse (Johannessen mfl., 2010). Skolen og klassene som deltar i HELT er ikke trukket ut ved bruk av tilfeldig utvalg. Skolen tok selv kontakt med UIT etter å ha hørt om prosjektet, med ønske om å delta. Variablene i HELT er, som nevnt ovenfor, skoleklasser hvor det går elever med nevrobiologiske vansker.

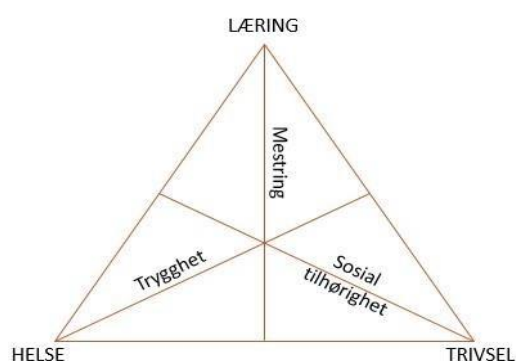
Erfaringer viser at om elever selv skal fylle ut spørreskjemaer, bør de gå i 3. eller 4. klasse og oppover, det fordi de blant annet skal kunne forstå hva det innebærer å svare på spørsmålene (Danielsen, 2013). De aktuelle elevene i denne undersøkelsen gikk i 3.-5. klasse da pretest ble gjennomført. Basert på aldersanbefaling til Danielsen kan en anta at elevene forsto hva de deltok i.

3.3.3 Tilgang til datamaterialet

Jeg fikk tilgang til spørreundersøkelsene gjennom et samarbeid med forskerne i HELT-prosjektet. Elevene som har svart på spørreundersøkelsen går på samme barneskole. Elevene gikk henholdsvis i 3., 4. og 5. trinn ved første gangs svar på trivselsundersøkelsen (pretest) og på 4., 5., og 6. trinn ved andregangs svar (posttest). Selve spørreundersøkelsen ble besvart digitalt via Questback.

I følge Befring (2015) har informanter krav på at forskningsdataene er anonymisert og at alle opplysningene om personlige forhold behandles konfidensielt. Anonymisering av data er i HELT - prosjektet ivaretatt ved at elevene kun oppgir kjønn og klassetrinn i spørreundersøkelsen. Videre framkommer det ikke personlige forhold ut fra spørsmålene, som kan knyttes til enkeltindivid. Da jeg ikke har noe kjennskap til elevene i de ulike prosjektklassene, vil all informasjon fra spørreundersøkelsen være anonyme i forhold til den enkelte elev.

Spørreundersøkelsen i HELT inneholder totalt 58 spørsmål knyttet til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet, og er inspirert av Utdanningsdirektoratets årlige elevundersøkelse. De ulike spørsmålene i undersøkelsen er gruppert innenfor det forskerteamet vurderte som bærebjelkene for et psykososialt miljø: trygghet, mestring og sosial tilhørighet. Samlet skal de være med på å gi et bilde av det teamet kaller grunnsteinene i et psykososialt miljø. Grunnsteinene og bærebjelkene for psykososialt miljø er illustrert i figur 3.



Figur 3: Psykososialt miljø, (HELT, u.å; Olsen, 2017)

Modellens tre hjørner viser hvilke elementer det psykososiale miljøet skal fremme, jf. § 9a-1. Helse, trivsel og læring, er grunnpilarer for skolens arbeid med det fysiske og psykiske læringsmiljøet. Bærebjelkene for et godt psykososialt miljø baserer seg på § 9a-3 om trygghet og sosial tilhørighet. I tillegg har HELT – teamet tilføyd mestring som er et mål for læring og

kilde til trygghet. Alle bærebjelkene møtes i et krysningspunkt, noe som illustrerer hvordan alle elementene henger sammen.

Jeg har valgt å se på alle klassene som er knyttet til prosjektet, og har plukket ut 8 spørsmål fra trivselsundersøkelsen, som på en eller annen måte kan knyttes til relasjon.

3.3.4 Datainnsamling

Data som benyttes i denne oppgaven er sekundærdata eller annenhåndsdata, og baserer seg på en survey som allerede er gjennomført. Når sekundærdata benyttes i forskning er det nødvendig å orientere seg om hvordan opplysningene er innsamlet (Befring, 2015).

På de aktuelle klassetrinnene gikk det totalt 78 elever, som alle var inviterte til å svare. Ved bruk av surveyundersøkelser må en alltid regne med frafall. Et frafall på ca. 50 % er det meste en kan akseptere før utvalget ikke lenger er representativt for populasjon. Ligger svarprosenten mellom 60-70 % regnes det som tilfredsstillende (Holand, 2006).

Det er viktig at forskeren tilrettelegger slik at det blir minst mulig bortfall. Det kan gjøres ved at man i forkant vurderer mulige årsaker til at personer ikke deltar og finne ut hva det er en kan gjøre med det (Johannessen mfl., 2010). Av totalt 78 elever i prosjektet HELT var det 72 av elevene som svarte på undersøkelsen første gang, dette gir en svarprosent på ca. 94%. Ved andregangs undersøkelse var det 67 av 78 elever som svarte, dette gir en svarprosent på ca. 88%. Derfor kan begge undersøkelsene sies å ha en tilfredsstillende svarprosent (Holand, 2006). Kanskje kan den høye svarprosenten forklares med at undersøkelsen ble besvart i skoletiden organisert av lærerne.

Data fra de to spørreundersøkelsene ble overført til meg som rådata og deretter eksportert til et dataprogram for statistisk analyse. Dataprogrammet som ble benyttet er SPSS, og ble valgt for best mulig å kunne håndtere detaljerte data. Dataene ble deretter skrevet ut i tabeller for nærmere analyse. Analysestrategier som benyttes blir nærmere beskrevet i punkt 3.4.

3.4 Statistisk analyse

Befring (2015) skriver at formålet med statistisk analyse er å se om utvalgets beregnede verdier også kan gjelde for hele populasjon. I samfunnsforskning er det vanlig å sammenligne grupper for å se etter forskjeller mellom dem (Johannessen mfl., 2010). Begrepene jeg har brukt i min analyse er statistisk signifikans og korrelasjon (Pearsons r) og krystabell med % hvor jeg ønsker å undersøke forskjeller mellom utvalgene, samt om det er samsvar mellom variablene (Johannessen mfl., 2010). Analysen er gjennomført på de 8 utvalgte spørsmål

knyttet til relasjon, se punkt 4.1.1. Analysestrategier som benyttes blir nærmere beskrevet nedenfor.

3.4.1 Signifikans

Signifikant betyr betydningsfull eller utslagsgivende, og er ifølge Johannessen mfl. (2010) vanlig å benytte i samfunnsforskning for å sammenligne grupper, for å se om det er forskjeller mellom utvalgene. De skriver videre at statistisk signifikans er et begrep som brukes for å kunne si noe om sannsynligheten for at et resultat fra et utvalg er oppstått tilfeldig eller ikke. For å avgjøre om et resultat er signifikant eller ikke benyttes såkalte *p-verdier*, hvor *p* står for signifikanssannsynlighet eller på engelsk; probability value (Johannessen mfl., 2010). Signifikanstest vil si å undersøke om det er eventuelle forskjeller mellom de utvalgene man ønsker å undersøke, for eksempel gutt/jente Johannessen mfl. (2010), og om disse forskjellene kan antas å være betydningsfulle eller tilfeldige.

Forskere kan velge mellom tre grenseverdier for statistiske undersøkelser: 0,001, 0,01 og 0,05 (Johannessen mfl., 2010). I denne analysen har jeg valgt et signifikansnivå på 0,05 som er 5% ($0,05 \times 100 = 5\%$). Det vil si at man aksepterer at det er 5% sannsynlighet for at resultatet skyldes en tilfeldighet. Den målte verdien må være lavere enn 0,05 for å vurderes som statistisk signifikant.

3.4.2 Korrelasjon - Pearsons *r*.

Korrelasjon betyr statistisk samvariasjon mellom variabler, hvor endringer av verdi på én variabel systematisk går sammen med endringer på en annen variabel (Befring, 2015). Korrelasjon benyttes når man ønsker å beregne et enkelt statistisk mål, et mye bruk korrelasjonsmål er Pearsons *r* (*Pearsons produkt-moment-korrelasjon*), Pearsons *r* angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler og også *typen* av samvariasjon og *styrken* på den (Johannessen mfl., 2010). Lineær sammenheng betyr at de som skårer høyt på én variabel også skårer høyt på den andre variabelen, og hvor de som skårer lavt på én variabel også skårer lavt på den andre variabelen. *Type* samvariasjon kan være negativ, positiv eller fraværende, og varierer mellom -1 og +1. En korrelasjon på 0 uttrykker at det ikke er noen lineær sammenheng mellom de to variablene, mens en korrelasjonsverdi lik +1/-1 angir at det er fullstendig sammenheng mellom variablene. Fortegnet angir om det er en positiv eller negativ sammenheng mellom variablene (Johannessen mfl., 2010).

I denne masteroppgaven er statistikkprogrammet SPSS benyttet for å beregne korrelasjonsverdien. I analyseprogrammet kan man benytte 3 ulike statistiske metoder for å beregne korrelasjon; Kendall's tau-b, Spearman og Pearson. Jeg har valgt å benytte meg av korrelasjonsverdien til Pearsons r i denne masteroppgaven. Det finnes ikke fasitsvar på hva som er høy korrelasjon hevder Johannessen mfl. (2010). De viser til Cohen og Holliday (1992) i forhold til korrelasjonsmål (se under), som benyttes i min analyse.

- 0,00 - 0,19 veldig svak
- 0,20 - 0,39 svak
- 0,40 - 0,69 moderat
- 0,70 - 0,89 høy
- 0,90- 1,00 meget høy.

3.4.3 Krysstabeller

Krysstabeller (crosstabulations, contingency tables) er flerdimensjonale og bygger på fordelinger etter to eller flere variabler (Ringdal, 2007). Han skriver videre at krysstabeller benyttes til å beskrive utvalget som skal analyseres eller ved ønske om å analysere sammenhengen mellom en avhengig variabel (y) eller en eller flere uavhengige variabler (x). Resultatene i krysstabeller kan tolkes ved å sammenligne på tvers av kolonnene for å se om det er forskjeller, om forskjellene er store eller betydningsfulle og om det er mønster i fordelingen (Johannessen mfl., 2010). De skriver at om forskjellene er betydningsfulle eller ikke, er avhengig av antall enheter i undersøkelsen. Ved få enheter må forskjellene være ganske store (15-20) prosentpoeng, ved mange enheter flere hundre eller tusen kan forskjeller være små. Som tommelfingerregel er forskjeller på 5-10 prosentpoeng *ganske liten*, 10-20 prosentpoeng *ganske stor* og 20-30 prosentpoeng *stor* og mer enn 30 prosentpoeng *meget stor* (Johannessen mfl., 2010).

I denne oppgaven har jeg benyttet krysstabeller for å undersøke om det er sammenheng mellom ordinalvariabler og kjønn og om det er sammenheng mellom ordinalvariabler og klassetrinn. Ordinal betyr i denne sammenheng orden, det vil si at variablene er ordnet i en bestemt rekkefølge og har en logisk rangering (Johannessen mfl., 2010). Verdiene uttrykker grader av noe, en posisjon i en serie hvor verdiene for eksempel kan gå fra 1. «*i alle fag*», til 4. «*i vært få, fag*».

Krysstabellene i denne oppgaven viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Dette skal gi meg mulighet til å vurdere endringen fra 2016 til 2017 for den enkelte klasse, og også sammenligne resultatene klassene imellom.

3.4.4 Faser i analysearbeidet

Første fase var å overføre rådata til statistikkprogrammet SPSS. I fase to ble det kjørt ut dataresultater i form av statistisk signifikans, korrelasjon og krysstabeller. I fase tre undersøkte jeg om det var statistisk sammenheng, korrelasjon og sammenlignet prosentvis fordeling ved bruk av krysstabeller.

3.5 Etikk, reliabilitet og validitet

I dette kapitlet blir først de etiske refleksjonene presentert, deretter presenteres validitet og reliabilitet.

3.5.1 Etikk

Ringdal (2007) definerer etikk som læren om moral, om hva som er rett og galt, hvor forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har som mandat å utarbeide forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene inneholder normer for god forskningsetikk og skal være et hjelpemiddel for forskeren i forskningsarbeidet (NESH, 2006).

I forskningsarbeid er det nødvendig å ta hensyn til det enkelte menneske som deltar i prosjektet. Forskeren skal vise grunnleggende respekt for menneskeverdet og kun sette i gang forskning der deltakerne er informert og samtykket er fritt og informert om at deltakerne kan trekke seg om de selv ønsker det (NESH, 2006). Informantene har krav på at alle opplysninger de gir blir behandlet konfidensielt hvor forskerens ansvar er å unngå at de som deltar utsettes for skade eller andre belastninger. HELT- prosjektet hadde fått godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), da jeg ble innlemmet i prosjektet (vedlegg 1).

Når barn deltar i forskning, som i prosjektet HELT, er det særlig krav om beskyttelse og forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn for å kunne tilpasse metode og innhold (NESH, 2006). HELT – prosjektet tar utgangspunkt i skoleklasser hvor det går elever med nevrobiologiske vansker. Det er derfor snakk om mulige personopplysninger knyttet til en

tredjepart. På den annen side vet vi ikke hvilke svar som er gitt av den enkelte elev og dermed heller ikke hvilke svar som kommer fra elever med nevrobiologiske vasker.

Før oppstart av prosjektet ble det innhentet samtykke fra lærere, elevene selv og deres foresatte og samtidig sendt ut informasjonsbrev. Informasjonsbrevet til elevene ble tilpasset deres alder. I arbeid med barn i forskningsprosjekter er det særlige behov en må ta hensyn til, med blant annet samtykke fra foresatte til barn under 15 år (Befring, 2015). Dette er noe som ble ivaretatt i HELT- prosjektet.

3.5.2 Validitet

I forskning brukes begrepet validitet som betyr gyldighet. Det vil si om du faktisk måler det du ønsker å måle (Ringdal, 2007). I vurdering av validitet arbeider forskeren på to stadier, teori- og empiristadiet. I arbeidet med å finne problemstilling og- / eller tolke data arbeider forskeren på teoristadiet mens forskeren ved innsamling og behandling av data arbeider på empiristadiet. Validitet må vurderes på begge stadier (Kvarv, 2010).

Johannessen mfl. (2010) skiller mellom tre typer validitet; begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet. De skriver at kontroll av ytre validitet best kan gjennomføres ved å foreta samme undersøkelse i forskjellige kontekster og på forskjellige tidspunkt. For å klargjøre ytre validitet kan en foreta mange forskjellige studier rettet mot samme forskningsproblem, for deretter å sammenligne resultatene (Lund & Haugen, 2006).

Intern validitet dreier seg om eksperimentet er gjennomført på en slik måte at det er mulighet for å kunne si at det er påvist sammenheng mellom to variabler, som kan dreie seg om en mulig årsakssammenheng (Johannessen mfl., 2010).

Begrepsvaliditet vurderer om det er sammenheng mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de konkrete data, spørsmålet er om vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle (Johannessen mfl., 2010).

Mitt utvalg er lite i forhold til alle elever i hele Norge, samtidig som det heller ikke er et enkelt tilfeldig utvalg. Dermed kan resultatene ikke representere hele populasjon i Norge (Holand, 2006). Forholdet mellom utvalget, populasjonen og den ytre validiteten er sentral i survey (Lund & Haugen, 2006). I HELT er ytre validitet ivaretatt ved at samme spørreundersøkelse er gjennomført på flere ulike tidspunkt. Begrepsvaliditeten er ivaretatt ved å undersøke om det er sammenheng mellom innovasjon og de konkrete data og gjennom å operasjonalisere og beskrive begrepene.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet betegnes som datas pålitelighet og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som benyttes, hvordan en samler inn og hvordan en bearbeider data (Johannessen mfl., 2010). Reliabilitet er nøyaktigheten og stabiliteten av data, hvor det handler om presisjon i registrering og måling (Befring, 2015).

Når man har behov for høy reliabilitet er det ønskelig med mest mulig strukturerte registreringsregler, med faste svarkategorier for innsamlingen av data (Befring, 2015). Forskeren kan benytte ulike måter for å teste datas reliabilitet, hvor en måte er å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe på to ulike tidspunkt. Kommer samme data fram, kan man si at det er et tegn på høy reliabilitet. En slik form for test kalles for *test-retest-reliabilitet* (Befring, 2015). HELT- prosjektet har gjennomført en ny, tilsvarende spørreundersøkelse på samme utvalget (*test-retest- metoden,*) med en forventning om ulike svar.

En annen måte å teste datas reliabilitet er at flere andre forskere undersøker samme fenomen ved bruk av samme data. Kommer de fram til samme resultat er det et tegn på høy reliabilitet, noe som kan betegnes som *internreliabilitet* (Johannessen mfl., 2010). I mitt forskningsprosjekt hvor jeg har brukt trivselsundersøkelsen fra HELT, kan en annen forsker gå inn og registrere samme data på nytt, noe som vil være med på å styrke påliteligheten i mitt prosjekt.

Som tidligere nevnt deltar barn i HELT- prosjektet, det er derfor nødvendig å være oppmerksom på deres unge alder. Elevenes svar kan være preget av at de husker det som har hendt i nær tid, og svarene kan dermed være påvirket av deres emosjonelle følelse samme dag- eller dagene før gjennomføringen av trivselsundersøkelsen. Ifølge Østby (2011) vil hukommelsesfunksjoner hos barn og unge modnes gradvis, hvor ulike deler av hukommelsen utvikler seg i forskjellig takt. Å lete etter minner er en funksjon som modnes senere enn lagringsfunksjonen. Barns lagringsferdigheter formes først, senere utvikles evnen til å søke opp lagrede minner. Gulløy og Haraldsen (2012) skriver at barns evne til å svare på spørreundersøkelser kan påvirkes av deres kulturelle og sosiale betingelser i tillegg til vanskelige livsbetingelser. De skriver videre at barns leseferdigheter, hukommelse, evnen til abstraksjon og kategorisering av elementer også kan ha betydning for evnen til å svare på spørreundersøkelser.

Elevene som deltar i HELT-prosjektet er i aldersgruppen 8- 12 år. Det er derfor viktig å være klar over at barn først ved 14-16 års alderen har utviklet like gode kognitive og språklige

evner for å delta i en spørreundersøkelse som det voksne har (Gulløy & Haraldsen, 2012). I HELT- prosjektet ble dette ivaretatt ved at lærerne var tilgjengelig for å lese spørsmål, forklare vanskelige ord og meningen med spørsmålene (Gulløy & Haraldsen, 2012).

Det er nødvendig å være oppmerksom på at noen av påstandene i spørsmålene ikke nødvendigvis er gode og derfor åpner opp for feilkilder. Lærerne i klassene ble instruert til å be elevene vurdere om det stemmer alltid, ofte, osv., men det må likevel tas høyde for mulig feilkilde. Elevene kan for eksempel på påstanden «jeg har ikke lyst til å gå på skolen», hvor alternativene går fra «alltid» til «aldri», ha tenkt: «Jeg har alltid ikke lyst» (forståelsen HELT var ute etter), men de kan også ha tenkt: «Jeg har aldri lyst».

4 Empiri og drøfting

I dette kapitlet blir først trivselsundersøkelsen til HELT – prosjektet presentert, deretter vil jeg presentere, tolke og drøfte de funn jeg har gjort i den kvantitative undersøkelsen. Som grunnlag i denne undersøkelsen har jeg plukket ut 8 spørsmål fra trivselsundersøkelsen som jeg vurderer som de mest relevante, for å se på hvilken effekt fokuset på det psykososiale læringsmiljøet har hatt for elevers opplevelse av ulike relasjonelle forhold.

4.1 Presentasjon av trivselsundersøkelsen

Trivselsundersøkelsen til prosjektet HELT ble første gang gjennomført våren 2016 og ble på nytt besvart våren 2017. Det gjennomføres retest i 2018, som ikke inngår i dette materialet. Elevene besvarte trivselsundersøkelsen digitalt i Questback på skolen, organisert av sine lærere. Trivselsundersøkelsen i HELT inneholdt totalt 58 spørsmål knyttet til ulike sider ved det psykososiale læringsmiljøet. Jeg vil først kort begrunne hvorfor jeg har valgt disse to kategorier og deretter presentere valgte spørsmål.

4.1.1 Valgte spørsmål fra trivselsundersøkelsen

Spørsmålene jeg har plukket fra trivselsundersøkelsen omhandler slik jeg ser det relasjon, og er kategorisert innenfor to tema: 1) anerkjennelse og 2) trygghet & trivsel.

Jeg har valgt å benytte kategorien anerkjennelse som omtales som viktig for at relasjoner skal være i utvikling, nærmere beskrevet i punkt 2.3. En grunnleggende anerkjennende holdning er et godt utgangspunkt for relasjoner med barn, det dreier seg om likeverd, å se, verdsette, forstå, bekrefte og vise respekt ovenfor barnet (Schibbye & Løvlie, 2017). I skolen kan lærerens forutsigbarhet, tilgjengelighet, reaksjonsmønster og anerkjennelse være med på å øke elevenes opplevelse av trygghet og læring (Sørli, 2011).

Trygghet og trivsel er den andre kategorien, og som ofte trekkes fram som viktig i relasjon mellom lærer og elev. Opplæringslovens kapittel §9a setter søkelyset på ulike faktorer i skolemiljøet, hvor blant annet begrepene som helse, trivsel, trygghet og læring trekkes fram som viktige. Elever som er trygge, har tro på seg selv og som samtidig opplever faglig mestring har et godt grunnlag for læring hevder Buli-Holmberg og Ekeberg (2009). Positive relasjoner og støtte fra lærerne står sentralt ved gode skoler, hvor lærer- elevrelasjon har stor betydning i arbeidet med å sikre trygghet, trivsel og følelse av mestring hos elevene (Alberti-Espenes & Dragland, 2016). Spørsmålene presenteres i tabellen under.

Spørsmål knyttet til anerkjennelse	Spørsmål knyttet til trygghet & trivsel
<u>Spørsmål 1</u> : Læreren sier hva jeg gjør bra.	<u>Spørsmål 5</u> : Jeg har det fint med lærerne mine.
<u>Spørsmål 2</u> : Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene.	<u>Spørsmål 6</u> : Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem.
<u>Spørsmål 3</u> : Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det.	<u>Spørsmål 7</u> : Jeg gleder meg til å gå på skolen.
<u>Spørsmål 4</u> : Lærerne mine bryr seg om meg.	<u>Spørsmål 8</u> : Jeg varsler lærer hvis noen blir ertet eller plaget.

Tabell 2: Spørsmål hentet fra trivselsundersøkelsen i HELT.

4.1.2 Analysevalg

De åtte spørsmålene er valgt for å kunne svare på problemstillingen og forskerspørsmålene definert i kapittel 1.2. Spørsmålene er behandlet ved hjelp av dataprogrammet SPSS, hvor følgende tre variabler ble benyttet.

- Klassetrinn
- År
- Kjønn

Variablene kjønn og klassetrinn sammenlignes opp mot spørsmålene knyttet til relasjon, hvor trivselsundersøkelsene for 2016 og 2017 sammenlignes. Ved å benytte variabelen klassetrinn og år ønsker jeg å analysere elevsvarene i klassene med igangsatt innovasjon målt opp mot kontrollklassen for å se om innovasjon har hatt effekt fra år 2016 til 2017. Variablene skal være med på å gi svar på mine forskerspørsmål og problemstillingen. Ved å benytte variabelen kjønn og klassetrinn ønsker jeg å se om det er signifikante forskjeller mellom kjønnene og mellom klassene.

De statistiske parameterne som beskrevet i punkt 3.4 er brukt for å finne svar på problemstillingen og forskerspørsmålene. Dette er:

- Signifikans
- Pearsons r

- Krysstabell i %.

De statistiske resultatene for korrelasjon, signifikans og krysstabell er knyttet til spørsmålene jeg har valgt, og viser resultatet mellom årene 2016 og 2017. Resultatene presenteres i tabeller under hver kategori med tilhørende spørsmål, deretter drøftes resultatet under hvert spørsmål.

4.2 Diskusjon og tolkning av resultater

For å kunne underbygge svar på problemstillingen benytter jeg forskerspørsmålene presentert i kapittel 1.2 som utgangspunkt og ramme for diskusjon og tolkning. Jeg har som tidligere nevnt valgt å kategorisere spørsmålene fra trivselsundersøkelsen i anerkjennelse samt trygghet og trivsel, fordelt med fire spørsmål til hver kategori. Som beskrevet i punkt 3.4.1 er nivået for signifikans definert til 0,05 i denne masteroppgaven, videre framkommer det i punkt 3.4.2 at en korrelasjon på 0 uttrykker at det ikke er noen lineær sammenheng mellom de to variablene, mens en korrelasjonsverdi lik +1/-1 angir at det er fullstendig sammenheng mellom variablene. Jeg har valgt å korrelere og signifikansteste tallene fra trivselsundersøkelsen i 2016 med tallene for 2017, for å se om det er og korrelasjon og signifikante forskjeller mellom årene.

I diskusjon og tolkningen vil resultater som ikke er signifikat og hvor endringen er mindre enn 5 prosentpoeng ikke drøftes.

4.2.1 Hvilken effekt har innovasjonen hatt for elevers opplevelse av anerkjennelse?

Spørsmål 1: Læreren sier hva jeg gjør bra.

Tabell 3 Korrelasjon

2016 - 2017		Læreren sier hva jeg gjør bra
	Pearson korrelasjon	-.034
	Signifikans	.689
	N	140

Tabell 3 viser hvordan elevene opplever å bli anerkjent ved at lærerne gir respons på hva elevene gjør bra. Det statistiske resultatet i tabellen over viser signifikansnivå på .689 noe som skyldes en tilfeldig fordeling og er dermed ikke statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til -.034 som viser en veldig svak negativ korrelasjon på dette spørsmålet. Det negative fortegnet indikerer en positiv utvikling når det er negativ korrelasjon. Det vil si at når korrelasjonen fra 2016 til 2017 øker, med

svaralternativer fra «I alle fag» til «I svært få fag», indikerer det at det blir en positiv effekt når korrelasjon er negativ. Det vil si at det blir en bedring når vi går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krystabell som vist i tabell 4.

Tabell 4 **Krystabell** - Klassestrinn

Lærerne sier hva jeg gjør bra.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	I alle fag	43,8 %	40,7 %
	I mange fag	25,0 %	29,7 %
	I noen fag	28,1 %	29,6 %
	I svært få fag	3,1 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	32	27
4. - 5. klasse Kontrollklasse	I alle fag	14,3 %	14,3 %
	I mange fag	33,3 %	47,6 %
	I noen fag	47,6 %	33,3 %
	I svært få fag	4,8 %	4,8 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	21
5. - 6. klasse	I alle fag	10,5 %	15,8 %
	I mange fag	42,1 %	26,3 %
	I noen fag	31,6 %	52,6 %
	I svært få fag	15,8 %	5,3 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 4 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Dette gir en mulighet for å vurdere endringen fra 2016 til 2017 for den enkelte klasse, men også sammenligne resultatene mellom klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen i forhold til opplevelse av at «Lærerne sier hva jeg gjør bra -i alle fag» synker jo eldre elevene blir. Her rapporterer 3. klasse 43,8 % og 5. klasse 10,5 % på at lærerne sier hva de gjør bra «i alle fag». I 2017 rapporterer de eldste elevene en liten bedring som utgjør ca. 5 prosentpoeng, og de yngste om en negativ endring på ca. 3 prosentpoeng. Elevene i kontrollklassen rapporterer lik

prosent (14,3 %) på samme svaralternativ i 2016 og 2017. Tabellen viser en positiv endring med større prosent i forhold til svaralternativet «*I svært få fag*», for de eldste og yngste elevene. De eldste elevene med ca. 10 prosentpoeng og de yngste elevene med 3,1 prosentpoeng fra 2016 til 2017. Kontrollklassen har lik rapportering begge årene (4,8 %).

Tabell 5 **Krysstabell** – Kjønn

Lærerne sier hva jeg gjør bra.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	I alle fag	36,1 %	25,8 %
	I mange fag	30,5 %	35,5 %
	I noen fag	27,8 %	35,5 %
	I svært få fag	5,6 %	3,2 %
Total		100 %	100 %
Jente	I alle fag	17,1 %	27,0 %
	I mange fag	34,3 %	32,5 %
	I noen fag	40,0 %	37,8 %
	I svært få fag	8,6 %	2,7 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed)	.214		
Gutt-jente			

Tabell 5 viser resultatene for kjønn i 2016 og 2017. Dette gir en mulighet for å vurdere endringen fra 2016 til 2017 for de ulike kjønn. Signifikansnivået på .214 er ikke statistisk signifikant. Tabellen viser at det i 2016 var en større prosentandel gutter (36,1%) enn jenter (17,1%) som opplever at «*Lærerne sier hva jeg gjør bra -i alle fag*», forskjellen utgjør 19 prosentpoeng. Videre viser tabellen en liten bedring i 2017 hos jentene (27%), mens guttenes rapportering på (25,8%) kan tyde på en negativ endring i opplevelsen av at «*Lærerne sier hva jeg gjør bra «i alle fag*». Forskjellen utgjør ca.10 prosentpoeng både hos jentene og guttene.

Spørsmål 2: Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene.

Tabell 6 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Læreren hjelper meg til å bli bedre i fagene.
	Pearson korrelasjon	-.125
	Signifikans	.140
	N	142

Tabell 6 viser hvordan elevene opplever å bli anerkjent ved at lærerne hjelper dem til å bli bedre i fagene. Det statistiske resultatet i tabellen over viser signifikansnivå på .140 noe som ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til $-.125$ som viser en veldig svak negativ korrelasjon på dette spørsmålet. Det negative fortegnet indikerer en positiv utvikling med negativ korrelasjon. Det vil si at det blir en bedring når vi går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krysstabell som vist i tabell 7.

Tabell 7 **Krysstabell** - Klassetrinn

Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	I alle fag	48,5 %	57,1 %
	I mange fag	36,4 %	25,0 %
	I noen fag	12,1 %	14,3 %
	I svært få fag	3,0 %	3,6 %
	Total	100 %	100 %
	N=	33	28
4. - 5. klasse Kontrollklasse	I alle fag	33,3 %	38,1 %
	I mange fag	33,3 %	47,6 %
	I noen fag	28,6 %	9,5 %
	I svært få fag	4,8 %	4,8 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	21
5. - 6. klasse	I alle fag	31,6 %	36,8 %
	I mange fag	31,5 %	47,4 %
	I noen fag	15,8 %	15,8 %
	I svært få fag	21,1 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 7 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen fra svaralternativet «Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene -i

alle fag» synker jo eldre elevene blir. 3. klasse rapporterer 48,5% og 5. klasse 31,8% på at lærerne hjelper elevene til å bli bedre i alle fag. I tabellen kan vi lese en bedring for alle tre klassene i 2017. For den yngste klassen utgjør forskjellen ca. 9 prosentpoeng, for den eldste klassen og kontrollklassen utgjør forskjellen ca. 5 prosentpoeng. Ved alternativet «*Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene - I mange fag*» viser tabellen i 2017 en positiv endring for den eldste klassen med ca. 16 prosentpoeng. Den yngste klassen rapporterer om en negativ endring med ca. 11 prosentpoeng mens kontrollklassenen viser en positiv endring med ca. 14 prosentpoeng fra 2016 til 2017. Tabellen viser også en positiv endring for den eldste klassen i forhold til svaralternativet «*I svært få fag*» med 21,1 prosentpoeng fra 2016 til 2017.

Tabell 8 **Krystabell** – Kjønn

Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	I alle fag	56,8 %	51,6 %
	I mange fag	32,4 %	35,5 %
	I noen fag	10,8 %	9,7 %
	I svært få fag	0,0 %	3,2 %
Total		100 %	100 %
Jente	I alle fag	20,0 %	42,1 %
	I mange fag	37,1 %	39,5 %
	I noen fag	25,7 %	15,8 %
	I svært få fag	17,2 %	2,6 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed) Gutt-jente		.001	

Tabell 8 viser resultatene fra 2016 til 2017 for de ulike kjønn. Tabellen viser signifikansnivå på .001 på spørsmålet «*Lærerne hjelper med til å bli bedre i fagene*». Dette indikerer at resultatet er statistisk signifikant. Tabellen viser at det er en større prosentandel gutter (56,8%) enn jenter (20,0%), som rapporterer at læreren hjelper dem til å bli bedre i «*alle fag*» i 2016, forskjellen er på 36,8 prosentpoeng. Resultatet for 2017 viser en bedring hos jentene (42,1%), mens guttenes rapportering på (51,6%) kan tyde på en liten negativ endring i opplevelsen av at «*Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene - I mange fag*». Forskjellen

utgjør 22,1 prosentpoeng for jentene og ca. 5 prosentpoeng for guttene på påstanden. På svaralternativet «*I svært få fag*», rapporterer jentene om bedring med ca. 15 prosentpoeng.

Spørsmål 3: Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det.

Tabell 9 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det.
	Pearson korrelasjon	-.016
	Signifikans	.851
	N	138

Tabell 9 viser hvordan elevene opplever å bli anerkjent ved at lærerne ufarliggjør det å gjøre feil. Det statistiske resultatet i tabellen viser signifikansnivå på .851, og er dermed ikke statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til -.016 som viser en veldig svak negativ korrelasjon på dette spørsmålet. Det negative fortegnet indikerer en positiv utvikling med negativ korrelasjon. Det vil si at det blir en bedring når vi går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krysstabell som vist i tabell 10.

Tabell 10 **Krysstabell - klassetrinn**

Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Helt enig	67,7 %	55,6 %
	Litt enig	19,4 %	37,0 %
	Verken enig eller uenig	6,5 %	7,4 %
	Litt uenig	3,2 %	0,0 %
	Helt uenig	3,2 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	31	27
4. - 5. klasse	Helt enig	85,7 %	70,0 %
	Litt enig	9,5 %	25,0 %
	Verken enig eller uenig	4,8 %	5,0 %

Kontrollklasse	Litt uenig	0,0 %	0,0 %
	Helt uenig	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	20
5. - 6. klasse	Helt enig	26,3 %	36,8 %
	Litt enig	47,4 %	52,6 %
	Verken enig eller uenig	21,0 %	10,6 %
	Litt uenig	5,3 %	0,0 %
	Helt uenig	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 10 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen ved svaralternativet «Lærerne synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det- helt enig» synker jo eldre elevene blir. 3. klasse rapporterer 67,7% og 5. klasse 26,3% med hensyn til at lærerne sier det er greit å gjøre feil. Tabellen for 2017 viser en bedring for den eldste klassen, forskjellen utgjør ca. 10 prosentpoeng. Den yngste klassen og kontrollklassen viser en negativ endring fra 2016 til 2017. Her utgjør forskjellen ca. 12 prosentpoeng for den yngste klassen og ca. 15 prosentpoeng for kontrollklassen fra 2016 til 2017. Andel elever som er uenig (litt/helt) har sunket med henholdsvis 6,4 for den yngste og 10,5 prosentpoeng for den eldste klassen. Ingen i kontrollklassen er uenige.

Tabell 11 **Krysstabell - kjønn**

Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Helt enig	67,6 %	60,0 %
	Litt enig	24,3 %	30,0 %
	Verken enig eller uenig	5,4 %	10,0 %
	Helt uenig	2,7 %	0,0 %
Total		100 %	100 %
	Helt enig	57,6 %	48,6 %

Jente	Litt enig	24,2 %	43,3 %
	Verken enig eller uenig	15,2 %	8,1 %
	Helt uenig	3,0 %	0,0 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed) Gutt-jente	.293		

Tabell 11 for kjønn viser resultatene for 2016 og 2017. Resultatet er ikke er statistisk signifikant med signifikansnivå på .293.

På svaralternativet «Lærerne synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det- helt enig» viser tabellen for 2016 at det er en større prosentandel gutter (67,6%) enn jenter (57,6%) som opplever at lærerne synes det er greit at de gjør feil, forskjellen utgjør ca. 10 prosentpoeng. Videre viser tabellen for 2017 en negativ utvikling både hos guttene (60,0%) og hos jentene (48,6%). Forskjellen utgjør 7,6 prosentpoeng for guttene og ca. 9 prosentpoeng for jentene i forhold til svaralternativet «helt enig».

Spørsmål 4: Lærerne mine bryr seg om meg.

Tabell 12 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Lærerne mine bryr seg om meg.
	Pearson korrelasjon	.015
	Signifikans	.857
	N	139

Tabell 12 viser hvordan elevene opplever å bli anerkjent ved at lærerne viser at de bryr seg om elevene. Det statistiske resultatet i tabellen viser signifikans nivå på .857, og er ikke statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .015 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si det negative øker når vi går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krysstabell som vist i tabell 13.

Tabell 13 **Krysstabell** - Klassetrinn

Lærerne mine bryr seg om meg.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Alle	75,8 %	70,4 %
	De fleste	18,1 %	22,2 %
	Noen få	6,1 %	7,4 %
	Bare en	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	33	20
4. - 5. klasse Kontrollklasse	Alle	55,0 %	65,0 %
	De fleste	45,0 %	25,0 %
	Noen få	0,0 %	10,0 %
	Bare en	0,0 %	0,0 %
	Total	100,0 %	100 %
	N=	20	20
5. - 6. klasse	Alle	42,1 %	42,1 %
	De fleste	31,6 %	36,8 %
	Noen få	21,0 %	15,8 %
	Bare en	5,3 %	5,3 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 13 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen for svaralternativet «Lærerne mine bryr seg om meg - Alle» synker jo eldre elevene blir. I 3. klasse rapporterer 75,8% og 5. klasse 42,2% av elevene at lærerne bryr seg om dem. Videre viser tabellen en negativ utvikling for den yngste klassen. Forskjellen utgjør ca. 5 prosentpoeng. Den eldste klassen har lik rapportering i 2016 og 2017 med 42,2%. Kontrollklassen viser en positiv endring fra 2016 til 2017 på samme svaralternativ, forskjellen utgjør ca. 10 prosentpoeng. På «Lærerne mine bryr seg om meg - Noen få» viser tabellen en positiv utvikling både for den eldste klassen som utgjør ca. 5 prosentpoeng mens den yngste klassen har omtrent lik prosent begge år. Kontrollklassen viser en negativ endring i 2017 på samme svaralternativ som utgjør ca. 10 prosentpoeng.

Tabell 14 **Krysstabel - Kjønn**

Lærerne mine bryr seg om meg.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Alle	67,6 %	66,7 %
	De fleste	24,3 %	23,3 %
	Noen få	8,1%	10,0 %
	Bare en	0,0 %	0,0 %
Total		100 %	100 %
Jente	Alle	55,9 %	56,8 %
	De fleste	32,4 %	29,7 %
	Noen få	8,8 %	10,8 %
	Bare en	2,9 %	2,7 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed) Gutt-jente		.162	

Tabell 14 viser resultatene fra 2016 og 2017. Dette gir en mulighet for å vurdere endringen fra 2016 til 2017 for de ulike kjønn. Tabellen viser signifikansnivå på .162 som ikke er statistisk signifikant. Tabellen for 2016 viser at det er større prosentandel gutter (67,6%) enn jenter (55,9%) som opplever at «Lærerne mine bryr seg om meg- Alle». Forskjellen utgjør ca. 12 prosentpoeng.

4.2.2 Hvilken effekt har innovasjonen hatt for elevers opplevelse av trygghet & trivsel?

Spørsmål 5: Jeg har det fint med lærerne mine.

Tabell 15 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Jeg har det fint med lærerne mine.
	Pearson korrelasjon	.045
	Signifikans	.599
	N	141

Tabell 15 viser hvordan elevene opplever trygghet & trivsel ved å ha det fint sammen med sine lærere. Det statistiske resultatet i tabellen viser signifikans nivå på .599 noe som ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .045 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si at det dårlige øker når tiden går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krysstabell som vist i tabell 16.

Tabell 16 Krysstabell – **klassetrinn**

Jeg har det fint med lærerne mine.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Alle	78.8 %	48.1 %
	De fleste	15,2 %	40,7 %
	Noen få	3,0 %	11,2 %
	Bare en	3,0 %	0,0 %
	Ingen	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	33	27
4. - 5. klasse Kontrollklasse			
	Alle	52,4 %	57,1 %
	De fleste	42,8 %	33,4 %
	Noen få	4,8 %	9,5 %
	Bare en	0,0 %	0,0 %
	Ingen	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	21
5. - 6. klasse	Alle	15,8 %	36,8 %
	De fleste	47,4 %	42,1 %
	Noen få	31,5 %	5,3 %
	Bare en	0,0 %	10,5 %
	Ingen	5,3 %	5,3 %
	Total	100 %	100 %

	N=	19	19
--	----	----	----

Tabell 16 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen i forhold til svaralternativet «*Jeg har det fint med lærerne mine - Alle*» synker jo eldre elevene blir, hvor 3. klasse rapporterer 78.8% og 5. klasse 15,8% i 2016 på at de har det fint med lærerne. For 2017 viser tabellen en negativ utvikling for den yngste klassen. Forskjellen utgjør ca. 30 prosentpoeng på svaralternativet «*alle*». På samme svaralternativ har den eldste klassen har en positiv utvikling med ca. 21 prosentpoeng og kontrollklassen en positiv endring på ca. 5 prosentpoeng fra 2016 til 2017.

I forhold til «*Jeg har det fint med lærerne mine – Bare en*» viser tabellen for den eldste klassen en negativ endring på 10,5 prosentpoeng.

Tabell 17 **Krysstabell** – Kjønn

Jeg har det fint med lærerne mine.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Alle	64,9 %	56,7 %
	De fleste	24,3 %	30,0 %
	Noen få	8,1 %	13,3 %
	Bare en	2,7 %	0,0 %
	Ingen	0,0 %	0,0 %
Total		100 %	100 %
Jente	Alle	45,7 %	42,1 %
	De fleste	37,1 %	44,7 %
	Noen få	14,3 %	5,3 %
	Bare en	0,0 %	5,3 %
	Ingen	2,9 %	2,6 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed)	.059		
Gutt-jente			

Krysstabell 17 for kjønn viser resultatene fra 2016 og 2017. Tabellen viser signifikansnivå på .059 som ikke er statistisk signifikant.

Tabellen viser at det er større prosentandel gutter (64,9%) enn jenter (45,7%) som i 2016 opplever at «*Jeg har det fint med lærerne mine- Alle*». Forskjellen utgjør ca. 19 prosentpoeng. I 2017 rapporter begge kjønn om en liten negativ endring på samme svaralternativ.

Spørsmål 6: Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem.

Tabell 18 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem.
	Pearson korrelasjon	.024
	Signifikans	.780
	N	140

Det statistiske resultatet i tabell 18 viser signifikans nivå på .780 noe som ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .024 viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si det dårlige øker når tiden går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krystabell som vist i tabell 19.

Tabell 19 **Krystabell** klassetrinn

Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Alle de voksne	42,4 %	29,6 %
	De fleste voksne	33,3 %	59,3 %
	Noen få voksne	15,2 %	3,7 %
	Bare en voksen	6,1 %	7,4 %
	Ingen voksne	3,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	33	27
4. - 5. klasse Kontrollklasse	Alle de voksne	52,4 %	45,0 %
	De fleste voksne	28,6 %	40,0 %
	Noen få voksne	9,5 %	15,0 %
	Bare en voksen	4,7 %	0,0 %
	Ingen voksne	4,8 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	20

5. - 6. klasse	Alle de voksne	47,4 %	26,3 %
	De fleste voksne	52,6 %	52,6 %
	Noen få voksne	0,0 %	21,1 %
	Bare en voksen	0,0 %	0,0 %
	Ingen voksne	0,0 %	0,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 19 viser resultatet for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen øker jo eldre elevene blir, i forhold til svaralternativet «*Hvis noen er slemme stopper de voksne dem- Alle de voksne*». 3. klasse rapporterer (42,4%), 5. klasse (47,4 %) og kontrollklassen (52,4%) i 2016, på at *alle* de voksne stopper de som er slemme. Alle tre klassene rapporterer om negativ utvikling fra 2016 til 2017 på samme påstand. Den yngste klassen rapporterer om en negativ endring på ca. 13 prosentpoeng, den eldste klassen en negativ endring ca. 21 prosentpoeng og kontrollklassen en negativ endring som utgjør ca. 7 prosentpoeng på svaralternativet «*alle*». I forhold til «*Hvis noen er slemme stopper de voksne dem- Noen få voksne*» viser tabellen en positiv utvikling fra 2016 til 2017 for den yngste klassen med ca. 11 prosentpoeng. Den eldste- og kontrollklassen har en negativ utvikling på samme spørsmål. Hvor den eldste klassen har en negativ endring på 21,1 prosentpoeng og kontrollklassen en negativ endring som utgjør ca. 5 prosentpoeng fra 2016 til 2017.

Tabell 20 **Krysstabell** – kjønn

Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Alle voksne	45,9 %	34,5 %
	De fleste voksne	35,1 %	58,6 %
	Noen få voksne	10,8 %	3,4 %
	Bare en voksen	5,5 %	3,5 %
	Ingen voksne	2,7 %	0,0 %
Total		100 %	100 %

Jente	Alle de voksne	45,7 %	34,2 %
	De fleste voksne	40,0 %	44,7 %
	Noen få voksne	8,6 %	18,5 %
	Bare en voksen	2,9 %	2,6 %
	Ingen voksne	2,8 %	0,0 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed)	.826		
Gutt-jente			

Tabell 20 viser resultatene for kjønn i 2016 og 2017. Tabellen viser signifikansnivå på .826 på spørsmålet hvis noen er slemme stopper de voksne dem. Dette indikerer at resultatet skyldes en tilfeldig fordeling og ikke er statistisk signifikant. Tabellen viser at guttene (45,9%) og jentene (45,7%) i 2016 har omtrent lik opplevelse av at *alle* voksne stopper de som er slemme. Videre viser tabellen for 2017 en liten nedgang både for jentene og guttene som for begge utgjør ca. 11 prosentpoeng.

Spørsmål 7: Jeg gleder meg til å gå på skolen.

Tabell 21 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Jeg gleder meg til å gå på skolen.
	Pearson korrelasjon	.084
	Signifikans	.323
	N	140

Tabell 21 viser hvordan elevene opplever trygghet & trivsel gjennom at ved at de gleder seg til å gå på skolen. Det statistiske resultatet i tabellen viser signifikans nivå på .323 dette viser at resultatet ikke statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .084 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si det dårlige øker når tiden går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krystabell som vist i tabell 22.

Tabell 22 **Krysstabell** klassetrinn

Jeg gleder meg til å gå på skolen.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Alltid	57,6 %	23,1 %
	Ofte	18,2 %	30,8 %
	Av og til	12,1 %	23,1 %
	Sjelden	9,1 %	19,2 %
	Aldri	3,0 %	3,8 %
	Total	100 %	100 %
	N=	33	26
4. - 5. klasse Kontrollklasse	Alltid	28,6 %	14,3 %
	Ofte	38,1 %	38,1 %
	Av og til	9,5 %	28,6 %
	Sjelden	14,3 %	14,3 %
	Aldri	9,5 %	4,7 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	21
5. - 6. klasse	Alltid	5,3 %	15,8 %
	Ofte	10,5 %	26,3 %
	Av og til	21,1 %	5,3 %
	Sjelden	36,8 %	42,1 %
	Aldri	26,3 %	10,5 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 22 viser resultatet for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen i forhold til svaralternativet «Jeg gleder meg til å gå på skolen- Alltid» synker jo eldre elevene blir. 3. klasse rapporterer (57,6%), 5. klasse (5,3%) og kontrollklassen (28,6%) i 2016. Tabellen viser videre en negativ endring for alle tre klasser i 2017 på samme påstand. Forskjellen utgjør ca. 34 prosentpoeng for de yngste elevene, 10 prosentpoeng for de eldste elevene og ca. 14

prosentpoeng for kontrollklassen. Den eldste klassen rapporterer om positiv endring på ca. 16 prosentpoeng på påstanden om at de «Aldri» gleder seg til å gå på skolen.

Tabell 23 **Krysstabell** – kjønn

Jeg gleder meg til å gå på skolen.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Alltid	37,8 %	20,7 %
	Ofte	16,2 %	31,0 %
	Av og til	16,2 %	24,2 %
	Sjelden	21,6 %	17,2 %
	Aldri	8,2 %	6,9 %
Total		100 %	100 %
Jente	Alltid	34,3 %	15,8 %
	Ofte	28,6 %	31,6 %
	Av og til	8,6 %	18,4 %
	Sjelden	14,3 %	28,9 %
	Aldri	14,2 %	5,3 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed) Gutt-jente		.653	

Tabell 23 for viser resultatene for de ulike kjønn i 2016 og 2017. Tabellen viser signifikansnivå på .653 og er dermed ikke statistisk signifikant.

Tabellen for 2016 viser relativt lik rapportering hos begge kjønn på svaralternativet «Jeg gleder meg til å gå på skolen- Alltid». Guttene (37,8%) og jentene (34,3%). Tabellen for 2017 viser at både guttene og jentene har negativ endring, som for guttene utgjør ca. 17 prosentpoeng og for jentene ca. 18 prosentpoeng.

Spørsmål 8: Jeg varsler lærer hvis noen blir ertet eller plaget.

Tabell 24 **Korrelasjon**

2016 - 2017		Jeg varsler lærer hvis noen blir ertet eller plaget.
	Pearson korrelasjon	.050
	Signifikans	.561
	N	138

Tabell 24 viser hvordan elevene opplever trygghet & trivsel ved at de tør å varsle lærere om noen elever blir ertet eller plaget. Det statistiske resultatet i tabellen over viser signifikans nivå på .561 noe som ikke er statistisk signifikant.

Korrelasjonsfaktoren Pearsons r er beregnet til .050 som viser en veldig svak positiv korrelasjon på dette spørsmålet. Det positive fortegnet indikerer en negativ utvikling med positiv korrelasjon. Det vil si det dårlige øker når tiden går fra 2016 til 2017. For å underbygge det statistiske resultatet for korrelasjon har jeg valgt å benytte krystabell som vist i tabell 25.

Tabell 25 **Krystabell** - klassetrinn

Jeg varsler læreren hvis noen blir ertet eller plaget.			
Klasse		2016	2017
3. - 4. klasse	Ja	87,5 %	88,5 %
	Nei	0,0 %	0,0 %
	Vet ikke	12,5 %	11,5 %
	Total	100 %	100 %
	N=	32	26
4. – 5. klasse Kontrollklasse	Ja	90,5 %	80,0 %
	Nei	0,0 %	0,0 %
	Vet ikke	9,5 %	20,0 %
	Total	100 %	100 %
	N=	21	20
5. – 6. klasse	Ja	73,7 %	78,9 %
	Nei	15,8 %	0,0 %
	Vet ikke	10,5 %	21,1 %
	Total	100 %	100 %
	N=	19	19

Tabell 25 viser resultatene for 2016 og 2017, fordelt på de tre klassene. Resultatet for 2016 viser at prosentandelen i forhold til svaralternativet «*Jeg varsler lærere hvis noen blir ertet eller plage- ja*» er lavest for de eldste elevene hvor 5. klasse rapporterer (73,7%), 3. klasse (87,5%) og kontrollklassen (90,5%). Videre viser tabellen for 2017 en liten bedring hos de eldste elevene på samme svaralternativ. Forskjellen utgjør ca. 5 prosentpoeng. De eldste

elevene har også en positiv endring på svaralternativet «nei» jeg vil ikke varsle, med en nedgang med 15,8 % prosentpoeng.

Elevene i kontrollklassen har en negativ endring på 10,5 prosentpoeng fra 2016 til 2017.

Tabellen viser en positiv endring i forhold til svaralternativet «vet ikke» for den eldste klassen og kontrollklassen i 2017. Forskjellen utgjør ca. 10 prosentpoeng for begge klassene.

Tabell 26 **Krysstabell** kjønn

Jeg varsler læreren hvis noen blir ertet eller plaget.			
Kjønn		2016	2017
Gutt	Ja	86,1 %	72,4 %
	Nei	2,8 %	0,0 %
	Vet ikke	11,1 %	27,6 %
Total		100 %	100 %
Jente	Ja	82,9 %	91,9 %
	Nei	5,7 %	0,0 %
	Vet ikke	11,4 %	8,1 %
Total		100 %	100 %
Sig. (2-tailed)	.176		
Gutt-jente			

Tabell 26 viser resultatene for de ulike kjønn i 2016 og 2017. Tabellen viser signifikansnivå på .176 som ikke er statistisk signifikant. Tabellen viser at både guttene (86,1%) og jentene (82,9%) rapporterer omtrent likt i 2016 på «Jeg varsler lærere hvis noen blir ertet eller plaget- ja». Tabellen for 2017 viser en liten positiv endring hos jentene med ca. 9 prosentpoeng, mens guttene har en negativ utvikling på ca. 13 prosentpoeng som kan tyde på en negativ endring i om elevene vil varsle om noen blir plaget eller ertet.

4.3 Sammenligning og drøfting av resultater

Her vil jeg først tolke resultatene fra hvert enkelt spørsmål knyttet til kategoriene anerkjennelse samt trygghet og trivsel. Deretter vil jeg komme med en kort oppsummering av resultatene fra spørsmålene tilhørende de to ovennevnte kategorier.

4.3.1 Sammendrag av resultater for opplevelse av anerkjennelse

Spørsmål 1: «Lærerne sier hva jeg gjør bra» skulle være med å måle elevenes opplevelse av anerkjennelse ved at lærerne forteller elevene hva de gjør bra i de ulike fagene. Elevenes rapportering for 2017 på svaralternativet «*alle fag*» viser en negativ endring hos de yngste elevene. Dette kan tolkes dithen at enkelte lærere ikke har klart å endre praksis, og at elever ikke opplever at alle lærere gir positive tilbakemeldinger. Schibbye og Løvlie (2017) trekker blant annet fram at lærerens evne til å forstå, bekrefte, se, verdsette samt vise respekt og likeverd som selve utgangspunktet for en god relasjon mellom lærer og elev. Samtidig viser tabellen en positiv samlet endring på svaralternativene «*i mange fag, i noen fag*». Dette kan bety at innovasjon ved bruk av velferdsteknologi sammen med lærernes kunnskapsbygging har bidratt til endring, ved at lærerne har fått større mulighet til å gjøre skoledagen oversiktlig og forutsigbar.

Den positive endringen i 2017 for den eldste klassen, i forhold til at læreren sier hva de gjør bra «*I alle fag, i noen fag og i svært få fag*» kan indikere at innovasjonene har gitt effekt, muligens kan lærerne gjennom kunnskapsbyggingen ha blitt mer bevisst betydningen av å gi gode tilbakemeldinger til elevene. Relasjoner bygges ved bruk av ros og anerkjennelse, og er ifølge Spurkeland (2011) den viktigste byggesteinen i utvikling av positiv relasjon.

Kontrollklassen har på sin side har lik og positiv rapportering fra 2016 til 2017 på svaralternativene «*i alle fag, i mange fag og i svært få fag*». Det kan bety at enkelte lærere har klart å endre praksis, og at flere elever opplever å få anerkjennelse på det de gjør bra.

Gjensidig anerkjennelse er nettopp viktig for at relasjoner skal være i utvikling, for at dette skal bli oppfylt må begge parter være i stand til å ta den andres synspunkt (Schibbye, 2002).

Tallene i krysstabellen for 2016 og 2017 viser at prosentandelen for svaralternativet «*Læreren sier hva jeg gjør bra – alle fag*» synker jo eldre elevene blir. Det kan se ut til at elevene får færre tilbakemeldinger på hva de gjør bra, jo eldre det blir. Dette kan tolkes dithen at lærere vurderer at elevene har mindre behov for bekreftelse jo eldre de blir. Det er ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) nær sammenheng mellom mestring og hvordan selvbildet til eleven utvikles, i tillegg er selvbildet avhengig av hvordan tilbakemeldingene fra miljøet oppleves. Samtidig er det også viktig at lærere legger til rette for likeverdighet og tilpasset opplæring for samtlige elever, slik at elevene opplever å være både faglig og sosialt inkludert (Spurkeland, 2011). På en annen side kan en heller ikke se bort fra at elevenes svar i denne undersøkelsen er relasjonsbetinget, ved at svarene som er oppgitt muligens er knyttet til

negative hendelser med enkeltlærere. Gulløy og Haraldsen (2012) hevder blant annet at barns evne til å svare på spørreundersøkelser kan påvirkes av deres kulturelle og sosiale betingelser, i tillegg til vanskelige livsbetingelser.

Spørsmål 2: «Lærerne hjelper meg til å bli bedre i fagene» skal være med å gi svar på hvordan elevene opplever anerkjennelse ved at lærerne hjelper dem til å bli bedre i fagene. Krysstabellen viser en positiv endring fra 2016 til 2017 for den yngste klassen på svaralternativet «*I alle fag og i noen fag*», og en negativ endring på de to andre svaralternativene. Det kan forstås slik at flere lærere trolig har blitt flinkere til å hjelpe og støtte elevene, og elevene dermed har fått mulighet til å bli bedre i fagene. Dette kan sees i sammen med det Aubert og Bakke (2008) hevder, hvor læreren gjennom sin samhandling kan utløse og forsterke elevenes ressurser.

I den eldste klassen kan kunnskapsbyggingen sammen med innovasjonen knyttet til bruk av digitale verktøy ha medvirket til den positive endringen på alle svaralternativer. Lærerne kan nettopp ved ny kunnskap og bruk av ny teknologi ha klart å gi elevene økt hjelp og støtte. Dersom teknologien skaper en mer tidseffektiv og oversiktlig skolehverdag vil den også kunne bidra til redusere atferdsvansker, og øke motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene ved at lærerne vektlegger tydelig klasseledelse samt støttende og relasjonsorientert praksis hvor det stabile læringsfellesskapet vektlegges (Kostøl & Mausethagen, 2011).

Samtidig kan man for kontrollklassen se en positiv endring i krysstabellen for svaralternativene «*i alle fag og i mange fag*». Den positive endring kan bety at enkelte lærere trolig har endret sin praksis etter å ha fått økt kunnskap om relasjon. Dette kan muligens ha medvirket til at elevene i større grad opplever at de får hjelp til å bli bedre i fagene. Det bør også nevnes at både nye lærere og kunnskapsbygging kan ha medvirket til den positive endringen. Tilstedeværelse av trygge og positive følelser trekkes nettopp fram som avgjørende for hjernens evne til å lukke opp for nye inntrykk, hvor elevenes positive relasjonelle opplevelser setter hjernen i stand til lettere å oppnå ny læring (Rønsholdt mfl., 2013).

Tabell for kjønn viser at resultatet er signifikant (.001). Krysstabellen viser blant annet at guttene i større grad enn jentene opplever at lærerne hjelper dem å bli bedre i fagene. Tabellen viser at jentene i 2017 rapporterer om positiv endring, samtidig som guttene har en liten negativ endring. Dette kan indikere at lærerne har endret praksis, og kanskje er blitt mer bevisst arbeidet knyttet til relasjon.

Krysstabellen for 2016 og 2017 viser at prosentpoengene synker jo eldre elevene blir på spørsmålet «*Lærerne hjelper meg til å bli bedre- I alle fag*». Dette kan indikere at lærerne vurderer at jo eldre elevene blir, desto mer selvstendig er de, og at elevene dermed ikke har like stort behov for hjelp. Lærer- elev relasjon er viktig for utvikling og læring i skolen, og for elever som befinner seg i risikozonen kan en optimal relasjon bidra til bedre relasjon og skolesuksess (Pianta, 1999). En annen årsak til resultatet kan også være at elevene har en annen oppfatning av *hvordan* og *hvor mye* hjelp lærerne må gi for at de skal kunne bli bedre i fagene, enn det lærerne selv oppfatter. Dermed kan de eldste elevene rapportert slik at det bli en negativ endring, framfor en positiv. Nordahl (2012) vektlegger blant annet faktorer som tydelighet og støttende relasjon i arbeidet med å være en god klasseleder.

Spørsmål 3: «*Mine lærere synes det er greit at jeg gjør feil, fordi jeg kan lære av det*» skulle være med å måle om elevene opplever å bli anerkjent ved at lærerne oppmuntrer elevene til å prøve, selv om det kan bli feil. Elevene i den yngste klassen har i 2017 en negativ endring på svaralternativet «*helt enig*» og en positiv endring på svaralternativet «*litt enig*». Da kun deler av klassen opplever en positiv endring kan det muligens bety at enkeltlærere har klart å endre praksis og trolig blitt flinkere til å oppmuntre elevene til å prøve selv om det kan bli feil. Duesund mfl. (2014) hevder at lærere må arbeide for å beholde et trygt og godt klasserommiljø, hvor elevene behandles på en slik måte at de beholder sin verdighet og anerkjennes for den de er, samtidig som opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Samtidig kan innovasjonene også ha medvirket til positiv endring i og med at flere elever er «*litt enig*», ved at både lærere og elever har fått bedre oversikt over dagen, som igjen kan gi lærerne mulighet til å gi positive tilbakemeldinger. Det er nettopp viktig at lærerne har god evne til å lytte og legge til rette for åpne og tillitsfulle samtaler, slik man unngår at elever opplever mangel på anerkjennelse, og opplever krenkelse. Dette gjelder særlig barn som er avhengig av grenser, konkret hjelp og veiledning (Schibbye & Løvlie, 2017).

Krysstabellen for 2017 viser at den eldste klassen har en positiv endring noe som indikerer at elevene i større grad opplever at lærerne oppmuntrer dem til å prøve selv om det blir feil. Den positive endringen kan komme som følge av at lærerne gjennom økt kunnskap har endret praksis, fått bedre relasjon, og i større grad tør å by på seg selv i samspillet med elevene (Drugli, 2012). På den annen side kan trolig innovasjonen ha bidratt til effekt ved at elever og lærere har hatt felles fokus og at elever har fått større glede ved å lære.

Dersom man sammenligner den eldste og den yngste klassen ved de ulike måletidspunktene kan man i krysstabellen for 2016 se at den eldste klassen rapporterer om dårligere opplevelse enn den yngste klassen i forhold til at lærerne synes det er greit at de gjør feil. Samtidig viser tabellen en positiv endring for de eldste elevene i 2017, men med fortsatt dårligere rapportering enn de yngste. Ifølge (Luckner & Pianta, 2011) er klasseromskonteksten og samspillet mellom lærer og elev viktig for elevers sosiale, akademiske og emosjonelle utvikling. Resultatet kan derfor muligens indikere at lærerne er blitt flinkere i det sosiale samspillet og i større grad oppmuntrer elevene til å prøve selv om det blir feil. Man kan derfor anta at innovasjonen ved bruk av ny teknologi har skapt et bedre fellesskap samtidig som kunnskapsbyggingen kan ha bidratt til større relasjonell forståelse. Samtidig kan resultatet også tolkes slik at lærerne kanskje vurderer at elevene ikke har like stort behov for ros, oppmuntring og støtte, jo eldre de blir. Man kan heller ikke utelukke at lærerne i en travel hverdag kan glemme å oppmuntre elevene til å prøve.

Kontrollklassens rapportering for 2016 og 2017 viser en negativ og lik rapportering hvor færre elever opplever at lærerne sier at det er greit å gjøre feil. En viktig faktor for at elever skal få en sunn relasjon til læreren er opplevelsen av å kunne stole på og få forståelse og emosjonell støtte av læreren (Pianta, 1999). Man kan derfor anta at lærerne ikke har klart å gi elevene opplevelsen av å kunne stole på lærerne i like stor grad som tidligere.

Spørsmål 4: «Lærerne mine bryr seg om meg» skal være med å gi svar på om elevene opplever anerkjennelse ved at lærerne viser at de bryr seg om dem. Som det framkommer av krysstabellen viser de yngste elevenes rapportering for 2017 en liten negativ endring på svaralternativet at «alle» lærerne bryr seg om dem. Samtidig som det er en liten samlet positiv effekt på svaralternativene «de fleste og noen få» Det kan tolkes dit at ikke alle lærere har klart å endre praksis, og at innovasjonen ikke viser ønsket effekt i forhold til elevenes opplevelse av at lærerne bryr seg om dem. Lærerne må i sitt arbeid være bevisst å ikke kun anerkjenne eleven ut fra prestasjoner men også anerkjenne elevene for den person de er (Schibbye & Løvlie, 2017). En kan heller ikke se bort fra at klassen kan ha timelærere som kun er i klassen noen få timer i uka, som dermed kan gi seg utslag i at lærerne ikke i like stor grad klarer å involvere seg og vise at de bryr seg om enkelt- eleven og klassen som helhet. Det kan blant annet trekkes fram at lærere som viser at de liker eleven slik de er, ofte vil oppleve å få samme respons tilbake (Spurkeland, 2011).

Krysstabellen viser at de eldste elevene rapporterer likt både i 2016 og 2017 i forhold til at «alle» lærerne bryr seg, samtidig rapporterer de om positiv endring på svaralternativet «de

fleste». Dette kan tolkes slik at enkelt lærerne trolig har endret praksis som kan innebære at man viser elevene at de betyr noe. Dette kan læreren gjøre ved å bruke ulike spesifikke handlinger som å hilse på elevene, vise interesse for elevenes liv, finne noe som lærer og elev har felles, rose, og samtidig være en god rollemodell for elevene (Roffey, 2012).

Kontrollklassens rapportering i 2017 viser en positiv endring på «*alle*» lærere bryr seg og negativ endring på at «*de fleste og noen få*» av lærerne bryr seg. Dette kan tyde på at enkeltlærere ikke i like stor grad har endret praksis og enkelte elever kan dermed ha opplevd å ikke bli sett. Man vet blant annet at lærerens evne til læringsledelse og tilrettelegging av læringsmiljøet er sentralt i arbeidet med å gi elever opplevelse av å bli sett, forstått og anerkjent (Bjørnsrud, 2014).

Jo eldre elevene blir jo mer synker prosentpoengene viser krysstabell for 2016 og 2017. Det kan indikere at lærerne vurderer at de eldste elevene ikke har like stort behov å bli sett og anerkjent som de yngre elevene. Ifølge (Spurkeland, 2011) trenger derimot alle relasjoner pleie, vedlikehold og tilsyn. Samtidig kan det muligens også være slik at dersom eleven opplever å ikke ha en god relasjon med lærer vil de heller ikke oppleve at læreren bryr seg i like stor grad, og dermed vil de kunne svare negativt.

4.3.2 Oppsummering av resultatene knyttet til anerkjennelse

Når jeg sammenligner resultatene på de fire spørsmålene knyttet til elevenes opplevelse av anerkjennelse, viser ingen av spørsmålene seg å være statistisk signifikant. Resultatene på Pearsons r viste en veldig svak negativ korrelasjon på alle fire spørsmål, som betyr at det er en bedring fra 2016 til 2017.

På alle fire spørsmål, viser resultatene fra krysstabellene i 2016 og 2017 at de yngste elevene rapporterer om bedre opplevelse av anerkjennelse sammenlignet med de eldste elevene. Etter igangsatt innovasjon i 2017 viser krysstabellen positiv endring for de eldste elevene på tre av fire spørsmål og lik rapportering på ett av spørsmålene, men med fortsatt dårligere opplevelse av anerkjennelse enn de yngste elevene. Dette kan sees i sammenheng med det Drugli (2012) hevder; at det er sammenheng med elevenes alder og kvaliteten på lærer-elev relasjon, med høyest relasjonskvalitet for de yngste barna. Den positive endringen hos de eldste elevene kan ha sammenheng med innovasjonen, ved at elever og lærerne har felles fokus på bruk av digitale hjelpemidler. Elever lærer mest og best gjennom å ha et følt felles engasjement (Spurkeland, 2011). Dermed kan kanskje elevene ha fått bedre relasjon til sine lærere og økt motivasjon og glede ved å gå på skolen. Ifølge Drugli (2012) kan gode relasjoner være med

på å gi glede i samværet med elevene og gi økt innsats som er med på å fremme elevenes læring, noe som kan ha bidratt til elevenes positive rapportering.

Krysstabellene viser at kontrollklassen på kun to av spørsmålene rapporterer om positiv endring på svaralternativene som uttrykker “best” anerkjennelse. Det kan tolkes slik at elevene i varierende grad opplever å bli anerkjent og at ikke alle lærerne har klart å endre praksis etter kunnskapsbyggingen. Schibbye (2002) påpeker at dersom relasjoner skal være i utvikling er det viktig med gjensidig anerkjennelse, og for at dette skal skje må begge parter være i stand til å ta den andres synspunkt

I krysstabellene for kjønn viste spørsmål 2 seg å være signifikant (.001), hvor guttene i større grad enn jentene opplever at lærerne hjelper dem til å bli bedre i fagene. Samtidig viser tabellen at jentene i 2017 rapporterer om bedring, og guttene en liten negativ endring. Dette kan indikere at lærerne delvis har endret praksis ved økt kunnskap knyttet til relasjonsarbeid.

4.3.3 Sammendrag av resultater for opplevelse av trygghet og trivsel

Spørsmål 5: «Jeg har det fint med lærerne mine» skal være med å gi svar på om elevene opplever trygghet og trivsel ved at de har det fint med sine lærere. Krysstabellen viser at de yngste elevene rapporterer om negativ endring på svaralternativet «alle». Dette kan ha sammenheng med lærerbyttet i intervensjonsperioden, hvor lærerne kanskje ikke har opparbeidet seg god relasjon til samtlige elever. I følge Berg (2005) er det læreren som må arbeide med å gi eleven trygghet og nærhet og bygge opp relasjon slik at den gir næring til elevens personlighetsutvikling. Samtidig viser tabellen en positiv endring på «de fleste, noen få, bare en». Det kan tyde på at flere av elevene opplever å ha det fint med sine lærere.

De eldste elevene rapporterer om positiv endring i 2017 på svaralternativene «alle og noen få». Dette kan forstås slik at lærerne trolig har endret praksis, og at elevene i større grad opplever trygghet og trivsel ved at de har det fint med sine lærere. Den positive endringen kan også henge sammen med innovasjonen, ved at både lærere og elevene opplever økt motivasjon, og et positivt felles fokus knyttet til bruk av digitale hjelpemidler. Dersom lærerne kjenner den enkelte elevs utfordringer og ressurser kan de bedre legge til rette for mestring Berg (2005), og med dette også bidra til at elevene opplever å ha det fint med læreren sin.

Krysstabellen viser at kontrollklassen er den klassen som rapporterer om best opplevelse av å ha det fint med sine lærere både i 2016 og med positiv endring til 2017. Det kan bety at de nye lærerne på trinnet kan ha endret praksis som følge av kunnskapsbyggingen, og som trolig har bidratt til at flere elever opplever trygghet og trivsel. Samtidig kan man ikke utelukke at kontrollklassen er en klasse med et generelt godt psykososialt miljø hvor elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet, som dermed bidrar til å fremme helse, trivsel og læring (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Dersom man sammenligner krysstabellen for 2016 og 2017 viser det seg at prosentpoengene synker jo eldre elevene blir. I 2017 viser tabellen at de eldste elevene fortsatt rapporterer om dårligere opplevelse av trygghet og trivsel, men med positiv endring fra 2016. Det kan tolkes som at innovasjonen har hatt effekt for de eldste elevene, og at lærerne kanskje har endret praksis og fått et bedre relasjonelt miljø som er av avgjørende betydning for elevers utvikling og læringsmuligheter (Rønsholdt mfl., 2013).

Spørsmål 6: «*Hvis noen er slemme stopper de voksne dem*» skal være med å gi svar på elevenes opplevelse av trygghet og trivsel ved at de voksne lytter til dem og viser at de ønsker å hjelpe. Krysstabellen viser at alle tre klassene har negativ endring i 2017 på svaralternativet «*alle de voksne*». Dette kan bety at enkelte lærere i de ulike klassene ikke har endret praksis, på en annen side kan det også være varierende praksis for hvordan lærerne velger å håndtere denne typen situasjoner. Man kan heller ikke se bort fra at skolen som helhet ikke har en god nok plan på hvordan lærere skal agere når elever opplever at noen er slemme. Dette kan sees i sammenheng med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) skriver om å skape et godt læringsmiljø, hvor skolen må få til et bredt samarbeid som innbefatter alle organisatoriske og institusjonelle betingelser som bidrar til elevenes læring.

Tabellen viser at den yngste klassen- og kontrollklassen har en positiv endring på svaralternativet «*de fleste voksne*» hvor elevene i større grad opplever at de voksne lytter og hjelper når noen er slemme. Det kan tyde på at de voksne i klassen er blitt mer samstemte i hvordan de reagerer når elever forteller at noen er slemme. Det er viktig med tydelig klasseledelse hvor læreren klarer å tolke tegn fra elevene og handle ut fra tegnene, det har stor verdi i forhold til forebygging av vansker knyttet til det psykososiale, hevder (Olsen & Mikkelsen, 2015).

De eldste elevene rapporterer om negativ endring på «*alle de voksne*», samtidig ser man ingen endring mellom målingene utført i 2016 og 2017 for opplevelsen av at «*de fleste*» voksne stopper de som er slemme. En kan tolke det dithen at enkelte voksne kanskje oppfordrer

elevene til selv å «ordne opp» når de forteller at noen er slemme. Det er viktig at skolen har skole- og klasseregler som er grundig gjennomgått av alle lærerne, og som forteller hva som forventes av elevene og som ikke gir rom for feiltolkninger (Overland, 2007).

Dersom man sammenligner den eldste klassen med de to øvrige klassene kan man samtidig også observere at den eldste rapporterer om dårligere opplevelse i 2017. Muligens kan dette bety at elevene er blitt mer selvstendige og ikke i like stor grad søker hjelp hos de voksne. Jo eldre elever blir desto mer selvstendige blir de og vil ikke søke like mye nærhet til læreren som de yngre elevene (Drugli, 2012). I tillegg kan det tolkes dit at lærerne i større grad oppfordrer elever til selv å ordne opp når de ønsker hjelp fra de voksne.

Spørsmål 7: «Jeg gleder meg til å gå på skolen» skal være med å gi svar på elevenes opplevelse av trygghet og trivsel ved at de uttrykker glede ved å gå på skolen.

Den yngste klassen rapporterer om negativ endring fra 2016 til 2017 i forhold å «*alltid*» glede seg til å gå på skolen og positiv endring på «*ofte og av og til*». Det kan tyde på at lærerne ikke har klart å endre sin praksis og at innovasjonen ikke har gitt ønsket effekt. Samtidig kan den negative endringen henge sammen med lærerbyttet elevene hadde i januar i 4. klasse, og at ikke alle elever opplever god og trygg nok relasjon. Kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevens trivsel og fungering på skolen, og har også sammenheng med elevens psykiske helse (Drugli, 2012).

De eldste elevene rapporterer om positiv endring i 2017, i forhold til flere av svaralternativene. Den positive endringen for de eldste elevene kan henge sammen med innovasjonen, hvor det blant annet ble innført nettbrett. Dette kan ha gitt større motivasjon både for lærere og elever, samt økt lærelyst og større glede ved å gå på skolen. Rønsholdt mfl. (2013) påpeker blant annet at optimale lærings- og utviklingsmiljø er de som inneholder trygghet, oppmerksomhet og utfordringer som gjør at arbeidsoppgaver ikke blir kjedelige. Samtidig kan den positive endringen også indikere at lærere i større grad har endret sin praksis etter kunnskapsbyggingen, og at flere elever som et resultat av dette trolig opplever større glede ved å gå på skolen. Det kan også trekkes fram at relasjoner mellom de voksne som preges av vennlighet også vil merkes av elevene og som dermed kan bidra til elevenes læring Spurkeland (2011), slik at elevene kanskje i større grad gleder seg til å gå på skolen.

Tabellen viser at kontrollklassen i 2017 rapporterer om negativ endring på svaralternativet at de «*Alltid* gleder seg til å gå på skolen og lik rapportering på svaralternativet at de «*ofte*» gleder seg til å gå på skolen. Dette kan på den ene siden indikere at lærerne ikke har klart å

opparbeide seg god og trygg relasjon til alle elevene. På en annen side kan det også bety at elevene ikke opplever sin læring praktisk, variert og spennende. Gode relasjoner kan være med på å gi glede i samværet med elevene og økt innsats som fremmer læring (Drugli, 2012). Relasjonen og den tryggheten elevene får til læreren når de begynner på skolen vil være betydningsfull i arbeidet med å gjøre elevene tilgjengelig for læring og utvikling (Sørli, 2011).

Krysstabellen viser at prosentpoengene synker jo eldre elevene blir, samtidig viser rapporteringen en positiv endring for de eldste elevene i 2017, men med fortsatt dårligere prosent enn de yngste. Dette kan muligens bety at de eldste elevene opplever økt faglig press og kanskje får mindre tid til gode samtaler og aktiviteter som fremmer relasjon mellom lærer-elev og elev-elev. Gode relasjoner er selve fundamentet i kontakten mellom lærer og elev og er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjon skal fungere godt (Spurkeland, 2011).

Spørsmål 8: «*Jeg varsler læreren hvis noen blir ertet eller plaget*» skal være med å gi svar på om elevene opplever trygghet i skolen og til læreren.

Den yngste klassen rapporterer i 2017 om en liten positiv endring på svaralternativet, «*ja*» de vil varsle. Det kan henge sammen med at lærerne har endret sin praksis i forhold til hvordan de håndterer varsler om plaging og erting. Lærerne kan gjennom tillit, trygghet, troverdighet og tilknytning skape god relasjon til elevene Røkenes og Hanssen (2012), på denne måten kan elevene oppleve at det er greit å varsle.

Tabellen viser at de eldste elevene rapporterer om positiv endring både på svaralternativet «*ja*» de vil varsle og i forhold til «*nei*» jeg vil ikke varsle. Dette kan tolkes dithen at elevene er tryggere på hverandre og på sine lærere, og dermed ikke i like stor grad kvier seg for å varsle. Der er også mulig at skolens lærere gjennom drøftinger har fått felles forståelse for hvordan de skal håndtere varsler fra elevene. Ifølge Berg (2005) er det læreren som må gi eleven trygghet og nærhet, arbeide med å bygge opp relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling, og et selvbilde og selvfølelse som gir eleven motstandskraft som tåler påkjenninger. Samtidig kan innovasjonen i klassen ha gitt positiv effekt ved at elever og lærere gjennom felles fokus ved bruk av ny teknologi har klart å skape trygghet og bedre relasjon til hverandre.

Tabellen viser at kontrollklassen i 2017 rapporterer om negativ endring fra 2016. Dette kan indikere at elever ikke opplever den tryggheten de behøver i forhold til å varsle om noen blir

ertet eller plaget. Lærerens evne til å møte elevenes ulike behov og fremstå som god klasseleder har stor betydning for trivsel og læring (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Tallene i krysstabellene for 2017 viser at det ikke er stor forskjell på prosentandelen mellom de tre klassene på opplevelsen av at «ja» elevene ønsker å varsle. Henholdsvis er det bare kontrollklassen som rapporterer om nedgang mellom 2016 og 2017 med 10 prosentpoeng, mens den yngste og den eldste klassen har en liten positiv endring på ca. 1 og 5 prosentpoeng. Ut fra dette ser man at det er en liten negativ nedgang jo eldre elevene blir. Dette kan bety at når elever blir eldre er de mer bevisste omgivelsenes reaksjoner når de varsler. Kanskje har elevene opplevd å få negative signaler eller kommentarer fra andre elever om at varsling er det samme som å sladre, og de dermed ikke ønsker eller tør å varsle. Nordahl (2012) hevder at skolens normer, regler, struktur og lærernes positive og støttende forhold mellom lærer og elev har betydning for hvilken type læringsmiljø som etableres.

4.3.4 Oppsummering av resultatene knyttet til trygghet og trivsel

Når jeg sammenligner resultatene på de fire spørsmålene knyttet til elevenes opplevelse av trygghet og trivsel, viser ingen av spørsmålene å være statistisk signifikant. Resultatene på Pearsons r viste en veldig svak positiv korrelasjon på alle fire spørsmål, noe som betyr at de svaralternativer som uttrykker dårligere opplevelse knyttet til trygghet og trivsel øker fra 2016 til 2017.

Resultatene fra de fire spørsmålene i 2017 viser at de yngste elevene rapporterer om negativ endring på spørsmål 5, 6 og 7 på svaralternativene som uttrykker best opplevelse av trygghet og trivsel. Det kan tyde på at lærerne i den yngste klassen ikke har klart å endre praksis etter kunnskapsbyggingen og at innovasjonen her ikke viser ønsket effekt. På den annen side rapporterer de eldste elevene i 2017 om positiv endring på spørsmål 5, 7 og 8 på svaralternativene som uttrykker best opplevelse av trygghet og trivsel. Det kan tyde på at lærerne har endret praksis og at innovasjonen viser effekt. Blant annet påpeker Helsedirektoratet (2015) at skolens fysiske miljø skal bidra positivt til elevenes helse og trivsel, hvor et godt psykososialt læringsmiljø kan bidra til å styrke elevenes ressurser og fungering både på kort og lang sikt.

For kontrollklassen viste spørsmål 6, 7 og 8 negativ utvikling i 2017 på svaralternativene som uttrykker best opplevelse av trygghet og trivsel. Det kan bety at lærerne ikke i like stor grad har klart å endre praksis og at skolen kanskje ikke har gode rutiner når elever varsler om plaging og erting. Skolen bør i arbeidet med å tilrettelegge for elevenes helse, trivsel og

læring, få til et godt skole-hjem samarbeid, hvor foreldrene sees som en ressurs i arbeidet med å skape en god læringssituasjon (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Alle tre klasser rapporterer i 2017 om negativ endring på spørsmål 6: «*Hvis noen er slemme, stopper de voksne dem - Ja*». Det kan tyde på at lærerne og skolen ikke har en god nok praksis for håndtering av slike saker. Skolen og lærere bør arbeide for forutsigbarhet, tilgjengelighet, og anerkjennelse og et reaksjonsmønster som bidrar til elevenes opplevelse av trygghet og læring (Sørli, 2011). Det er viktig at skolen arbeider for å få til et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer trivsel, det kan bidra til å styrke elevenes ressurser og fungering både på kort og lang sikt (Helsedirektoratet, 2015).

Samlet viser krysstabellen for 2017 at de eldste elevene rapporterer om dårligere opplevelse av trygghet og trivsel enn de yngste elevene på alle fire spørsmål. Etter igangsatt innovasjon i 2017 viser krysstabellen bedring for de eldste elevene, på tre av fire spørsmål, men med fortsatt dårligere opplevelse av anerkjennelse enn de yngste elevene. Som tidligere nevnt kan dette henge sammen med det Drugli (2012) hevder i forhold til at det er sammenheng mellom elevenes alder og kvaliteten på lærer-elev relasjon. Totalt sett kan man anta at innovasjonen har hatt en effekt, men at dette trolig bare har vært på enkelte deler av miljøet da ingen elever rapporterte om bedring i forhold til at de voksne stopper de som er slemme.

5 Avslutning og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og trekke konklusjoner fra mine funn i empiri og drøftingskapittelet for å kunne besvare problemstillingen:

Hvilken effekt har fokuset på det psykososiale læringsmiljøet hatt for elevers opplevelse av ulike relasjonelle forhold?

For å underbygge problemstillingen har jeg definert to forskerspørsmål i del 1.2. Jeg vil først besvare hvert forskerspørsmål og benytte disse svarene for å besvare problemstillingen.

5.1 Forskerspørsmål 1- opplevelse av anerkjennelse

Hvilken effekt har innovasjonene hatt for elevers opplevelse av anerkjennelse?

For å besvare forskerspørsmål 1 og underbygge problemstillingen ble fire spørsmål benyttet. Pearsons r viste en svak negativ korrelasjon, samtidig viste ingen av spørsmålene seg å være statistisk signifikant, mens variabelen kjønn på spørsmål 2 viste seg å være signifikant (.001).

Ved analyse av krysstabellene viste alle fire spørsmål en negativ forskjell fra de yngste til de eldste elevene, hvor de eldste elevene rapporterte om dårligere opplevelse av anerkjennelse sammenlignet med de yngste. Til tross for at de eldste elevene opplever en positiv endring i 2017 rapporterer de fortsatt om dårligere opplevelse av anerkjennelse enn de yngste elevene. Min tolkning er at alder ser ut til å ha betydning for elevers opplevelse av anerkjennelse. Dette kan underbygges av det Drugli (2012) hevder, om at det er en sammenheng med elevenes alder og kvaliteten på lærer-elev relasjon, hvor de yngste elevene opplever høyest relasjonskvalitet. Det betyr ikke relasjoner ikke er viktige for de eldre elevene, relasjoner er fortsatt svært viktige for de eldre elevene til tross for at de blir mer selvstendige (Drugli, 2012). Samtidig kan man ikke med sikkerhet vite om de yngste elevene hadde gitt en lignende positiv rapportering som de eldste dersom de også hadde mottatt lik innovasjon.

Den yngste klassen rapportering viste negativ endring på tre av fire spørsmål i forhold til svaralternativet «best» opplevelse av anerkjennelse, og positiv endring på de samme spørsmålene i forhold til svaralternativet som uttrykker «nest best» opplevelse av anerkjennelse. Innovasjon knyttet til bruk av velferdsteknologi har slik jeg tolker det ikke gitt ønsket effekt for det aktuelle trinnet. Derimot kan det være slik at om ikke innovasjon viser ønsket effekt så kan kunnskapsbyggingen ha bidratt positivt i forhold til relasjonsbygging og elevers opplevelse av anerkjennelse. Kontrollklassens rapportering viser en positiv endring på tre av fire spørsmål knyttet til svaralternativet som uttrykker «best» opplevelse av

anerkjennelse. I tillegg rapporterer elevene i kontrollklassen om positiv endring på svaralternativet «nest best» opplevelse, tilhørende to av de samme spørsmålene. Sik jeg tolker det, kan kunnskapsbyggingen sammen med de nye lærerne kontrollklassen fikk på 5. trinn ha bidratt til den positive endringen.

Dersom man studerer resultatet for den eldste klassen kan man observere en større positiv endring sammenlignet med kontrollklassen. Med bakgrunn i at hele skolens personale har fått skoling av PPT, er det rimelig å anta at den positive endringen i henholdsvis både kontrollklassen og den eldste klassen, kan henge sammen med kunnskapsbyggingen skolen fikk. Kunnskapsbyggingen kan ha bidratt til at lærerne i større grad har fått felles relasjonell forståelse, hvor lærerne må arbeide med relasjon til den enkelte elev og relasjon til klassen som helhet (Wubbels mfl., 2015). Men man kan muligens trekke slutninger om at den type innovasjon den eldste klassen mottok hadde en ytterligere positiv effekt, når man sammenligner med kontrollklassen og den yngste klassen som hadde en negativ endring med en annen type innovasjon. Bruk av ny teknologi lik det den eldste klassen fikk kan trolig ha bidratt til et felles positivt løft for elever og lærere og økt glede ved læring, som igjen kan ha bidratt til at elever i større grad opplever anerkjennelse fra sine lærere. I følge Haugen (2000) har anerkjennelse betydning for elevers selvoppfatning og er i tillegg motiverende for skolearbeidet.

Av krysstabellene for kjønn viste spørsmål 2, å være signifikant. Tabellen viste at guttene i større grad enn jentene opplevde at lærerne hjelper dem til å bli bedre i fagene. Samtidig er det viktig å gjøre klart at det er et lite utvalg, så det er rimelig å anta at resultatet kan ha oppstått tilfeldig.

5.2 Forskerspørsmål 2- opplevelse av trygghet og trivsel

Hvilken effekt har innovasjonene hatt for elevers opplevelse av trygghet og trivsel?

For å besvare forskerspørsmål 2 og for å underbygge problemstillingen er fire spørsmål benyttet. Av disse fire spørsmål viste ingen seg å være statistisk signifikant, verken i forhold til klasstrinn eller kjønn, samtidig som Pearsons r viste en svak positiv korrelasjon. Og man kan derfor ikke generalisere til å gjelde hele populasjon. Ved analyse av krysstabellene viste alle fire spørsmål en negativ forskjell mellom de yngste og eldste elevene, hvor de eldste elevene rapporterte om dårligere opplevelse av trygghet og trivsel. Samtidig rapporterte de eldste elevene om positiv endring i intervensjonsperioden, men med fortsatt dårligere opplevelse av trygghet og trivsel enn de yngste elevene.

Min tolkning av disse fire spørsmålene er at alder ser ut til å ha betydning for opplevelse av trygghet og trivsel hos elevene. Dette kan i likhet med forskerspørsmål 1 også underbygges av det Drugli (2012) hevder, at det er sammenheng mellom elevenes alder og kvaliteten på lærer-elev relasjon, med høyest relasjonskvalitet for de yngste barna. Både den yngste klassen og kontrollklassen rapporterte om negativ endring på tre av fire spørsmål i forhold til svaralternativet «best» opplevelse av trygghet og trivsel. Samtidig hadde de en positiv endring på tre av spørsmålene knyttet til «nest beste» svaralternativ. Kunnskapsbyggingen kan ha bidratt til denne endringen ved at lærerne i begge klassene har fått løftet fram betydningen av god relasjon og i større grad har lik for forståelse for hva god relasjon betyr for den enkelte elev. For den yngste klassen kan det av den grunn se ut til at innovasjon ved bruk av velferdsteknologi ikke har gitt ønsket effekt.

Det er nærliggende å tro at den positive endringen for de eldste elevene henger sammen med innovasjon samtidig som at kunnskapsbyggingen også kan ha medvirket positivt. Innovasjonen kan ha bidratt til felles fokus og positivt løft både for lærere og elever. Samtidig kan innovasjon ha bidratt til økt glede i forhold til læring og ved å gå på skolen. I tillegg kan kunnskapsbyggingen ha ført til at lærerne i større grad har fått mer lik forståelse knyttet til relasjon og relasjonsbygging. Dette kan ha bidratt til at elever velger å stole på læreren og kanskje opplever skoledagen tryggere og mer forutsigbar. En viktig faktor for at elever skal få en sunn relasjon til læreren er nettopp opplevelsen av å kunne stole på, og samtidig få forståelse og emosjonell støtte av læreren (Pianta, 1999). Man kan derfor anta at innovasjonen i den eldste klassen i større grad har bidratt til den positive endringen enn kunnskapsbygging, når man sammenligner resultatene mellom de ulike klassene.

5.3 Undersøkelsen og resultatenes validitet

Utvalget mitt består av et lite utvalg, hvor 72 og 67 av totalt 78 elever har svart. Utvalget er for lite til å forvente store statistiske utslag, noe resultatene mine viser og kan derfor ikke generaliseres til å gjelde en hel populasjon. Det er bare ett resultat knyttet til kjønn som er statistisk signifikant, det er rimelig å anta at resultatet derfor har oppstått tilfeldig.

På den annen side kan man ikke utelukke at innovasjonen eller kunnskapsbyggingen har bidratt til effekt i forhold til de positive endringene. Det bør også vektlegges at enkelte av påstandene i spørsmålene ikke nødvendigvis er gode. Dette må derfor regnes som eventuelle feilkilder som tidligere nevnt i punkt 3.5.2, og kan med dette ha påvirket resultatene både negativt og positivt.

5.4 Konklusjon

Relasjonsbasert klasseledelse har i dag høy aktualitet i skolen. Internasjonale studier viser at ledelse sammen med relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringsutbyttet (Aasen mfl., 2014). Det er da viktig at skolen og lærerne har både tid og ressurser som trengs for å kunne gi støtte og bygge opp om en god relasjon med sine elever. I denne studien har jeg ønsket å undersøke om de igangsatte innovasjoner i HELT- prosjektet har gitt effekt for elevers opplevelse av anerkjennelse samt trygghet og trivsel, og med det valgte jeg å benytte følgende problemstilling:

Hvilken effekt har fokuset på det psykososiale læringsmiljøet hatt for elevers opplevelse av ulike relasjonelle forhold?

I min kvantitative undersøkelse basert på 78 elever fordelt på tre klasser, har jeg sett på om de igangsatte innovasjonene har gitt effekt i forhold til elevers opplevelse av anerkjennelse samt trygghet og trivsel. Hovedintensjonen med studiet var å belyse om bruk av innovasjon i skolen også kan bidra til bedre relasjoner mellom lærer og elev.

Ett av hovedfunnene i denne studien var at de eldre elevene hadde en dårligere opplevelse av anerkjennelse og trygghet og trivsel enn de yngste elevene. De eldste elevene hadde en positiv endring sammenlignet med de yngste elevene fra 2016 til 2017. Samtidig hadde den yngste klassen ved førstegangsundersøkelse en rapportering større grad av anerkjennelse samt trygghet og trivsel sammenlignet med den eldste klassen. Den positive endringen i rapporteringen hos de eldste elevene, kan tyde på at innovasjon de mottok sammen med kunnskapsbyggingen har gitt positiv effekt. Mens den negative endringen blant de yngste elevene derimot kan belyse at den typen innovasjon de mottok ikke ga ønsket effekt.

Basert på mine data har jeg tanker om hva som kan ligge til grunn for forskjellen som viser seg med økende alder. Min tolkning er at lærere kanskje forutsetter at elever har opparbeidet seg selvstendighet jo eldre elevene blir, og av den grunn ikke har like stort behov for relasjonell lærerstøtte. Jeg har ingen forutsetning for å trekke konklusjoner knyttet til samtlige lærere, ei heller i forhold til når lærerne forventer at elevene bør ha opparbeidet seg selvstendighet. Vi vet at elever blir mer selvstendige jo eldre de blir, og av den grunn ikke vil søke like mye nærhet til læreren som de yngre elevene. Samtidig vet vi gode relasjoner er svært viktige også for de eldre elevene, til tross for at de i større grad har utviklet selvstendighet (Drugli, 2012).

Min erfaring er at det er store individuelle forskjeller hos lærerne i forhold til hvordan de arbeider med å bygge relasjoner, og hvordan de byr på seg selv i relasjonsarbeidet. Mange elever som er sårbare og har derfor behov for et trygt læringsmiljø, hvor lærerne opptrer støttende og samtidig gir elevene opplevelse av trygghet og anerkjennelse til tross for at elevene blir eldre. Lærerne må slik jeg ser det kontinuerlig arbeide for å få til og beholde et trygt og godt klassemiljø, hvor elevene behandles på en slik måte at de beholder sin verdighet og anerkjennes for den de er, samtidig som læreren tilpasser opplæringen i forhold til den enkelte elevs behov og forutsetninger (Duesund mfl., 2014). Det kan være nyttig at skolen som helhet arbeider for å få til en inkluderende praksis, hvor hele skolens personale blir ansvarliggjort slik at den inkluderende praksisen opprettholdes, selv når det kommer nye lærere og elever (Wilson, 2012). Bruk av digitale hjelpemidler kan slik jeg ser det bidra til en praksis som nevnt ovenfor, og samtidig bidra til en opplæring som gir elevene best mulig læring.

5.4.1 Videre forskning

En anbefaling for videre forskning er å benytte et større utvalg for å se om resultatet viser det samme og dermed kan generaliseres til å gjelde en hele populasjon. Det hadde også vært interessant å undersøke videre i forhold til den positive rapporteringen til de eldste elevene, og se på om fortsatt bruk av digitale hjelpemidler ville gi en videre økende positiv effekt. Ifølge Nordahl mfl. (2018) er det slik at elever som mottar spesialundervisning ofte ekskluderes fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet til fellesskapet. Det hadde derfor også vært av interesse å undersøke om bruk av digitale hjelpemidler kan bidra til at elevene med spesialundervisning ikke blir ekskludert fra klassen men i større grad opplever å være en del av fellesskapet.

Referanseliste

- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia.*, (09), 76-89. <https://hdl.handle.net/11250/2360189>
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport 13). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/227105>
- Alberti-Espenes, J. & Dragland, E. (2016). *Klasseledelse og antimobbearbeid*. Oslo: Pedlex.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk* (Samlagets bøker for høgare utdanning). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bryhn, G. (2004). AD/HD- utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (s. 13-60). Bergen: FagbokforlagetVigmostad & Bjørke AS.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy: Statistikk og spørreskjema. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 138-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Duesund, L., Stray, J. H. & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), 149-151.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskrift FoU i praksis*, 6(2),9-31.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gulløy, E. & Haraldsen, G. (2012). Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), (s. 174-204). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugen, R. (2000). Motivasjon og selvoppfatning. I *Barn og unges læringsmiljø : fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap* (279-307.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Hausstätter, R. S. (2012). Før og etter spesialundervisningen. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 11- 18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- HELT, F. (u.å). HELT- Helse, Læring og Trivsel i skolen. Hentet 12.mars 2018 fra https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/sub?p_document_id=363274&sub_id=436635
- Holand, A. (2006). Survey-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 41-51). Oslo: Cappelen akademisk.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, J. B. (2015). Psykososial helse i læringsmiljøer: Lærerens utfordringer knyttet til å utløse psykodynamisk energi og læringskraft hos eleven. *Psykologi i kommunen*, (6), 29-41.
- Kalleberg, R. & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (Retningslinjer - NESH). Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kostøl, A. K. & Mausestaden, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap: Kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, (38-48).
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag.
- Kvilhaug, G. (1998). *AD/HD: Et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Oslo: Novus.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-Student Interactions in Fifth Grade Classrooms: Relations with Children's Peer Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Mausestaden, S. (2012). Rom for læring? En språklig orientert analyse av klasseromsinteraksjon. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 91-110). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec7?q=I%3%A6ringsmilj%C3%B8et#match_2
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Nordahl, T., Persson, B., Brørup Dyssegaard, C., Wessel Hennestad, B., Vaage Wang, M., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2017, 4.april). HELT-Helse, Læring og Trivsel i skolen. Hentet fra https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/sub?p_document_id=363274&sub_id=436635
- Olsen, M. H. & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers Enhancing relationships*.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roffey, S. (2012). *Positive læringsrelasjoner i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønsholdt, J., Bech, E. M., Groot, A. & Godrim, F. (2013). *Relationspsykologi i praksis* (2. utg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006). Aksjonsforskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 172-183). Oslo: Cappelen akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Statens helsetilsyn. (1999). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer* (9788200450672,8200450678). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, G. (2004). Tourettes syndrom. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (s. 95-122). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørkr AS.
- Sørli, K. (2011). Tilknytningsteori som forståelsesmodell i skolen: Trygg nok til å lære. *Psykologi i kommunen*, (5), 23-31.

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24.06.). Lærer-elev-relasjon. Hentet 02.12.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29.08.2017). Hva gjør PP-tjenesten? Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 20.12.). Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Wilson, D. (2012). Undervisvurdering for inkluderende Spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 139-155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher-students relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. utg. s. 363-386). New York: Routledge.
- Østby, Y. (2011). *Memory and the developing brain: Short-term and long-term memory function and the heterogeneity of brain maturation* (no. 299 Doktoravhandling). Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30430>

Vedlegg

Vedlegg 1- Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr 985 321 884

Mirjam Harketstad Olsen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 10.07.2015

Vår ref: 43333 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43333

HELT - helse, læring og trivsel i skolen

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Mirjam Harketstad Olsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43333

FORMÅL

Undersøke skolesituasjonen for barn med økt psykososial risiko med hovedvekt på deres psykososiale miljø. Finne fram til faktorer i læringsmiljøet som gir god læringseffekt for denne elevgruppen. Kartlegge læreres tanker om og holdninger til denne elevgruppen, relatert til inkludering og psykososialt miljø.

UTVALG OG REKRUTTERING

Det skal rekrutteres hele klasser til prosjektet. Deltakere rekrutteres slik:

Foreldre:

- 1) Gjennom brukerorganisasjoner
- 2) Gjennom skolen
- 3) Gjennom mail til deltakere i tidligere studie
- 4) Gjennom RSK VEST, en skolefaglig samarbeidsorganisasjon for syv kommuner i Vest-Finnmark. Skolersom ønsker å delta tar kontakt med prosjektleder og er også de som formidler forespørsel om samtykke til foresatte.

Aktuelle skoler kontaktes direkte. Lærere rekrutteres gjennom skolens ledelse. Elever rekrutteres og informeres skriftlig av foreldre eller skolen. Dersom informasjon gis til eleven på skolen formidler eleven dette til sine foresatte.

Personvernombudet mener at framgangsmåten for rekruttering er kurant.

DATAINNSAMLING

Opplysningene skal innhentes gjennom individuelle intervjuer med foresatte, individuelle og gruppeintervjuer med lærere og videoobservasjon av lærergrupper og elevgrupper.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Det er utarbeidet informasjonsskriv til foresatte, elever og lærere. Utvalget informeres således skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi ber om at årstall for prosjektslutt angis. Dersom det er aktuelt å bruke individdata fra Elevundersøkelsen, jf. prosjektmeldingen, må det innhentes samtykke fra elev og foresatte.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no for arkivering.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

SENSITIV INFORMASJON

Det kan behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at lærere er underlagt taushetsplikt og at det ikke kan framkomme opplysninger knyttet til enkeltelever i intervjuene med mindre dette er avtalt med dem det gjelder.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.12.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak