

Jeg hører til i klassen

Sosial tilhørighet i et salutogent perspektiv

Elisabeth Håkenrud

Masteroppgave i spesialpedagogikk mai 2018

Emnekode PED-3901F



La meg være barn!

La meg sitte på et fang
mens jeg er liten
så jeg kan gå oppreist
når jeg er stor.

La meg gråte ved et kinn
mens jeg er barn
så jeg kan tørke tårer
når jeg blir voksen.

La meg holde ei hånd
mens jeg er svak
så jeg kan holde hender
når jeg er sterkere.

La meg ha en barndom.
Jeg trenger trygg niste for å vokse.

Ragnhild Bakke Waale

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Sentrale begrep med relevans for tema i oppgaven.....	3
1.2.1	Sosial tilhørighet	3
1.2.2	Det psykososiale læringsmiljøet.....	3
1.2.3	Nevrobiologiske vansker og spesialpedagogisk hjelp.....	4
1.3	Temaets relevans	4
1.4	Oppgavens oppbygning og avgrensning	6
2	TEORI.....	7
2.1	Teoretisk utgangspunkt	8
2.2	Sosial tilhørighet	9
2.3	Opplevelse av sammenheng (OAS)	10
2.4	Samspill med omgivelsene.....	13
2.5	Sammenhengen mellom risiko og beskyttelse og OAS	15
2.6	Nevrobiologiske vansker og utfordrende atferd.....	15
2.7	Inkludering	18
2.8	Et godt læringsmiljø	20
2.9	Psykososialt miljø i skolen.....	22
2.10	Oppsummering	25
3	METODE.....	27
3.1	Vitenskapsteori.....	27
3.2	Valg av forskningsmetode.....	28
3.3	Tilgang og utvalg	30
3.4	Utvalgsriterier.....	30
3.4.1	Tilgang til datamaterialet	31
3.4.2	Valg av spørsmål.....	32

3.4.3	Presentasjon av data og statistisk analyse	34
3.5	Etiske refleksjoner og troverdighet i studien.....	35
3.5.1	Reliabilitet	35
3.5.2	Validitet.....	36
3.5.3	Overførbarhet	37
3.5.4	Etiske refleksjoner.....	37
4	Analyse.....	39
4.1	Påstandene	39
4.2	Bakgrunnsopplysninger om klassene og pedagogene	40
4.3	Resultater fra 2016 og 2017	41
4.3.1	Hva rapporterer elever om sosial tilhørighet før intervensjonen?.....	41
4.3.2	Hva rapporterer elever om sosial tilhørighet etter intervensjonen?	46
4.4	Hvilke områder er endret i rapporteringen om sosial tilhørighet etter intervensjonen?.....	49
4.4.1	3. trinn i 2016 og 4. trinn i 2017.....	50
4.4.2	4. trinn i 2016 og 5. trinn i 2017 (kontrollgruppe)	54
4.4.3	5. trinn i 2016 og 6. trinn i 2017.....	58
4.5	Oppsummering	62
5	Konklusjon	63
	Referanseliste	65
	Vedlegg	72
	Vedlegg 1. Besvarelser fra 2016	72
	Vedlegg 2. Besvarelser fra 2017	76
	Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD	80

Forord

Livet består av mange små og store valg. Hvor gjennomtenkt enkelte av de er, har nok mange spurt seg selv om en gang eller to. Valget om å ta master ved siden av full jobb var muligens et av de mindre gjennomtenkte valgene jeg har tatt. Nå er jeg allikevel ved veis ende og jeg leverer min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Da vi startet prosessen med tema og å søke om veileder, fikk jeg muligheten til å være med i et pågående prosjekt. Å få tilgang på materiale som jeg ikke har hatt noen innvirkning på og forsøke seg på statistikk, har vært spennende. Og gjennom hele prosessen har min veileder Mirjam Harkestad Olsen vært fantastisk. Du har delt villig av din kunnskap og vært raus med å dele litteratur. Tilbakemeldingene på det skriftlige er omfattende og tydelige. De har vært til stor hjelp og støtte. Jeg føler meg heldig som fikk deg som veileder, Mirjam. Tusen hjertelig takk for støtte og hjelp gjennom hele prosessen!

Gjennom alle eksamenene og tilslutt skriveperioden, har jeg vært omgitt av tre tålmodige barn og en fantastisk mann. Når jeg har mistet oversikten og trua på at jeg kommer i mål, har du Bjørnulf hatt stø kurs og ikke mistet motet. Hjertelig takk for at du hjelper meg å holde fokus og får meg i gang, igjen og igjen. I perioder har familien vært reddet av en fantastisk mormor som kommer villig opp til Alta for å lage middag, brette klær, bake brød og servere vafler etter skolen. Tusen takk mamma for å få hverdagslivet til å henge sammen i travle perioder. Og Annbjørg, Håvard og Sveinung; nå blir det dessert med is og Solo, midt i uka! Vi skal feire at mamma er tilstede igjen ☺

Alta, mai 2018

Elisabeth Håkenrud

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er sosial tilhørighet. Målet er å se om endringer i læringsmiljøet vil gi en mer positiv rapportering om sosial tilhørighet. Utgangspunktet for oppgaven er et pågående forskningsprosjekt i en barneskole, prosjektet HELT – Helse, læring og trivsel i skolen. Dette er et intervensjonsprosjekt hvor intervensjonen vil si å sette inn en endring i håp om å skape en forbedring (Skogen, 2006). Klassene som deltar har minst en elev med nevrobiologisk vanske. Intervensjonen består av tiltak som tar utgangspunkt i disse elevenes behov, men alle elevene i klassen deltar i intervensjonen. Tiltakene har som hensikt å fremme struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen.

LK-06 starter den generelle delen med å presisere målet for opplæringen; «å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skolen skal hjelpe elevene til å mestre sitt eget liv og kunne delta i samfunnet. § 9 A-2 sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Stette, 2017). Vi vet at skolen er en vesentlig del av oppvekstmiljøet til barn og unge, både i forhold til tiden de tilbringer der og hvor viktig den er som arena for vennskap, tilhørighet og anerkjennelse. Derfor har skolen en avgjørende oppgave i å tilrettelegge for et godt skolemiljø for alle elever (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Stortinget har lagt begrepene helse, trivsel og læring som innhold i begrepet skolemiljø. Et psykososialt miljø omfatter det psykologiske, sjelelige eller mentale prosesser og det sosiale, samspill mellom to eller flere mennesker (Bø & Helle, 2013). Tilhørighet handler om behovet for å høre til et sted hvor det skapes varige og stabile relasjoner (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2008; Barstad & Sandvik, 2015). Læringsmiljøsenderet har synliggjort hva begrepet innebærer og betyr for elevene og skolen. De knytter det tett opp til inkludering.

Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene. Dette innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig (Læringsmiljøsenderet, 2018).

Skolens oppgave med å tilrettelegge for sosial tilhørighet og være et godt skolemiljø er et stort ansvar (Haugen, 2008). Oppgaven handler om å være en skole som inkluderer alle elevene og møter de ut fra hver enkelt sine individuelle behov.

1.1 Problemstilling

En problemstilling må være mulig å forske på. Det må foreligge data eller være mulig å samle inn data som kan gi svar på spørsmålet. Innebærer forskningen i tillegg noe nytt innen fagområdet, er dagsaktuelt eller utfordrer tidligere sannheter, vil forskningen ha stor verdi (Ringdal, 2013). I mitt prosjekt vil jeg gå inn i et innsamlet materiale og se på hva elever rapporterer om sosial tilhørighet i en spørreundersøkelse, først fra våren 2016 og så fra samme undersøkelse som ble gjentatt våren 2017. Jeg vil se på om elevene svarer mer positivt på spørsmål som omhandler sosial tilhørighet i den andre undersøkelsen sammenlignet med den første. Prosjektet har tatt utgangspunkt i klasser med elever som har nevrobiologiske vansker. Tiltakene som er satt i gang er i utgangspunktet rettet mot denne elevgruppen men hele klassen vil ta del i det. I spørreskjemaet kan jeg ikke skille ut elevene med nevrobiologiske vansker så det vil ikke være mulig å se hva denne elevgruppen rapporterer før og etter intervensjonen. I stedet fokuserer jeg på klassene som helhet, ut fra en forståelse om at dette er klasser som påvirkes av elever med ulike atferdsutfordringer (se punkt 2.6). Jeg har kommet frem til følgende problemstilling;

«Hva rapporterer elever i en barneskole om sosial tilhørighet før og etter en intervensjon som har fokus på å forbedre det psykososiale læringsmiljøet?»

For å besvare denne problemstillingen, stiller jeg følgende forskerspørsmål:

- Hva rapporterer elevene om sosial tilhørighet før intervensjonen?
- Hva rapporterer elevene om sosial tilhørighet etter intervensjonen?
- Hvilke områder er endret i rapporteringen om sosial tilhørighet etter intervensjonen?

For å bringe inn det spesialpedagogiske perspektivet setter jeg sosial tilhørighet inn i en større teoretisk sammenheng, der jeg ønsker å se på hva nevrobiologiske vansker kan ha å si for sosial tilhørighet. Fra opplevelse av sammenheng går jeg videre til samspillet med omgivelsene. Sentrale beskyttelsesfaktorer i skolemiljøet er mening, trygghet, relasjoner, tilhørighet, mestring, læringsmiljø og inkludering, og disse er avgjørende for elevens helse, trivsel og læring.

1.2 Sentrale begrep med relevans for tema i oppgaven

Relevante begrep i denne masteroppgaven er sosial tilhørighet, nevrobiologiske vansker, intervensjon, det psykososiale læringsmiljøet, spesialpedagogisk hjelp, inkludering og adferdsutfordringer.

1.2.1 Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet er i HELT-prosjektet satt opp som en av bærebjelkene i det gode psykososiale læringsmiljøet (punkt 2.0). Sosial kan defineres ut fra begrepet sosiabilitet; tendens eller evne hos oss mennesker til å søke sammen, danne vennskap, sosiale relasjoner, opprettholde disse og gleden ved å høre til et fellesskap (Bø & Helle, 2013). Sosialisering er å tilegne seg fellesskapets symboler, språk, koder, væremåter, verdi- og livsmønstre. For å sosialisere oss må vi oppgi noe av vår egen sentrering til fordel for fellesskapet. Å være sosial er et resultat av sosialisering (Bø & Helle, 2013), og handler om egenskaper vi lærer oss i samspill med andre (Sameroff, 2009). Slik kan vi forstå sosial som en iboende egenskap eller drivkraft til å søke fellesskap med andre som gjør at vi utvikler vår evne og blir sosialisert. Tilhørighet er et grunnleggende behov hos oss mennesker. Vi søker andre mennesker for å oppleve å høre til. Kvaliteten på relasjonene som oppstår er viktigere enn kvantiteten (Baumeister & Leary, 1995). Sosial tilhørighet innebærer å være deltager i et *fellesskap* hvor jeg opplever å være inkludert. Fellesskapet består av *relasjoner* mellom deltagerne som inngår i et *samspill* med hverandre. Slik blir fellesskap, relasjon og samspill tre nøkkelbegrep i begrepet sosial tilhørighet som jeg vil benytte i analysen av trivselsundersøkelsen.

1.2.2 Det psykososiale læringsmiljøet

Frem til august 2017 benyttet kapittelet 9A i Opplæringsloven ordparet psykososialt miljø. Det psykososiale miljøet ble beskrevet i veilederen til opplæringsloven, som de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet på skolen, læringssituasjonen og hvilken opplevelse eleven har av disse forholdene (Stette, 2017). Slik har et godt psykososialt miljø vært en lovfestet rett for alle elever i skolen frem til 2017. Fra da av blir ordet skolemiljø benyttet i kapittel 9A. Veilederen beskriver begrepet som et ord som favner både det fysiske og det psykososiale miljøet. HELT-prosjektet startet opp før ordlyden ble endret i loven. Det psykososiale miljøet, eller skolemiljøet etter august 2017, er elevenes opplevelse av

skolehverdagen, og at dette oppfattes som trygt og godt (Stette, 2017). Dette påvirker både elevenes trivsel og læringsprosess (Danielsen, 2012).

1.2.3 Nevrobiologiske vansker og spesialpedagogisk hjelp

Nevrobiologiske vansker er ulike vansker som har en årsak i nevrologiske forhold (Bryhn, 2009). Det nevrologiske påvirker atferden til de ulike tilstandene eller diagnosene (Olsen & Mikkelsen, 2015). Klassene som har deltatt i prosjektet har minst en elev med en nevrobiologisk vanske. Det er elever som har diagnosene Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD), Opposisjonell atferd (ODD) og Tourette Syndrom (TS). Tiltakene som ble satt i gang i intervensjonen er tiltak som kunne vært benyttet som spesialpedagogiske tiltak for enkeltelevne med nevrobiologiske diagnoser, for eksempel innføring av digital dagsplan. I dette prosjektet blir tiltakene gjennomført for hele klassen og det unngås dermed en stigmatisering ved bruk av særtiltak for enkeltelever.

Spesialpedagogisk hjelp er enkeltelevers rettighet til å ivareta mulighetene til å oppnå realistiske mål hvis den tilpassede undervisningen i den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig. Ordinær opplæring i skolen er undervisningen læreren tilbyr klassen. Innenfor den ordinære skal pedagogene tilpasse undervisningen til den enkelte elev i klassen slik at alle får best mulig læringsutbytte. Tilpasset opplæring kan være i forhold til opplæringen, metodene som benyttes og progresjon. I en klasse er det elever med ulik bakgrunn og læringspotensial. Dette skal tas høyde for i den tilpassede opplæringen. Når det ikke er mulig å følge opp en elev innenfor det ordinære og tilpassede tilbudet til skolen, kan det søkes om spesialundervisning. Denne retten er regulert under §5.1 i Opplæringslova (Opplæringslova, 2005, §5.1; Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.3 Temaets relevans

Kapittel 9 A i Opplæringslova ble fra august 2017 endret med videre rettigheter til elevene og en strengere aktivitetsplikt for skolen (Stette, 2017). Dette innebærer at alle som jobber ved en skole har plikt til å varsle leder ved mistanke eller kjennskap til krenkende atferd. Bakgrunnen er en vedvarende høy rapportering fra elever som føler seg mobbet tross et fokus på mobbing over mange år (Stette, 2017). Aktivitetsplikten krever tiltak presentert og igangsatt innen fem

dager etter varsel. Elever og foreldre har mulighet til å melde direkte til Fylkesmannen når de opplever at skolen ikke tar dette på alvor. Og allerede nå ser vi at foreldre melder fra. Kunnskapsdepartementet presenterte i januar 2018 tall på innmeldte saker fra aktivitetsplikten trådte i kraft. Finnmark har 11 saker innmeldt og i hele landet var det 563 saker. I 3 av 4 av sakene fant Fylkesmennene ut at skolen ikke hadde gjort nok (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Folkehelseinstituttet sier at til en hver tid «15-20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer» (Folkehelseinstituttet, 2017). Av disse har 8% så alvorlige plager at de tilfredsstiller til en diagnose. Tall fra flere ungdomsundersøkelser kan tyde på at det er en økning i psykiske plager (Folkehelseinstituttet, 2017).

Til tross for disse høye tallene for psykiske plager viser Ung data-undersøkelsene som gjennomføres i skoletiden hvert år på bestemte trinn at;

- 80-90 prosent av barn og unge er fornøyde med livet og foreldrene sine. De fleste er optimistiske, og tre av fire ungdommer tror at de vil få et godt og lykkelig liv.
- Både på ungdomstrinnet og på videregående er 66 prosent «helt enig» i påstanden «jeg trives på skolen», 27-28 prosent er «litt enig» og sju prosent er enten litt eller helt uenig (Folkehelseinstituttet, 2017)

Inkludering og tilpasset undervisning har blitt satt ettertrykkelig på dagsorden med Nordahl-utvalgets rapport som ble lagt frem 4. april 2018. De konkluderer med at spesialundervisning slik den er i dag er ekskluderende. Barn og unge som mottar spesialundervisning gjør det i stor grad utenfor klassen og av ufaglærte. De foreslår omfattende omstruktureringer med fokus på inkludering og tilpasset undervisning med pedagoger (Nordahl, 2018). Fremover vil det være en høringsrunde og deretter vil vi se hvordan de foreslåtte tiltakene blir mottatt og eventuelt igangsatt. Uavhengig av mottagelsen er det satt i gang en prosess rundt dagens ordning med spesialundervisning og hva inkludering innebærer. Dette gjør tiltakene i intervensjonen og resultatene fra prosjektet interessant i den videre debatten om dette tema.

1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I oppgavens innledning definerer jeg problemstillingen konkretisert i tre forskerspørsmål, og kommer med beskrivelse av sentrale begreper. I teoridelen ser jeg på hva nevrobiologiske vansker kan ha å si for sosial tilhørighet, og tar for meg viktig litteratur på området.

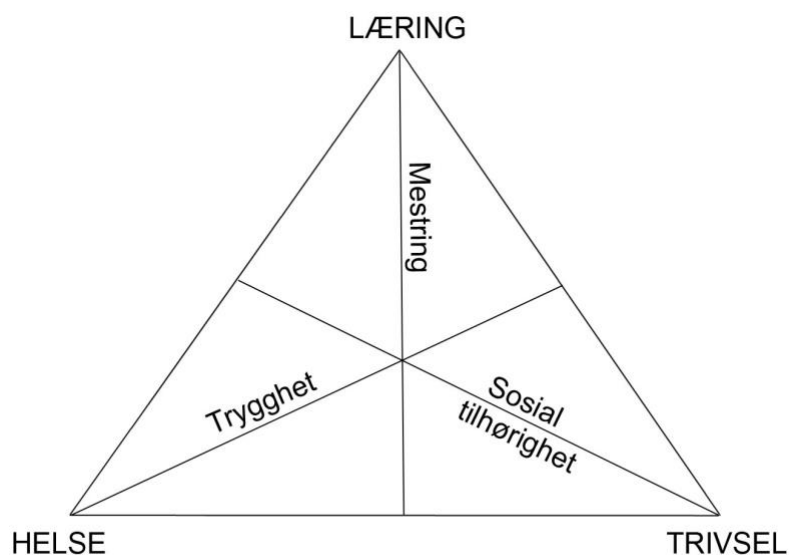
Metodekapitlet beskriver hvor jeg har fått data fra og hvordan rapporteringen på de sju påstandene jeg ser på blir behandlet. I analysekapitlet har jeg valgt å slå sammen resultater og analyser. Her svarer jeg på forskerspørsmålene mine og knytter det hele opp til teoridelen. I siste kapittel sammenfatter og oppsummerer jeg det jeg har funnet.

Jeg avgrenser oppgaven til å handle om sosial tilhørighet i skolen som er en av bærebjelkene i det pågående HELT-prosjektet, Helse, læring og trivsel i skolen. Oppgaven baseres på besvarelsene elever har gitt i en trivselsundersøkelse i dette prosjektet. Tretten av påstandene elevene ble presentert for, så jeg på som relevant for sosial tilhørighet. Ut fra at oppgaven ikke skulle bli for omfattende, valgte jeg å ta med de sju påstandene jeg mener kan si mest om forskerspørsmålene mine. Videre har jeg valgt bort å intervjuere elevene eller elevenes lærere, noe som kunne gitt mer dybde.

2 TEORI

I dette kapittelet vil jeg se på teoretiske perspektiver som kan belyse oppgavens problemstilling og forskerspørsmål, og danne et grunnlag for analyse av resultatene fra trivselsundersøkelsen oppgaven bygger på. I prosjektet mitt skal jeg undersøke hva elever i en barneskole rapporterer om sosial tilhørighet før og etter en intervensjon som har fokus på å forbedre det psykososiale læringsmiljøet.

Et godt psykososialt miljø er forankret i Opplæringsloven kapittel 9 A. Frem til august 2017 var ordlyden i paragrafen slik; «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Stette, 2017). Et psykososialt miljø omfatter det psykologiske, sjelelige eller mentale prosesser og det sosiale, samspill mellom to eller flere mennesker (Bø & Helle, 2013). De tre punktene helse, trivsel og læring er grunnpilarene i HELT prosjektet. Forskerne i prosjektet har valgt å bruke begrepet psykososialt læringsmiljø for å tydeliggjøre både det sosiale og det faglige som skolen består av. Bru et al (2016 s.19) skriver at «skolen er en vesentlig del av barns og unges oppvekstmiljø». I prosjektet settes det opp elementer i en figur med helse, læring og trivsel som grunnpilarer og trygghet, mestring og sosial tilhørighet som bærebjelker for et godt psykososialt læringsmiljø (HELT-prosjektet, 2015).



Figur 1. Psykososialt miljø (HELT-prosjektet, 2015).

Figur 1 illustrerer sammenhengen mellom elementene i begrepet psykososialt miljø. Begrepene krysser og omslutter hverandre, ut fra en forståelse om en gjensidig påvirkning. Fra august 2017 ble «fysisk og psykososialt miljø» byttet ut med «skolemiljø» i opplæringslovens kapittel 9A. Skolemiljø inneholder både det fysiske og det psykososiale miljøet og favner således hele skolehverdagen (Stette, 2017). Kapittel 9A gjaldt tidligere forhold som skjedde på skolen. Nå inkluderer kapitlet forhold som skjer utenfor skolen og som har innflytelse på eller påvirker skolemiljøet. Dermed tar kapitlet nå på alvor at hendelser som foregår mellom elever på fritiden kan påvirke skoledagen og forutsetningene for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s.11-15).

2.1 Teoretisk utgangspunkt

Temaet jeg tar for meg i denne masteroppgaven er sosial tilhørighet. Faget spesialpedagogikk og pedagogikk omgis av begreper, ord og teorier som forsøker å definere eller fremme sin forståelse av virkeligheten og hva som er det viktige for eleven, læreren og skolen som helhet. Den faglige hverdagen pedagoger virker i gjennom sin jobb, består av reelle utfordringer som skal løses her og nå. Tiden til å sette seg inn i nytt fagstoff og forskning kan oppleves som for knapp. Mange pedagoger uttrykker at de står alene i vanskelige avgjørelser. Et aktuelt spørsmål er hvordan pedagogen skal legge til rette for tilhørighet i klassen. Videre er det aktuelt å spørre seg hvilken betydning tilhørigheten til klassen har for en elev som opplever å bli ekskludert fra fellesskapet i klassen. Vår evne til å skape mening i det vi gjør og lære strategier for å håndtere det, vil være av betydning for å oppleve livet som godt.

Under en studie på 70-tallet oppdaget Aron Antonovsky tilfeldig at nesten 1/3 av kvinnene som rapporterte at de hadde vært i konsentrasjonsleir under 2. verdenskrig opplevde sin fysiske og psykiske helse som god. Antonovsky ønsket å finne ut av hva det er som gjør at noen klarer seg godt etter krisesituasjoner. Slike hendelser oppleves ofte som et traume, men mange finner mening i selve livet og klarer å leve et godt liv etter traumer. På bakgrunn av funnene utviklet han den salutogene modell (Antonovsky, 2012). Denne modellen forklares nærmere i punkt 2.3.

Mestring, trygghet og sosial tilhørighet settes opp som de tre bærebjelkene i HELT-prosjektet. Mestring innebærer å oppleve at du får til. Trygghet er å føle, tenke og utfolde seg uten å være redd (Holte, 2013). Olsen & Mikkelsen (2015) legger til tillit som en faktor i begrepet

trygghet. Elevens tillit til lærer innebærer at eleven opplever at læreren kjenner ham og bryr seg om ham. Sosial tilhørighet kan i denne sammenhengen være følelsen av å høre til i klassen. Det sosiale aspektet er klassen. Følelsen av å høre til eier eleven. Og den vil påvirkes av læreren og resten av gruppens væremåte ovenfor eleven.

2.2 Sosial tilhørighet

Tilhørighet kan være vår rett til et navn og nasjonalitet (barnekonvensjonen, 2003). Denne tilhørigheten er med på å danne grunnlaget for vår identitet.

Wenger (2004) beskriver praksisfellesskap, hva det omhandler og betyr for mennesker. Et fellesskap består av felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement. Deltagelse i fellesskapet og den gjensidige relasjonen som oppstår der, vil være med på å danne vår identitet (Wenger, 2004). Tilhørighet til klassen er av stor betydning for eleven, den kan være forebyggende for den psykiske helsen både nå og videre i livet.

Utdanningsdirektoratet sier i sin veileder at sosial kompetanse «er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet» (Utdanningsdirektoratet, 2009). De individuelle forutsetningene vil være viktig for den sosiale fungeringen videre i skoleløpet og livet og det bør være et bærende prinsipp å bidra til denne kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Kvello (2012) snakker om sosialt fellesskap og vennskap som to nivå av relasjoner mennesker har til hverandre. Sosiale fellesskap for elever kan være klassen, elevgrupper eller fritidsaktiviteter. Her vil elevene ikke være venner med alle, men ha et ønske om å være sosialt akseptert i disse gruppene. Vennskap består av en dypere relasjon, ofte med en gjensidighet i forholdet (Kvello, 2012). Dette er i samsvar med Baumeister & Leary (1995) som fremhever betydningen av kvaliteten på relasjonene som oppstår i det sosiale fellesskapet (Baumeister & Leary, 1995). Vi søker fellesskapet for å høre til og i fellesskapet opplever vi et samspill som ruster oss og utvikler vår sosiale kompetanse (Sameroff, 2009). I det sosiale fellesskapet utfordres vi på vår selvstendighet og tilhørighet. Vi søker gruppen for å høre til og vi trekker oss unna for å være selvstendige. Kvello (2012) viser til Fromm som hevdet at vi forholder oss gjennom livet til to ytterpunkter; selvstendighet og tilhørighet. Han skriver videre at blir vi for selvstendige blir vi også for egoistiske og har ikke et fellesskap å dele både sorger og gleder med. Er vi for opptatt av å høre til i et fellesskap, kan vi bli for prisgitt

andre og sårbare hvis vi faller utenfor. Hvor sterke disse behovene er, vil variere for hver enkelt, ut fra livsfase, og også være påvirket av samfunnet. En sunn balanse mellom de to ytterpunktene vil være fornuftig, og er med på å utvikle vår identitet i følge Kvello (2012).

For å oppleve sosial tilhørighet må vi være deltagere i et fellesskap som består av gjensidig samspill mellom deltagere (Wenger, 2004). I dette samspillet oppstår det relasjoner mellom deltagerne i fellesskapet. I skolen vil fellesskapet være klassen, slik Kvello (2012) fremhever må ikke relasjonene være vennskap, men det må være aksept for alle deltagere. Siden klassen er en sammensatt gruppe basert på bosted og ikke felles interesse, er lærerens rolle som et forbilde på sosial aksept og relasjonsbygger i fellesskapet en viktig faktor for å kunne oppleve sosial tilhørighet. Kvaliteten på lærerens innsats og relasjonsbygging vil være avgjørende for elevene.

2.3 Opplevelse av sammenheng (OAS)

Antonovsky (2012) utviklet den salutogene modell, vist i figur 2. Salutogenese¹ omhandler helse og toleranse mot stress og sykdom, og står i kontrast til patogenese² som er læren om hvordan en sykdom blir til og utvikler seg (Bø & Helle, 2013). Opplevelse av sammenheng, forkortet til OAS, er nøkkelbegrepet i denne teorien. Antonovsky definerer OAS som en gjennomgående varig og dynamisk følelse av tillit til:

- begripelighet; stimuli fra indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige
- håndterbarhet; man har nok ressurser til å takle kravene som stimuliene stiller
- meningsfullhet; kravene er utfordringer der er verdt å engasjere seg i (Antonovsky, 2012, s. 41)

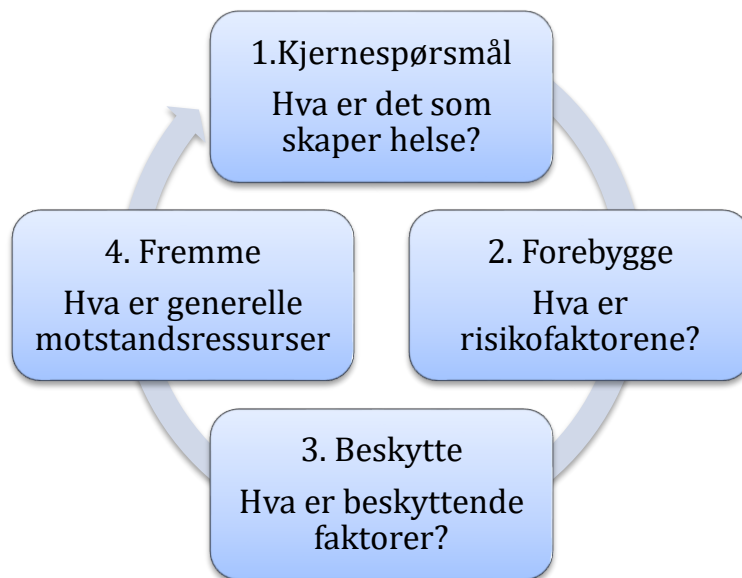
OAS og følelse av tilhørighet er å gjøre nytte av den totale situasjonen vi er i og kapasiteten vi har til å bruke de ressursene vi har tilgjengelig. Salutogene faktorer er hendelser, opplevelser og følelser som bidrar til trivsel, velvære og glede som styrker vår helse eller

¹Fra latin *saluto*; helse, *genese*; opprinnelse eller tilblivelse

² Fra gresk *pathos*; lidelse, sykdom

OAS. I kontrast står de patogene faktorene som er årsaker til sykdom og kan være alkohol, tobakk, støy, bakterier, virus og forurensede omgivelser. OAS øker med alder fordi det krever at du selv klarer å forstå situasjonen du er i og finne mening i å bevege deg i en helsefremmende retning (Tellnes, 2008, 455-459). Antonovsky utarbeidet et spørreskjema for å kunne måle OAS og teste ut sin hypotese (Antonovsky, 2012). Forskere som forsker videre på begrepet har videreutviklet spørreskjemaet (Lindström & Eriksson, 2015).

Spørsmålet om hva som gir god helse er det salutogene perspektivet (Lindström & Eriksson, 2015; Antonovsky, 2012). Lindström & Eriksson (2015) har satt opp en enkel modell for salutogene undersøkelser. Gjennom fire hovedspørsmål fokuseres det i denne modellen på helse i form av livskvalitet hos individet, og på systemet og risiko og beskyttelsesfaktorer for å finne relevante motstandsressurser som kan styrke OAS.



Figur 2. Lindström og Erikssons (2015) modell for salutogene undersøkelser

Basert på sin forskning ser Antonovsky (2012) at de tre begrepene begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet henger uløselig sammen, og de omfattes av våre generelle motstandsressurser. Ut fra om et menneske har høy eller lav score på de ulike komponentene mener Antonovsky at vi kan se hvordan det vil klare seg i livet. Kategoriseringen gir 8 ulike typer av OAS med ulike kombinasjoner av høy eller lav begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet. I begrepet OAS er alle tre komponentene nødvendige. Antonovsky (2012) sier imidlertid at de ikke er like viktige. Han rangerer de ut fra sine funn. Meningsfullhet er komponenten som ser ut til å være den mest sentrale, og han baserer det på motivasjonen som

ligger i opplevelsen av mening. Begripelighet er den nest viktigste komponenten basert på at håndterbarhet forutsetter forståelse.

Livet består av ulike hendelser, opplevelser og erfaringer av varierende omfang. Antonovsky (2012) trekker blant annet frem Bowlby sin tilknytningsteori om hvordan barn utvikler seg i samspill med omgivelsene. Bowlby (1982) sier at barn har en medfødt biologisk tilbøyelighet som fremmer nærhet og kontakt med foreldrene (nære personer) i sin måte å opptre på. Videre sier han at virkeligheten er komplisert og at det å ha livsopplevelser preget av indre sammenheng, belastningsbalanse og medbestemmelse er som et mirakel å regne. Antonovsky (2012) sammenligner barnet med en forsker som jobber med eksperimenter. Barnet søker å finne en indre sammenheng, og målet er å finne en *begripelighet* i verden. Hvorvidt dette skjer er avhengig av hvor mye struktur barnet opplever og omgis av i sin familie og sitt nærmiljø (Antonovsky, 2012). *Mening* utvikles gjennom kvaliteten på responsen. Barn har medbestemmelse i form av sine uttrykk som krever tilfredstillelse av grunnleggende behov. Det avgjørende blir hvordan nære personer møter barnet på. Barnet kan oppleve at responsen er konsekvent men ikke gir mening, eller responsen kan «fremme opplevelsen av mening og medbestemmelse i sosialt verdsatte aktiviteter» (Antonovsky, 2012). Håndterbarhet utvikles gjennom krav som stilles og hvilken belastning de utgjør. Det er viktig å unngå å stille krav som gir barnet en overbelastning, at barnet ikke er klar for det vi krever. Like viktig er det unngå en underbelastning ved å stille for enkle krav eller overlate barnet til seg selv. Hvilke reaksjoner barnet møtes med på sine handlinger, former også håndterbarheten. Antonovsky (2012) skisserer fire mulige reaksjoner, ignorering, avvisning, kanalisering eller oppmuntring. I samspillet med familie, nærmiljø og omverdenen vil barnet oppleve at en handling kan få ulike reaksjoner. Dette utfordrer barnets utvikling når det gjelder opplevelse av indre sammenheng.

For å finne og utvikle den indre sammenhengen i livet, er barnet avhengig av å høre til i et fellesskap. Slik Bowlby (1982) beskriver om samspillet med omgivelsene og Baumeister og Leary (1995) påpeker at vi søker fellesskap, vil barnet gjennom å oppleve en positiv sosial tilhørighet ha større forutsetninger for å utvikle en sterk OAS.

2.4 Samspill med omgivelsene

Vår måte å opptre på utvikles gjennom hele oppveksten og livet. Påvirkning skjer allerede fra vi er unnfanget. Først gjennom mors kosthold, helse og bruk av eventuelle rusmidler og medisiner. Fra fødselen av vil verden rundt påvirke oss i større eller mindre grad (Haugen, 2008). Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) favner flere modeller eller teorier som beskriver hvordan mennesker og miljø samhandler og gjensidig påvirker hverandre. Denne prosessen er i stadig utvikling, og er en dynamisk modell (Kvello, 2012). Bronfenbrenner (1980) har i sin utviklingsøkologiske modell skissert hvordan barnet står i forhold til omgivelsene og er en av modellene som favner under transaksjonsparaplyen (Kvello, 2012).

- Mikrosystemet består av familien, barnehage eller skole, venner og nabolag, omgivelser barnet stort sett er i daglig kontakt med.
- Mesosystemet er relasjonene mellom aktørene i mikronivået, hvordan de påvirker hverandre og barnet i midten.
- Eksosystemet er system som barnet ikke er i direkte kontakt med, men som kan ha mer eller mindre innvirkning på barnet.
- Makrosystemet er samfunnet forøvrig rundt oss som indirekte påvirker livet vårt i større og mindre grad. (Bronfenbrenner, 1980).

Felles for alle nivåene i Bronfenbrenners modell er at de består av faktorer som i mindre eller større grad påvirker og har innvirkning på barnet. Hvilken påvirkning de har på barnet vil avhenge av om de vil være en risiko for barnet eller være av beskyttende karakter (Haugen, 2008). Kvello (2012) fremhever transaksjonsmodellens styrke ved at den fremhever hvor kompleks utviklingen vår er. Modellen viser også at vi har mulighet til å påvirke omgivelsene våre, ingen er passive mottakere. Samtidig er den svakest i det som betyr mest for hver enkelt i hverdagen, da den er lite konkret og løsningsfokuseret på mikronivå. På makronivå gir den handlingskompetanse når beslutninger skal tas eller når forskningsresultater skal forklares (Kvello, 2012).

Skolen har en klar oppgave i å være en skole for alle (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Haugens (2008) oversikt over risiko- eller beskyttelsesfaktor i skolen skisseres det hvordan de ulike faktorene kan påvirke enten positivt eller negativt på elevenes opplevelse av skolemiljøet.

Tabell 1. Oversikt over påvirkningsfaktorer, beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i skolen (Haugen, 2008)

Påvirkningsfaktorer	Beskyttelsesfaktorer	Risikofaktorer
Skoleledelse	Demokratisk ledelse; opptatt av trivsel for alle	Autoritær ledelse; opptatt av budsjett og regelverk
Lærersamarbeid og foreldresamarbeid	Godt samarbeid; gjerne i team; god kontakt med hjemmene	Lite samarbeid; ulikt syn på undervisning og oppdragelse; liten kontakt med hjemmene
Lærers ledelse	Klare regler for samvær i klassen og skolen	Uklare regler og inkonsistent håndhevelse av regler
Lærers væremåte overfor elevene	Roser og verdsetter alle etter individuell innsats	Flinke elever får mest ros og oppmerksomhet
Lærers undervisning	Tilpasset opplæring for alle	Undervisningen best tilpasset de flinke
Sosiale relasjoner elevene imellom	Aksepterende holdning til hverandre	Konflikter og konkurranse; mobbing forekommer ofte

Haugen (2008) understreker at pedagogen er den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen. Samtidig er ledelsen en overordna faktor som påvirker trivselen til sine ansatte i kraft av sine lederegenskaper og dermed indirekte elevenes trivsel (Haugen, 2008).

Resiliens vil si høy psykologisk motstandskraft, en evne til å klare seg godt gjennom kriser og traumer. Mennesker med høy resiliens kjennetegnes med en lett temperamentsstil, normal eller høy intelligens, gode sosiale ferdigheter og en opplevelse av indre sammenheng (Berg, 2005). Barn med høy resiliens kommer ofte fra familier med god kvalitet på samspillet. Relasjonene er preget av varme og støtte og foreldrene er følelsesmessig tilstede for barna. Foreldrene setter grenser for barna som skaper trygghet og selvkontroll (Berg, 2005). Baumrind sitt begrep *autoritative foreldre* omfatter voksne som har disse egenskapene (Baumrind, 1978). Forhold utenfor familien vil også være en påvirkende faktor og her står skolen i en særstilling slik Haugen (2008) har skissert i sitt skjema ovenfor (tabell 1).

Innenfor rammene av en skole preget av mange beskyttelsesfaktorer vil elevene ha større forutsetninger for å oppleve sosial tilhørighet.

2.5 Sammenhengen mellom risiko og beskyttelse og OAS

Patogene faktorer som påvirker vår helse vil utgjøre en risiko for å utvikle sykdommer av mindre og større alvorlighetsgrad. På samme måte vil salutogene faktorer beskytte oss i en sykdomsperiode og være med på å helbrede oss. Slik vil også risikofaktorer være med på å påvirke et barns utfordringer og risiko for å utvikle atferdsvansker eller lære seg en uheldig måte å forholde seg til omgivelsene på. Det er voksne rundt barnet som må skape mening og forståelse for det som skjer. Salutogene faktorer utvikler seg over tid (Tellnes, 2008). Vi kan se beskyttelsesfaktorer i sammenheng med utviklingen av det salutogene perspektivet. Sterk tilstedeværelse av beskyttelsesfaktorer vil hjelpe barnet til å danne et sterkere grunnlag for å utvikle OAS. I noen barns liv vil det likevel være sterke risikofaktorer som overskygger beskyttelsesfaktorene som er tilstede, og de vil utvikle sosiale eller psykiske vansker til tross for de sterke beskyttelsene. Det er flere nedarvede gener som virker sammen (polygenetikk) og øker sårbarheten for å utvikle vansker. Selv om faktorene her kan plasseres i barnet, skjer utviklingen i en interaksjonsprosess med miljøet. Faktorene eller genene disponerer indirekte. De er aldri en direkte årsak til utviklingen av vansker (Haugen, 2008).

Dette er faktorer som er avgjørende for et barns opplevelse av å høre til i både skolen og samfunnet videre i livet. Er tilhørigheten sterk vil barnet mest sannsynlig også være godt rustet til å med livets små og store utfordringer.

2.6 Nevrobiologiske vansker og utfordrende atferd

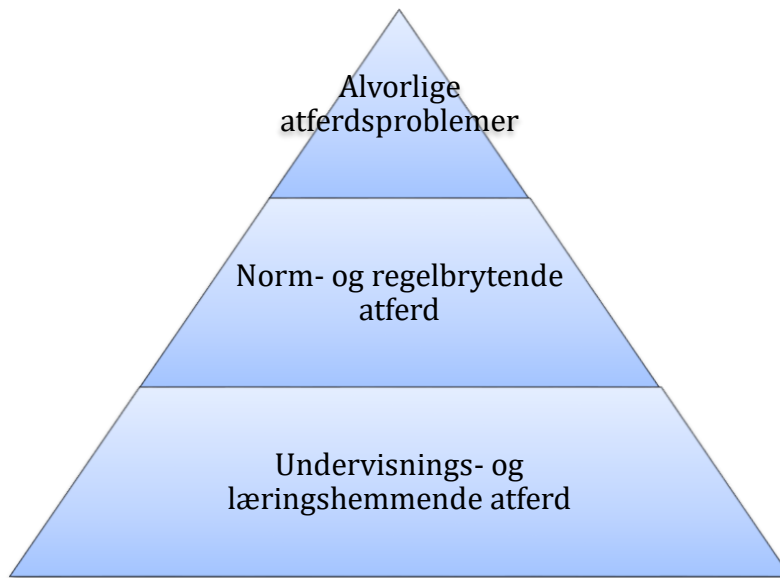
Atferd er våre handlinger eller reaksjoner som er mulig å observere eller registrere. I en vid tolkning kan vi si atferd er alt et individ foretar seg med tanker, språk, gjerninger og følelser som respons på indre eller ytre påvirkninger (Bø & Helle, 2013). Å mestre å være elev består av å oppfylle forventningene skolen og læreren har til elevrollen. Generelle forventninger kan være å sitte på plassen, være stille, rekke opp handa når du vil si noe, følge regler, lytte til beskjeder og gjøre oppgaver uten å la seg distrahere av andre. Når elevens adferd bryter med disse forventningene kan det hemme undervisningen og læringen som skal skje (Ogden, 2015). Utfordringene for hver enkelt elev som opplever å bryte med de grunnleggende verdiene og normer, er kriteriene som settes. Det er ingen avgrensede og universelle kriterier. Ut fra forventninger om hvordan eleven skal forholde seg til omgivelsene vil de samme omgivelsene kunne definere utfordringene ulikt. I klasserommet blir det læreren som er

premissleverandør til forventningene og definerer hva som er utfordringer. Dermed kan atferdsvansker bli definert på grunnlag av noe den enkelte lærer mener eleven ikke mestrer. Ogden (2015) har laget en definisjon på atferdsvansker:

«Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig adferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling» (Ogden, 2015 s.15).

I begrepet atferdsvansker tillegger vi oftest kun utagerende vansker. Begrepet brukes og i forbindelse med atferd som omgivelsene anser som avvikende fra det normale. Hva som er det normale kan variere og derfor blir begrepet relativt (Bø & Helle, 2013).

Atferdsvansker kan også være et uttrykk for noe som er utenfor skolen. I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er vi hele tiden i interaksjon med omgivelsene. Eleven kan ha genetiske faktorer, somatiske vansker, lærevansker eller lav selvoppfatning som kan betegnes som en risikofaktor. På samme vis som skolen, kan også hjem og nærmiljø være både en risiko- og beskyttelsesfaktor. Det kan være mangelfulle foreldreferdigheter, dårlig økonomi, ugunstige boforhold, høyt konfliktnivå, samlivsbrudd, sykdom hos foreldre, omsorgssvikt i form av vold og overgrep, rusmisbruk og kriminalitet hos foreldrene (Haugen, 2008). Felles for alle risikofaktorer er at ingen alene helt sikkert vil gi barnet en bestemt vanske eller diagnose. Det er summen av og kvaliteten på risiko- og beskyttelsesfaktorene i interaksjonene mellom barnet og omgivelsene som avgjør om det blir en vanske eller utfordring for barnet. Haugen benytter begrepet sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2008). Dette tydeliggjør mangfoldigheten i begrepet atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker. Begrepene favner både innagerende eller internalisert og utagerende eller eksternalisert atferd (Haugen, 2008). Den dimensjonale tilnærmingen definerer atferdsvansker ut fra flytende grenser. Ogden har laget en gradering av alvorlighetsgraden av problematferd og synliggjør også omfanget i forhold til hverandre.



Figur 3. Ogdens gradering av problematferd (Ogden 2015, s. 16)

Nevrobiologiske vansker som Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD), Opposisjonell atferd (ODD) og Tourette Syndrom (TS) innebærer atferd som sammenfaller med Ogden (2012) sin definisjon på alvorlige atferdsproblemer, i tillegg til sine særegne symptomer eller kjennetegn som utgjør diagnosen. Diagnoser består av kriterier som skal innfris og blir noe du enten har eller ikke (Ogden, 2015). American Psychiatric Association (1994) har utarbeidet en manual, DSM-IV; Diagnostics and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV er basert på mer omfattende forskning enn manualen som brukes i Norge (Haugen, 2008). I Norge benyttes ICD-10; International Classification of Diseases, utgave 10 (Staten helsetilsyn, 2000). Denne manualen er utarbeidet av Verdens helseorganisasjon. ICD-10 definerer atferdsvansker ut fra ulike diagnoser. ICD-10 beskriver atferdsforstyrrelser som gjentagende og vedvarende mønster av dyssosial, aggressiv eller utfordrende atferd. Det er klare brudd på sosiale forventninger i forhold til alderen. Vurderingen av atferdsforstyrrelser må ta hensyn til barnets utviklingsnivå. Hyperkinetiske forstyrrelser (HKF) omfatter overaktivitet, dårlig tilpasset atferd med tydelig uoppmerksomhet, hyppige aktivitetsskifter og liten evne til å fullføre (Statens helsetilsyn, 2000). I DSM-IV gir disse kriteriene diagnosen AD/HD, og barnet må ikke oppfylle alle (Rønhovde, 2004).

Forekomsten av AD/HD er i Norge er 4,4% for barn mellom 6-12 år. Det er overvekt av gutter, 3,2% (Folkehelseinstituttet, 2016, s.19). TS har en forekomst på 1% blant barn (NevSom, 2018) og forekomst av ODD er estimert til 1,8% (Folkehelseinstituttet, 2013).

Studier viser at mange av de som blir diagnostisert med en nevrobiologisk atferdsvanske, har tilleggsvansker eller komorbiditet (Haugen, 2008; Folkehelseinstituttet, 2016). Så mange som 70% av de med TS oppfyller kriteriene for AD/HD (Rønhovde, 2017). Barn med disse diagnosene har en kjemisk ubalanse i hjernen som virker inn på samspillet med omgivelsene (Rønhovde, 2004). Utfordringene barna med diagnosene møter på er i stor grad knyttet til sosialisering og samspill med jevnaldrende, rastløshet og avsporing rundt aktiviteter og oppgaver, huske beskjeder, se sammenhengen i tidligere lærdom og påbygningen som skjer videre i fagene, utfordringer med trivsel, og ofte unøyaktighet i det man gjør. Dette bør være kriterier som læreren kjenner til, og det bør legges føringer for arbeidet i klasserommet (Rønhovde, 2004). De eksekutive funksjonene påvirkes og er svak. Det gir uttrykk som gjør at eleven oppfattes som lite fleksibel, lite kritisk, gir fort opp og lar seg lett avlede. De lever i nuet og har vansker med å bedømme seg selv og egne ferdigheter og prestasjoner (Holmen, 2016). Rønhovde (2004) fremholder individperspektivet i arbeidet med elever med nevrobiologiske diagnoser. Det er avgjørende for å forstå elevens egne forutsetninger og bør være et viktig perspektiv sammen med helhetsperspektivet. De er avhengig av en god relasjon til voksne som forstår og kjenner eleven slik at skolehverdagen blir tilrettelagt for å oppnå mestring og unngå nederlag (Holmen, 2016).

Et barn med en nevrobiologisk vanske vil på bakgrunn av utfordringene det har, møte mange hindringer i skolehverdagen som kan gjøre det vanskelig å oppleve en god sosial tilhørighet. Kriteriene i et fellesskap kan være utfordrende for et barn med en av de nevnte diagnosene. Å bygge relasjoner vil være utfordrende når barnet bryter sosiale spilleregler. Tillit og gjensidighet i relasjonen blir utfordret. For elevene med atferdsutfordringer og nevrobiologiske vansker vil det være avgjørende at læreren bidrar til å skape et trygt, stabilt og aksepterende miljø i klassen. Dette gir elevene mulighet til å bli en del av fellesskapet og oppleve tilhørighet (Holmen, 2016).

2.7 Inkludering

Et begrep som står i sterk relasjon til sosial tilhørighet, er inkludering. Inkludering som et prinsipp i pedagogikken ble fremmet av Unesco i 1994. Inkludering skal være retten alle elever har til kvalitetsopplæring som ivaretar det grunnleggende læringsbehovet og skal berike livet. Og hovedmålet er å forhindre alle former for negativ diskriminering og sosiale

skiller (Olsen, 2016.). Dette samsvarer med Læringsmiljøsenderets (2018) beskrivelse av et inkluderende læringsfellesskap.

I den norske skolen er inkludering et bærende prinsipp og bygger på at alle elever har behov for å føle seg verdsatt og anerkjent (Ogden, 2015). For å inkludere alle elever må læreren tilpasse undervisningen. Stortingsmeldingen «Kultur for læring» (Utdannings og forskningsdepartementet, 2003-2004) presiserer at et likeverdig tilbud inneholder variert og differensiert læring. Et likt tilbud kan ikke gi lik opplæring siden elever har ulike forutsetninger og behov. Skolen skal være både en kunnskapsskole som skal fremme kunnskap og prestasjoner hos eleven, og en inkluderende skole som rommer mangfoldet av elever hvor alle deltar i fellesskapet og føler tilhørighet til skolen (Ogden, 2015). Ogden (2015) drøfter videre hvordan dette idealet kan omsettes i praksis og hvor realistisk det er å klare å inkludere alle elever. For noen elever er det tilstrekkelig å tilegne seg grunnleggende ferdigheter, mens for andre vil det være behov for høye læringsmål. Prinsippet om inkludering bygger på at alle elever vil trives bedre, delta mer, lære mer og prestere bedre når de opplever seg anerkjent og verdsatt og er en del av en klasse eller gruppe (Ogden, 2015). Spesialundervisning blir her sett i sammenheng med skolen og kommunenes kompetanse. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære, tilpassede undervisningen. Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» setter søkelys på spesialundervisningen som foregår i dagens skole (Barneombudet, 2017). Funn viser at mange elever som har rett til spesialpedagogisk undervisning ikke får et forsvarlig utbytte av det som tilbys. Mange skoler og kommuner får det til, men for de som ikke gjør det opplever elevene et dårligere psykososialt skolemiljø og de blir ikke hørt. Elevene opplever manglende forståelse for sine behov og utfordringer. De blir hengende etter faglig fordi kravene blir senket i form av for enkel spesialundervisning og for vanskelig ordinær undervisning. Dette kan ofte ha sin årsak i manglende kompetanse hos de som skal utføre spesialundervisningen. Assistenter får ansvar i stedet for spesialpedagoger (Barneombudet, 2017). En elev som blir hengende etter de andre i klassen, vil kunne kjenne seg utenfor. Å ta eleven ut av klassen for å ha spesialundervisning, kan være ytterligere negativt for elevens sosiale tilhørighet.

Ogden (2012) stiller spørsmål ved enkelte elevers opplevelser i skolen. Han kommer med påstand om at positive historier fra elever med atferdsproblemer dukker opp først når eleven får tilbud utenfor den ordinære skolen, på alternative opplæringsarenaer (Ogden, 2012). Med tanke på hvor liten andel barn med atferdsutfordringer utgjør i skolen, mener Ogden (2012) at

det bør være en overkommelig utfordring for skolen å inkludere de i fellesskapet i ordinære klasser. Konsekvensene av å ikke være inkludert kan være svake skoleprestasjoner. Det innebærer en risikofaktor som kan være sterkere enn faktorer som hjemmeforhold og sosial bakgrunn. Svake skoleprestasjoner begrenser mulighetene for videre valg av utdanning og jobbmuligheter, og en økende risiko for uføretrygd. (Kjellsberg & Dahl, 1998).

2.8 Et godt læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som de samlede psykososiale, kulturelle, relasjonelle og fysiske faktorer som har betydning for læring, helse og trivsel (Bø & Telle, 2013). I NOU 2015:2 drøftes utdanningsdirektoratets definisjon av læringsmiljø; «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (NOU 2015:2, s. 30). Begrepet læringsmiljø begrenses til det som skoleleder og lærere har innflytelse på. Det psykososiale skolemiljøet er derimot ikke mulig å begrense slik, siden det også inneholder forhold som skoleleder og lærere ikke kan påvirke, som elevenes forutsetninger (NOU 2015:2). Hattie (2013) fremhever relasjonene mellom lærer og elev som en suksessfaktor i et godt læringsmiljø. Dette er også en viktig faktor i god klasseledelse. I NOU 2014:7 skisseres det syv punkter som er en forutsetning for at god læring skal forekomme. Disse syv punktene baserer seg på forskning om læring og omhandler både kognitiv, sosial og emosjonell læring. Andre forutsetninger vil også kunne være avgjørende for læring, men disse syv bidrar positivt hver for seg og sammen til elevenes læring (NOU, 2014:7, s. 32-33).

- elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger
- elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer
- elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen
- læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser

Woolfolk (2004) definerer klasseledelse som teknikker læreren kan benytte for å opprettholde et sunt læringsmiljø, relativt fritt for uønsket adferd. I et klasserom er det mange individer med ulike behov, forutsetninger og mål som skal dele på ressursene som er tilstede. Klassen

er flerdimensjonal og hendelsene uforutsigbare. I dette oppstår behovet for organisering. I organiseringen og klasseledelsen må det i tillegg være et mål som gir mening for å skape et positive og produktive læringsmiljøet (Woolfolk, 2014). Olsen og Mikkelsen (2015) trekker frem et godt psykososialt miljø som en effekt av god klasseledelse. De fremhever relasjon til elevene, forutsigbarhet, gode rutiner og struktur som viktige faktorer i klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø (Olsen & Mikkelsen, 2015). Dette er faktorer som Ogden (2015) også fremhever som viktige faktorer i klasseledelse. De trekker alle frem den autoritative stil som et ideal med positive relasjoner og positiv grensesetting. Ogden (2015) beskriver hvordan enkelte lærere blir betegnet som et talent og andre lærere som aldri klarer å lykkes med ro og orden i timene. «Talentene» er lærere som har erfaring og et bevisst forhold til sine ferdigheter. For å kunne gi elevene en god skolehverdag preget av helse, trivsel og læring er det avgjørende at skolen og lærerne har kunnskap om og en klar plan for hvordan skoledagen skal organiseres.

Hva elevene uttrykker med sin atferd vil være preget av ulike faktorer. Ogden (2015) skisserer flere fellesnevner for problematferd i skolen. For det første er normer og regler sosialt definerte. Når eleven har atferd som bryter med disse, vil det først bli oppfattet som et problem når skolen eller lærer opplever det som forstyrrende. Denne grensen for toleranse er en utvikling i takt med samfunnet, og kan variere mellom både skole og person. Lavest toleranse vil vi mest sannsynlig ha ovenfor det vi ikke klarer å håndtere som lærer. Da kan vi bli en opprettholdende faktor eller trigger på uønsket atferd. En annen fellesnevner er at for eleven med atferdsvansker kan det være utfordrende å få venner og holde på dem. Vennskap består av forventninger om gjensidighet og respekt. Eleven vil kanskje forvente mye fra venner, men ikke forstå at han må yte tilbake (Ogden, 2015). Den sosiale kompetansen er å mestre samspill med andre. Eleven kan oppfatte, vurdere og utføre handlinger som gjør han i stand til å lykkes i spillet med omgivelsene (Lamer, 2013). Den tredje fellesnevneren er forholdet mellom lærer og elev. Det kan være preget av konflikt, negative tilbakemeldinger, korreksjon og forholdet oppleves anstrengt. Dette forholdet bør være preget av en god relasjon (Ogden, 2015). Hva som innebærer en god relasjon er skissert av flere forskere. Spurkeland (2011) sier det er faktorene evner, ferdigheter, holdninger og kunnskap som vi tar med oss i møte med andre mennesker. Baumrind sin modell om ulike oppdragerstiler viser at den autoritative stilen som vektlegger positiv relasjonsbygging og grensesetting fremmer et godt klima mellom lærer og elev (Midthassel, 2017).

For elevenes opplevelse av sosial tilhørighet blir det lærerens evne til å utøve en god klasseledelse avgjørende. En proaktiv handling av læreren i forhold til å skape gode relasjoner og tillit, akseptere og inkludere alle elever, være tydelig og skape trygghet og gi elevene meningsfylt opplæring, ansvar og tilpassede oppgaver danner grunnlaget for at elevene kan oppleve sosial tilhørighet.

2.9 Psykososialt miljø i skolen

De senere årene har det blitt et sterkere fokus på forebygging og arbeid med å fremme psykisk helse i skolen. Stortingsmeldingen «Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Kunnskapsdepartementet, 2016) sier blant annet at livsmestring og folkehelse er temaer som departementet vil fokusere på i ny generell del i Læreplanverket og de vil bli synliggjort i fag og mål som er relevante. Og kapittel 3 avslutter med at «den nye delen skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Avisoppslag, kronikker, blogginnlegg og uttalelser fra eksperter beskriver økning av psykiske plager hos ungdom. Og statistiske tall viser at dette er reelt. Psykiske lidelser er årsaken til 40 % av langtidssykefravær, i motsetning til tidligere da det var somatiske (fysiske) sykdommer som var de største utfordringene (Bru et al, 2016; Mykletun & Øverland, 2006). For barn og unge er det 20 % som opplever at de psykiske helseplagene er så sterke at de påvirker hverdagen, og 8 % får en psykiatrisk diagnose eller en psykisk lidelse (Bru et al, 2016). Nevrobiologiske diagnoser, som er utgangspunktet for intervensjonen i prosjektet denne oppgaven bygger på, er en risikofaktor for å utvikle psykiske lidelser (Haugen, 2012, Folkehelseinstituttet, 2016). WHO beskriver psykisk helse slik:

«Psykisk helse er en tilstand av velvære, der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet.» (Nes & Clench-Aas, 2011, side 11)

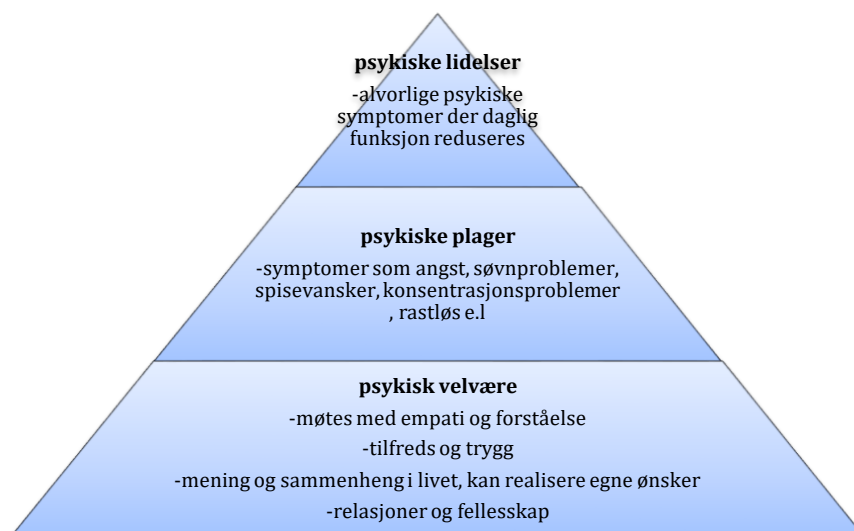
Denne definisjonen fra WHO er sammenfallende med de to første setningene i generell del i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Skolen sin oppgave med å legge til rette for livsmestring og et godt psykososialt miljø (Stette, 2017) er av stor betydning for den psykiske helsen til barn og unge. Opplever de glede og trivsel på skolen vil det være en viktig beskyttelsesfaktor for den psykiske helse og også fremme læring (Bru et. al, 2016).

Berg (2005) skriver om tre nivåer for forebyggende arbeid med elevenes helse. De to første nivåene, det primære og det sekundære nivået, har skolen ansvar for. Det primære er å hindre at sykdom oppstår. I skolen betyr det å vite om aktuelle risikofaktorer og minimere eller fjerne disse. Det sekundære er å gripe inn på et tidlig tidspunkt når problemer oppstår eller oppdages. I skolen vil det være viktig at lærer kjenner elevene og klarer å fange opp tidlige tegn på en endring som kan føre til utfordringer for den enkelte elev (Berg, 2005). Det forebyggende arbeidet for et godt psykososialt miljø i klassen avhenger av lærerens kompetanse om risikofaktorer, og evne til å tolke de signalene elevene sender ut og handle ut fra signalene. Struktur, forutsigbarhet og klasseledelse er viktige faktorer i et godt læringsmiljø. En god tilrettelegging av læringsmiljøet vil også være forebyggende arbeid for det psykososiale miljøet (Olsen & Mikkelsen, 2015).

Olsen (2015) fremhever Holte (2013) sine syv kilder til god psykisk helse: selvrespekt, mening, mestring, tilhørighet, trygghet, støtte og nettverk (se figur 4). Disse prinsippene kan gi lærere en oversikt over hva psykisk helse inneholder og en mulighet til å tilrettelegge for et godt psykososialt og forebyggende klassemiljø. Olsen (2015) har lagt til et underelement, tillit, under punktet trygghet. Berg (2012) beskriver tre kategorier for psykisk helse. Tilstandenes beskrivelser viser en oppbygning lik Ogden (2015) sin gradering av atferdsvansker og jeg velger her å sette de opp på samme måte. Overgangene mellom de ulike stadiene er glidende (Berg, 2012).



Figur 4. Berg (2012) sine tre kategorier for psykisk helse

I kategorien for psykisk velvære finner vi punkter som omhandler viktige faktorer som må være tilstede for å oppleve sosial tilhørighet. Et fellesskap preget av empati og forståelse, hvor eleven kan føle seg tilfreds og trygg, gir mening og gir deltagerne mulighet til å bidra med egne ønsker. Dette fellesskapet vil ha gode forutsetninger for å skape gode relasjoner og være et godt sted å være, det vil være et sted hvor elevene kan oppleve å høre til.

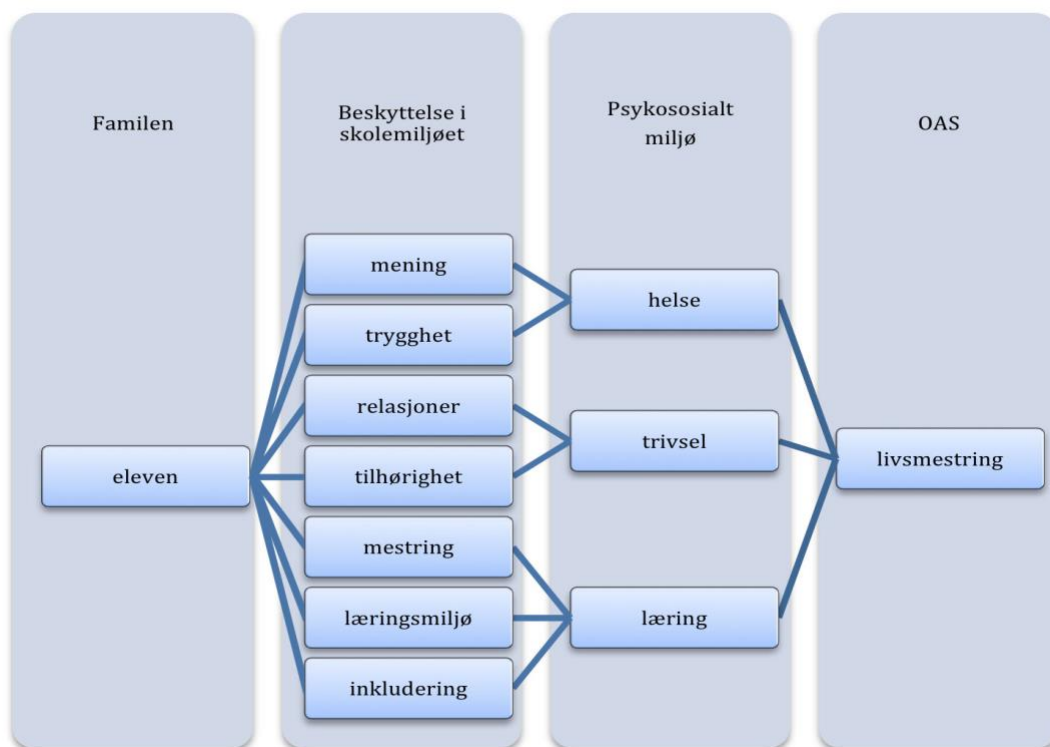
Sentralt i undervisningen står mestring. Opplevelse av mestring hjelper eleven til å se seg selv i et positivt lys og bygger selvbilde (Berg, 2012). Et positivt selvbilde gir eleven følelse av å ha verdi og kunnskap om hvem hun er (Holte, 2013). For å skape mestringsopplevelser for elevene må læreren kjenne dem for å tilpasse undervisningen til den enkelte (Olsen & Mikkelsen, 2015). Når læreren kjenner elevene og vet hva de kan, hvordan de lærer best og hva som motiverer dem, vil læreren også kunne se endringer hos eleven som kan ha betydning for den psykiske helsen. Da arbeider læreren både på det primære og det sekundære nivået i det forebyggende helsearbeidet (Berg, 2005)

Kunnskapsløftets innledning inneholder store ord, men samtidig er den klar på målet; at eleven skal være rustet for å ta hånd om seg selv og sitt liv, eller livsmestring. Skolen sitt samfunnsmandat er å ruste elevene til livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det innebærer å håndtere utfordringer et menneske møter gjennom livet, både alene og sammen med andre, og være en støtte for andre som har behov for det. Skolen skal hjelpe elevene til å ta valg basert på fornuft og etikk og vurdere sine egne handlingers virkning ovenfor andre med etisk bevissthet. Samfunnet er hele tiden i endring. Utviklingen skjer raskt, og i

fremtiden vil det være behov for nye yrker. Skolen skal ruste elevene til å mestre omstillinger og gi et grunnlag som vil gi mulighet for spesialisering senere i livet. Elevene skal få kunnskaper og holdninger som skal vare livet ut og danne et grunnlag ved behov for nye ferdigheter som kommer med samfunnsendringene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skolen er pålagt en stor oppgave som betyr mye for fremtiden.

2.10 Oppsummering

Vi kan sammenfatte teoriene som er presentert i dette kapitlet og de sammenfallende faktorene som har betydning for vår sosiale tilhørighet som bidrar til god psykiske helse og opplevelse av sammenheng i livet. For å få oversikt over hvordan de henger sammen, har jeg satt dem opp i en modell (figur 5). Det starter med eleven (eller barnet) og familien rundt eleven. Familien kan være et sted hvor eleven blir møtt med empati og forståelse, er trygg og opplever et meningsfullt fellesskap. Dette er beskyttelsesfaktorer som vil ruste barnet til å møte utfordringer og bli sosial kompetent.



Figur 5. Modell over faktorer som har betydning for vår psykiske helse og hvordan de henger sammen.

Ifølge Utdanningspeilet går 91,1 % av barn i førskolealder i barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barnehagen er en viktig arena for barns utvikling av sosial kompetanse og har en viktig oppgave i å være en god beskyttelsesfaktor på lik linje med skolen når så mange av barna i førskolealder er i barnehagen (Haugen, 2008). Når vi ser på skolen sitt samfunnsmandat eller opplæringens mål er det av avgjørende betydning for den enkelte lærer og skole å inneha kompetanse om hva som kreves av skolen og lærerne for å legge til rette for dette. Det er mange hensyn å ta og krav som skal innfris i arbeidet som lærer. Viktige forebyggende faktorer som bør være tilstede kan oppleves som overveldende hvis vi ikke klarer å se dem i sammenheng med hverandre. Dette er faktorer som skal forme utøvelsen av den profesjonelle rollen som lærer eller pedagog og det krever både øvelse og erfaring for å bli en god lærer. Det krever også kunnskap om hva faktorene betyr og hvilken betydning de vil ha for eleven videre i livet. Et skolemiljø preget av meningsfullhet, trygghet, gode relasjoner og en opplevelse av tilhørighet, mestringsopplevelser og følelsen av å være inkludert for alle elevene, vil fremme helse, trivsel og læring. Dette vil hjelpe elevene til å mestre sine egne liv og tåle å møte utfordringer. De vil få et godt grunnlag for å oppleve livet som begripelig, håndterbart og meningsfullt og oppleve at de mestrer livet sitt gjennom å ta hånd om seg selv, håndterer utfordringer og kan støtte andre ved behov.

3 METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valget av metoden som blir brukt i denne masteroppgaven. Mine vitenskapsteoretiske veivalg innebærer hvilken tradisjon og hvilke kriterier selve oppgaven skal vurderes ut fra (Brekke & Tiller, 2013). Jeg vil forklare hvordan jeg fikk tilgang til prosjektet og materialet oppgaven bygger på, og sentrale begrep for forståelse og tolkningen av problemstillingen blir forklart. Jeg har valgt å undersøke hva elever rapporterer om sosial tilhørighet før og etter en intervensjon som har fokus på å forbedre det psykososiale læringsmiljøet. Kapitlet vil vise de disposisjoner jeg har gjort for å finne svar på dette.

3.1 Vitenskapsteori

Mennesket begynte tidlig å undre seg og stille spørsmål for å forstå og beherske naturen. De gamle greske filosofene forsøkte å svare på spørsmål som omhandlet tingenes opphav, begynnelse, naturens innerste vesen og verdens orden. Spørsmålene var basert på undring og de ønsket å få mennesket til å oppnå visshet og innsikt (Lund & Haugen, 2006). Vitenskap er i følge Aristoteles (384-322 f.Kr) en kunnskapsform som forutsetter redegjørelse av både prinsipper og konklusjon (Mattson, 2013). På 1600-tallet ble filosofi og vitenskap adskilt og delt opp i ulike erkjennelsesområder. I estetikken gjaldt dømmekraften, i etikken gjaldt den praktiske fornuften og i erkjennelsesteorien var det den rene fornuften som var gjeldende (Kvarv, 2014). I dag er vitenskapsteorien en moderne og spesialisert utgave som har utviklet seg fra erkjennelsesteorien. Erkjennelsesteorien omhandler det allmenmenneskelige, menneskets forhold til seg selv, andre mennesker og naturen. Vitenskapsteorien omfavner nye aspekter i samfunnet som påvirker og påvirkes av mennesket. Vitenskap kan vi definere som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener (Ringdal, 2013). I et samspill mellom teori og observasjon av virkeligheten skaper forskeren den vitenskapelige kunnskapen. Vitenskapsteori er refleksjonen over dette samspillet (Ringdal, 2013).

Det er to hovedretninger i den vitenskapelige tradisjon, hermeneutikk og positivisme. Hermeneutikken ønsker å forstå meningen med tilværelsen på bakgrunn av tekst (Mattson, 2013). Forskeren søker forståelse gjennom fortolkning av tekster (Kvarv, 2014). Positivismen oppstod i opplysningstiden da naturvitenskapen vokste frem. Forskeren forsøker å avdekke og forklare fenomener i naturen for å kunne forstå og forutse fremtiden (Mattson, 2013). Positivismen omfatter metoder som eksperiment, distansert observasjon, spørreundersøkelser

med faste svaralternativ, databaser, statistikk med fler. Felles er at svarene kan kvantifiseres (Mattson, 2013).

Spesialpedagogikk hører inn under det samfunnsvitenskapelige fagfeltet. Å forklare fenomener i samfunnet er et viktig mål for forskningen i samfunnsvitenskapen (Ringdal 2013). Naturvitenskapen søker etter naturlover, noe som er universelt eller en regelmessighet. I samfunnsforskningen ser vi også regelmessigheter, men forskjellen er at vi kan endre regelmessigheten ved å bestemme oss for å endre adferd (Ringdal, 2013). Den naturvitenskapelige forståelsen innebærer kontroll, avstand til forskningsfeltet og fast struktur (Kvarv, 2014). Jeg har valgt en positivistisk tilnærming til mitt prosjekt. Dette begrunner jeg ut fra omfanget av materialet som danner grunnlaget for analysen, svar fra en spørreundersøkelse med ca. 70 deltagere. Avstanden til forskningsfeltet og ønsket om å måle en endring i rapportering tilsier også en positivistisk tilnærming.

3.2 Valg av forskningsmetode

Kvantitativ metode tar utgangspunkt i et stort antall enheter og beskriver virkeligheten med tall og tabeller (Ringdal, 2013). Spørreskjema i en kvantitativ studie har faste svaralternativ, en klar struktur og formell utforming. Kvalitative studier går mer i dybden, hvor fenomenet skal forstås, og omfang og utbredelse ikke er viktig. Forskeren ønsker en kommunikasjon med de som svarer og empirien kan bli innhentet i et intervju (Kvarv, 2014).

Den kvantitative studien skal også kunne replikeres, gjentas i et tilsvarende miljø med samme resultat (Mattson, 2013). Kvantitativ metode bygger ofte på hypoteser, forskere ønsker å teste en påstand. Sentral strategi i det kvantitative er årsaksforklaringen. Hypotesen skal bli forsøkt forklart ut fra ene eller flere teoretiske perspektiv. Begrepene i relevante teorier blir målt og målingene er variablene. Forskeren har avstand til fenomenet som studeres, utvalget er for stort til å kunne gå i dybden som det kvalitative gjør (Ringdal, 2013).

Min hypotese springer ut fra intervensjonen i HELT-prosjektet. Tiltakene som er igangsatt i to av trinnene omfatter og bidrar til en organisering av hverdagen som vi anbefaler til barn med atferdsutfordringer i skolen. Skoledagen skal inneha en tydelig struktur, dagsplan skal være tilgjengelig og gjennomgås ved oppstart av dagen, øktene kan gjerne være varierte og korte (Rønhovde, 2004). Hypotesen er at alle barna i klassene vil profitere på de organisatoriske og metodiske tiltakene som er satt i gang i intervensjonen. Denne

profiteringen vil kunne gi utslag på svarene i trivselsundersøkelsen basert på tidligere forskning om hva som er kriteriene for et godt læringsmiljø og betydningen av det for tilhørighet til klassen. Å teste ut hypoteser eller antagelser basert på teori kalles hypotetisk-deduktiv metode (Danielsen, 2013). Derfor vil min tilnærming i analysen være hypotetisk-deduktiv.

Prosjektet bygger på tidligere studier som både er kvantitative og kvalitative, det vil si forskningsarbeidet i dette prosjektet er kumulativt (Danielsen, 2013). Resultater fra de ulike undersøkelsene og studiene kan støtte opp om resultatene når de bygger på hverandre. Dermed bør kvantitativ og kvalitativ metode sees i sammenheng og kan styrke hverandres resultater (Danielsen, 2013). Masteroppgaven bygger på et forskningsprosjekt som er basert på aksjonsforskning. Aksjonsforskning innebærer et tiltak som igangsettes med ønske om en forbedring (aksjon), og evaluering av effekten (forskning) (Skogen, 2006). Dette vil ha betydning for oppgaven i form av beskrivelse av aksjonen og drøfting av tiltakene i den.

Grunnlaget i positivismen er matematikk. Tallene og de logiske reglene er uavhengig av person, tid og sted (Mattson, 2013). Men tidligere antagelser har blitt utfordret, slik som jorden vs. solen som universets midtpunkt (Mattson, 2013). Og utover 1970-tallet ble det kvantitative og statistiske kontroversielt innenfor samfunnsfaglig forskning, alt kan ikke måles i tall (Danielsen, 2013). Samfunnsvitenskapens materie, menneskenes handlinger er mer tilpasset kvalitativ metode som går i dybden om et lite antall analyseenheter. I dag tenkes det pragmatisk rundt dette (Ringdal 2013). Et resultat av dette kan være benyttelsen av både kvantitative og kvalitative metoder i ett forskningsprosjekt. Denne metoden kalles triangulering eller mixed methods (Danielsen, 2013; Ringdal, 2013). Tidlig i prosessen med masteroppgaven fikk jeg valget om å intervjuere lærere, og eventuelt elever for å gå i dybden på resultatene av trivselsundersøkelsen. Da kunne jeg valgt å stille spørsmål som oppstår i analysen av resultatene. Jeg kunne drøftet med lærerne og elevene faktorer som kan ha påvirket resultatet og gått i dybden på meninger og forklaringer (Ringdal, 2013). På bakgrunn av tid og omfang av oppgavebesvarelsen valgte jeg dette bort. Dermed valgte jeg bort en metode som kunne bidra til å belyse og utforske min hypotese, problemstilling og forskningsspørsmål dypere enn det jeg oppnår nå (Sollid, 2013).

3.3 Tilgang og utvalg

Den kvantitative studien må ofte gjøre et utvalg av antall enheter som skal inngå i forskningsfeltet. Utvalget bør være mest mulig lik hele populasjonen som skal studeres for å sikre at de ulike kvalitetene og egenskapene er tilsvarende fordelt i utvalget som i hele populasjonen (Kvarv, 2014). I HELT-studien er prosjektet blitt til i et samarbeid med UiT Norges arktiske universitet, RSK Vest og en barneskole tilhørende en kommune i Finnmark. Den aktuelle skolen meldte seg på prosjektet etter en felles informasjon til fylkets skoleledere.

Trinnene som ble valgt ut til å delta i prosjektet går i 3., 4. og 5. trinn i 2016, og dermed 4., 5. og 6. trinn i 2017. Våren 2016 ble det gjennomført en trivselsundersøkelse i klassene med 58 spørsmål, og den samme undersøkelsen ble gjennomført våren 2017.

3.4 Utvalgskriterier

Ønsket om forbedring eller å finne en årsak danner grunnlag for forskning. Kausal kunnskap eller forklaring innebærer å forklare noe ved å se på hva årsaken er (Bø & Helle, 2013). Forskningen ønsker å finne ut hva som fører til, her bruker Lund (2002) ordet produksjon. Ord som virkning, fører til og reduksjon innebærer en produksjon av noe (Lund, 2002). I denne masteroppgaven kunne rapporterer blitt produksjonen, hva elevene rapporterer om sosial tilhørighet. Men her er det selve intervensjonen mellom de to undersøkelsene som er det produserende, det som kan skape en eventuell endring i rapporteringen til elevene.

Min oppgave vil være selvstendig ut fra min problemstilling, analyse og metodevalg, men også være en del av det større prosjektet som bruker ulike metoder for å vurdere intervensjonen. Det innsamlede materialet blir for meg annenhånds. Jeg har ikke deltatt i utformingen av spørsmålene.

En del av analysen og drøftingen vil være å se på om det er positiv rapportering om sosial tilhørighet etter en intervensjon, et inngrep i den virkelige verden (Bjørndal, 2013). Samtidig vil det måtte bli vektlagt i tolkningen ulike forhold som kan påvirke svarene som blir gitt. I oppgaven vil jeg forsøke å tolke de kvantitative dataene med bakgrunn i det teoretiske utvalget som er blitt presentert i kapittel 2. Det innebærer en mulighet til å gå i dybden på resultatene basert på tidligere forskning og teori som omhandler utfordringer enkelte elever

har i klassene. For å se en mulig bedring i rapporteringen om sosial tilhørighet vil jeg sammenligne svarene på de valgte spørsmålene fra våren 2016 og våren 2017.

For å studere produksjonen kan ulike design benyttes; ekte eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. Ekte eksperimentelle design har to kjennetegn, intervensjon og tilfeldig utvalg. Intervensjon betyr at en forsker går inn og setter i gang et tiltak i en tilfeldig inndelt forsøksgruppe, og har en kontrollgruppe med tilsvarende antall personer med samme utgangspunkt. I kvasi-eksperimentell design er første kjennetegn oppfylt, men ikke tilfeldigheten, og ikke-eksperimentell design inneholder ingen av kriteriene, men vil bruke blant annet statistikk for å finne årsakssammenhengen. I forkant av intervensjonen gjennomføres en preteststudie for å kartlegge faktorer som forskeren vil kartlegge. Og underveis eller etter gjennomføres en postteststudie for å kartlegge en eventuell endring etter intervensjonen (Lund & Haugen, 2006). Undersøkelsen og svarene jeg baserer min analyse på vil være en pre- og postteststudie i en kvasi-eksperimentell designstudie.

Mine analyser vil i hovedsak basere seg på tallene fra trivselsundersøkelsen. Resultatene vil bli presentert i tabeller og diagram. Verktøyet for å se resultatet etter undersøkelsene er programmene SPSS og Excel.

Trivselsundersøkelsen er gjennomført i forkant av igangsettelse av intervensjonen og ett år etter for å kunne se en eventuell endring i rapporteringen. Motivasjon for å gjennomføre en spørreundersøkelse kan være organisasjonsutvikling eller meningsmålinger om holdninger og hva vi velger (Ringdal, 2013). Trivselsundersøkelsen er gjennomført for å kunne måle en eventuell effekt av intervensjonene i HELT-prosjektet.

3.4.1 Tilgang til datamaterialet

Gjennom prosjektet HELT -helse, læring og trivsel i skolen, har jeg fått tilgang på resultatene etter to trivselsundersøkelser gjennomført i april 2016 og mai 2017. August 2016 ble jeg informert om prosjektet av Mirjam Harketstad Olsen på oppstartsamling ved UiT, og jeg søkte om deltagelse i prosjektet. Aksjonen eller innovasjonen foregikk i en barneskole. Det var to trinn som hadde en innovasjon og ett kontrolltrinn. Alle klassene har en eller flere elever med en av diagnosene AD/HD, Tourette og/eller ODD. Diagnosene gir ofte utslag i adferd som kan virke forstyrrende i klasserommet. Diagnosene har en nevrobiologisk årsak, det vil si forhold i hjernen er utløsende for utfordringene (Bryhn, 2009).

Trinnene fikk ulike oppgaver i intervensjonen. Et trinn ble kontrollklasse og de to andre har tre ulike intervensjoner. Nedenfor følger en oversikt over de ulike intervensjonene.

Tabell 2. Oversikt over klassene som deltar i prosjektet og hvilken intervensjon som har vært gjennomført.

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

3.4.2 Valg av spørsmål

Kvantitativ metode tar utgangspunkt i et stort antall enheter (Ringdal, 2013), og her vil enhetene være antall besvarelser på undersøkelsen. Siden jeg selv ikke har vært ansvarlig for å lage spørsmålene vil jeg være avhengig av at de som har gjennomført undersøkelsene dokumenterer dataene. Denne dokumentasjonen kalles metadata (Ringdal 2013).

For å måle en mulig bedring av rapporteringen om sosial tilhørighet vil jeg plukke ut enkelte spørsmål fra undersøkelsen og se de opp mot hverandre. Uavhengige variabler har verdier

som kan forklare verdiene til de avhengige variablene. Derfor vil de uavhengige variablene komme før de avhengige i tid (Johannessen, 2009). Den uavhengige variabelen klasse har tre verdier som kan rangeres på en logisk måte:

- 3. trinn i 2016 og 4. trinn i 2017
- 4. trinn i 2016 og 5. trinn i 2017
- 5. trinn i 2016 og 6. trinn i 2017

Påstandene elevene svarte på er avhengige variabler (effektvariabler). Svaralternativene (verdiene) er for eksempel Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte og Alltid. Disse verdiene er gjensidig utelukkende og kan rangeres på en logisk måte, så her måler jeg på ordinalnivå (Johannesen, 2009).

De utvalgte spørsmålene som danner grunnlaget for resultatene i denne masteroppgaven, er basert på mine vurderinger om hva som er relevante spørsmål i forhold til problemstillingen og oppgavens tema; sosial tilhørighet. Teorigrunnlaget legger også føringer, men til sist er det jeg som velger ut spørsmålene. Spørsmålene som ble valgt ut har en fellesfaktor, at svaret kan si noe om elevens sosiale tilhørighet i klassen. For mange spørsmål kan forstyrre og komplisere analyse og resultat, og for liten variasjon i spørsmålene kan føre til begrensning (Lund, 2002). For å øke validiteten vil det være hensiktsmessig å ta med et visst antall spørsmål i analysen. Spørsmålene må være relatert til begrepet sosial tilhørighet for å bidra til å svare på problemstillingen.

Når jeg valgte ut påstandene som analysen baserer seg på, satt jeg tilslutt med 13 påstander som var de mest relevante for begrepet sosial tilhørighet. Av disse har jeg valgt å fokusere på sju i analysen (tabell 3). Påstandene kan relateres til Wenger sin beskrivelse av et praksisfellesskap; fellesskap, relasjon og samspill.

- Jeg gleder meg til å gå på skolen
- Jeg har noen å være sammen med på skolen
- Jeg har ikke lyst til å gå på skolen
- Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen
- Jeg liker gruppearbeid
- Jeg hører etter når læreren snakker
- Jeg forstyrrer andre elever i timen

- Jeg kommer for seint til timene
- Jeg føler meg ensom på skolen
- Vi elever er med på å lage klassereglene
- Jeg kan klassereglene
- Jeg har det fint med lærerne mine
- Det er viktig at vi er greie med hverandre

3.4.3 Presentasjon av data og statistisk analyse

For å synliggjøre resultatene slik at jeg kan bruke dem i analysen, har jeg valgt å presentere rapporteringen for hver påstand for alle trinn i 2016 i tabellform med en kort beskrivelse. Det samme har jeg gjort for 2017 etter intervensjon. Deretter sammenligner jeg 2016 og 2017 for hvert enkelt trinn ved hjelp av diagrammer. Jeg har brukt prosenter i tabellene og diagrammene fordi det er ulikt antall besvarelser fra år til år og fra påstand til påstand.

Jeg har valgt å sammenligne svarene på hver påstand før og etter intervensjon for hvert trinn. Å slå sammen alle trinn for å se på om intervensjonen har hatt effekt, gir ikke informasjon om mine forskerspørsmål, siden ett av trinnene ikke har hatt intervensjon (kontrollgruppen). De to andre trinnene har hatt ulik intervensjon.

Korrelasjon er statistisk sammenheng mellom to variabler. Det måles om variablene har endringer som samsvarer med hverandre (Befring, 2007; Ringdal, 2013).

Korrelasjonskoeffisienten er en effektstørrelse og kan ha en verdi fra 1.00 til -1.00. Verdien 1 viser at svarene før og etter intervensjon er identiske. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan man ta utgangspunkt i at verdier over .50 viser meget sterk samvariasjon. En korrelasjonskoeffisient mellom .30 og .40 viser relativt sterk samvariasjon, og mellom .20 og .30 en moderat samvariasjon, mens verdier under .20 viser svak samvariasjon. En verdi på 0 betyr at variablene ikke har noen samvariasjon, og det indikerer at de er uavhengige av hverandre. Koeffisienten kan også være negativ og dermed vise en tendens til motsatt fordeling av to variabler (Befring, 2007; Johannessen, 2009).

Materialet jeg benytter i denne oppgaven er rangerte data. De måles på ordinalnivå, materialet er relativt lite i statistisk sammenheng, og fordelingen på svaralternativ er usymmetrisk (Befring, 2007). På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke Kendall's tau-b (τ_b) i denne oppgaven for å måle korrelasjonen, og ikke den mye brukte Pearson r .

3.5 Etske refleksjoner og troverdighet i studien

3.5.1 Reliabilitet

Påliteligheten til det innsamlede materialet kalles reliabilitet. Oppgaven vil basere seg på en survey, en trivselsundersøkelse og svarene elevene ga. Survey er en systematisk og strukturert utspørring som blir forelagt et visst antall personer (Ringdal, 2013), en standardisert spørreundersøkelse. Ved undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger er survey en relevant metode. Informantene kan bidra med informasjon om tema ved å svare på et visst antall påstander eller spørsmål. Dette kan gi en troverdig oversikt over forekomst og sammenheng om sosiale fakta, meninger og holdninger (Befring, 2007). Antall spurte og hvor høy prosent som svarer har betydning for reliabiliteten i en kvantitativ studie (Befring, 2007). I 2016 var minste antall besvarelser på en påstand 71 av 73 spurte (97,3%). I 2017 etter intervensjonen var minste antall besvarelser på en påstand 66 av 70 spurte (94,3%). Dette gir en høy reliabilitet totalt sett siden svarprosenten er relativt høy. Det totale antall besvarelser blir i oppgaven brutt ned på tre trinn, og antall informanter kunne derfor med fordel vært høyere.

Reliabiliteten kan diskuteres i forhold til alder på personene som har besvart undersøkelsen. Det er barn fra 3-5 klasse (8-11 år) som svarer første gang og de samme barna i 4-6 klasse (9-12 år) andre gang. Barn kan ønske å bli fort ferdig hvis det er for mange spørsmål, ikke forstå alle spørsmålene eller bli påvirket av lærer som fulgte grupper på 8-10 barn inn for å besvare spørreundersøkelsen. Disse forholdene kan svekke reliabiliteten i svarene noe. Det kan også være mer utfordrende for barn med nevrobiologiske utfordringer å fullføre undersøkelsen enn de barna som ikke har slike utfordringer. Konsentrasjon og utfordringer med oppmerksomhet gjør at denne gruppen barn har vansker med å fokusere. De kan ønske å bli fort ferdig fremfor å svare «rett» (Rønhovde, 2004). Siden vi ikke kan plukke ut enkeltbesvarelser og knytte de opp mot de nevrobiologiske utfordringene, vil det ikke være aktuelt å se spesielt på rapporteringen fra elevene med ekstra behov. Ved innsamling av sensitive temaer er det hensiktsmessig å velge en survey for å beskytte de som svarer. Samtidig bør barn i aldersgruppen 7-11 år helst svare på spørsmål i et intervju for å sikre at de forstår innholdet i spørsmålene (Bache-Hansen & Frønes, 2013). For å kunne analysere og se ulike perspektiver vil det være hensiktsmessig å bruke flere metoder eller former (Ruyter, 2003). For å sikre at barn forstår spørsmålene kan den voksne som følger de, hjelpe til. En survey vil også kunne

gi mer troverdige svar siden barna ikke har et forhold til de som stiller spørsmålene. Barn kan svare ut fra hva de tror intervjuer vil ha som svar (Bache-Hansen & Frønes, 2013).

3.5.2 Validitet

Validitet er gyldigheten til slutningene man trekker ut av resultatene fra det som undersøkes. Indre validitet er om resultatet er gyldig for det utvalget og fenomenet som er undersøkt (Lund, 2002). Det er avgjørende for validiteten at spørsmålene som er stilt, gir et godt grunnlag for å svare på det jeg vil finne ut. Jeg har valgt ulike sammenfallende eller motsetningsfylte påstander for å øke validiteten. Ved å stille to nærliggende påstander, vil jeg se om eleven har svart sammenfallende på begge. Et eksempel er; «Jeg gleder meg til å gå på skolen» og «Jeg har ikke lyst til å gå på skolen». Her bør svarene være sammenfallende i stigende og synkende grad, slik at det er samsvar med antall prosent som svarer alltid på «Jeg gleder meg til å gå på skolen» og aldri på «Jeg har ikke lyst til å gå på skolen».

Innenfor validitet kan vi også se på ekstern validitet. Ekstern validitet vil være overføringsverdien til andre klasser i denne undersøkelsen. Overføringsverdien til andre klasser vil være interessant å se på. I klassene som deltar i prosjektet er det høyere andel av nevrobiologiske vansker enn det som er gjennomsnittet. Dette kan være en faktor som gir resultatene en lavere overføringsverdi til andre klasser. Intervensjonen har som mål å innføre tiltak spesielt rettet mot enkeltelevers behov ut fra en nevrobiologisk vanske, som et felles tiltak for alle elevene i en klasse. Hvis det viser seg at intervensjonene forbedrer sosial tilhørighet for klassen som helhet, vil tiltakene ha overføringsverdi til alle klasser uansett antall nevrobiologiske utfordringer blant elevene. Da vil det gi prosjektet verdi i debatten om det psykososiale læringsmiljøet.

Det er barn som svarer på undersøkelsen. Våren 2016 gikk de på 3-5 trinn, det vil si aldersspennet var fra 8-11 år. I følge Piaget (1973) er barna i den konkret-operasjonelle perioden. De tenker logisk og kan i tankene se for seg løsning av konkrete oppgaver, og reversere handlingen. Og de systematiserer begrep i over og underkategorier. De kan resonnerer logisk men bare om konkrete gjenstander og oppgaver. Dette betyr at barna som svarer på undersøkelsen er avhengig av konkrete spørsmål og egenerfaring for å kunne svare på spørsmålene. Svarene kan bli farget av enkelthendelser som har skjedd tett opp til svartidspunktet.

For å sikre at elevene får svar på spørsmål som kan dukke opp under gjennomføringen av trivselsundersøkelsen fulgte det med en voksen inn for å være tilgjengelig mens elevene svarer. Verdien av å få støtte ved behov for eleven veier opp en eventuell påvirkning av de voksne som følger med inn. Faktorer som spiller inn på validiteten kan være bytte av lærere. På det tredje trinnet har det vært flere bytter av lærere. Dette kan påvirke resultatet og virkningen av intervensjonen til dette trinnet.

3.5.3 Overførbarhet

En styrke med kvantitative studier er at de kan være generaliserbare overfor lignende situasjoner og grupper. Dette forutsetter et høyt antall data (Befring, 2007). I dette prosjektet med tre trinn på en skole, kan det antas at overføringsverdien vil være lavere enn om studien hadde blitt gjennomført med flere skoler og trinn. Det hadde styrket resultatet i studien om trivselsundersøkelsen hadde vært gjennomført flere år enn to.

3.5.4 Etske refleksjoner

De nasjonale forskningsetiske komiteene³ har satt opp fire prinsipper som skal prege forskningen; respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet, og 14 punkter med faktorer som skal sikre at forskningsarbeidet foregår på en etisk forsvarlig måte. Disse generelle retningslinjene tar utgangspunkt i forskningens betydning for enkeltmennesket, samfunnet og utviklingen globalt, og erkjenner at forskning er makt. I tillegg har hver komite innenfor sitt fagfelt egne utfyllende retningslinjer.

Metodene og det vitenskapelige grunnlaget legger til grunn både validiteten og det etiske perspektivet i studiet. I denne studien har jeg håndtert resultater fra to spørreundersøkelser besvart av barn mellom 8 og 12 år. Som spesialpedagog er jeg bundet opp til taushetsplikt og yrkesetiske retningslinjer i forhold til hvordan jeg utøver mitt yrke og håndterer opplysninger

³ NEM; Den nasjonale forskningsetiske komite for medisin og helsefag. NENT; Den nasjonale forskningsetiske komite for naturvitenskap og teknologi. NESH; Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. GRANSKNINGSUTVALGET; Nasjonalt utvalg for granskning av redelighet i forskning.

og kunnskap om barn og elever jeg treffer i min jobb. Denne taushetsplikten gjelder også for meg som forsker. Klassene som deltar i prosjektet har elever med nevrobiologiske vansker. Opplysninger om hvilke elever dette gjelder er ikke mulig å lese ut av svarene jeg håndterer. Det er innhentet informert samtykke fra barna, foreldrene og lærerne i de aktuelle klassene. Informasjonen jeg har fått er lagret på min private data, og vil bli slettet når oppgaven er godkjent.

Som del av et større prosjekt har det ikke vært nødvendig å søke Norsk Senter for Dataforskning om tillatelse for delprosjektet. Prosjektet er allerede godkjent som et større prosjekt og mitt arbeid er en del av dette forskningsprosjektet. Jeg har fått resultatene som en RAWSPSS-fil fra min prosjektleder. Hun har fått filene fra Questback, programmet som ble brukt i gjennomføringen av undersøkelsen.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere trivselsundersøkelsen og påstandene som jeg har valgt ut som relevante i forhold til sosial tilhørighet. Deretter vil jeg presentere, tolke og drøfte resultatene fra 2016 og 2017 i lys av det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i kapittel 2.

Målet med kapittelet er å besvare problemstillingen for masteroppgaven, angående hva elever rapporterer i en barneskole om sosial tilhørighet før og etter en intervensjon som har fokus på å forbedre det psykososiale læringsmiljøet.

Kapittelet er organisert i forhold til forskerspørsmålene mine. Først presenteres resultatene fra utvalgte påstander i trivselsundersøkelsen i 2016, deretter presenteres resultatene fra de samme påstandene i 2017. Deretter vil jeg se om det er endringer fra 2016 til 2017. Her skiller jeg de ulike trinnene siden de har hatt ulike tiltak. I denne delen vil jeg også drøfte resultatene i lys av teorigrunnlaget. Dette vil gi leseren nærhet til resultatene underveis i drøftingen.

4.1 Påstandene

Hvordan elevene har respondert på de 13 påstandene beskriver følelser eller opplevelser som knyttes til sosial tilhørighet slik blant annet Wenger beskriver hva et fellesskap omhandler; deltagelse i fellesskapet er med på dannelsen av vår identitet (Wenger, 2004). Eller de forteller om aktiv handling som inngår i en sosial relasjon for å oppnå tilhørighet. I tillegg kan vi dele spørsmålene i kategorier som betegner sentrale begrep i definisjonen av sosial tilhørighet; fellesskap, relasjoner og samspill. Tabell 3 viser hvilke påstander jeg har valgt ut og hvordan jeg har organisert dem under de ulike kategoriene.

Tabell 3. De utvalgte påstandene fra trivselsundersøkelsen. De med uthevet skrift er påstandene som blir presentert med resultater og drøftet videre i denne delen.

Fellesskap	Relasjoner	Samspill
Vi elever er med på å lage klassereglene	Jeg gleder meg til å gå på skolen	Det er viktig at vi er greie med hverandre
Jeg kan klassereglene	Jeg har noen å være sammen med på skolen	Jeg forstyrrer andre elever i timen
Jeg har det fint med lærerne mine	Jeg ikke lyst til å gå på skolen	Jeg hører etter når læreren snakker
Jeg kommer for seint til timen	Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen	Jeg liker gruppearbeid
Jeg føler meg ensom på skolen		

4.2 Bakgrunnsopplysninger om klassene og pedagogene

Alle pedagoger og assistenter som jobber på trinnene har fått innføring i bruk av hjelpemidlene som er benyttet i intervensjonen. Lærerne har i tillegg fått innføring i prosjektets formål og kunnskap om begreper som er relevante. I tillegg har de deltatt i dialogmøter med forskerne under gjennomføringen av intervensjonen. Dette kan gi rom for refleksjon rundt egen praksis.

Som vist i tabell 2 i punkt 3.4.1 er 3. trinn delt i to, og de har to elever med henholdsvis ODD og TS. I løpet av prosjektperioden har klassen byttet kontaktlærere minst en gang. Intervensjonen i klassen er digital dagsplan. Lærerbytte er sårbart og i denne perioden har det også gjort resultatene fra intervensjonen sårbare og sannsynligvis usikre.

4.trinn har en elev med AD/HD. De ble kontrollklasse, og det ble ikke gjennomført intervensjon i denne klassen.

5. trinn har to elever med AD/HD, og er klassen som har fått full digitalisering innført gjennom prosjektet. Her har lærersituasjonen vært stabil over tid.

4.3 Resultater fra 2016 og 2017

Her vil jeg presentere tabeller og funn fra påstandene i trivselsundersøkelsen som omhandler sosial tilhørighet. Det er påstander som jeg har vurdert som sentrale ut fra hvordan sosial tilhørighet kan beskrives og synligjøres. Tabeller med resultat fra de resterende 13 påstandene som er beskrivende for sosial tilhørighet er med som vedlegg (Vedlegg 1 og 2). Resultatene fra de påstandene vil bli beskrevet og være med i analysen om eventuelle endringer etter intervensjonen.

4.3.1 Hva rapporterer elever om sosial tilhørighet før intervensjonen?

Under kategorien fellesskap vil jeg presentere resultater fra tre påstander. Fra de to øvrige kategoriene, relasjoner og samspill har jeg valgt å presentere resultat fra to påstander i hver kategori.

Fellesskap

Å være med i et fellesskap vil være en positiv opplevelse hvis vi har en god relasjon og trives med de andre i fellesskapet. I et fellesskap som klassen er det klare rammer, elevene er deltagere her på grunn av bosted og intern fordeling på skolen ved flere klasser på trinnet, og læreren har et særdeles ansvar for innholdet og miljøet i form av klasseledelse (Woolfolk, 2004; Ogden, 2015; Olsen & Mikkelsen, 2015).

Tabell 4. Rapportering fra påstand Jeg har det fint med lærerne mine

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alle	78,8%	52,4%	15,8%	54,8%
De fleste	15,2%	42,9%	47,4%	31,5%
Noen få	3,0%	4,8%	31,6%	11,0%
Bare en	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Ingen	0,0%	0,0%	5,3%	1,4%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Tilsammen har litt over halvparten av elevene på trinnene det bra med alle lærerne sine. 3. trinn utpeker seg med 78,8% (26 elever) som svarer «alle». Den ene klassen på 3. trinn har hatt hyppig lærerskifte og dette kan påvirke forholdet mellom lærer og elev. Det er noen få elever i tredje som svarer at de har det fint med «bare en» eller «noen få» av lærerne, 6,0% (2 elever). Det samme kan være årsaken til tallene på 5. trinn hvor 5,3% (1 elev) svarer «ingen»

og 31,6% (6 elever) svarer «noen få». De har hatt samme lærere fra 1-4 trinn, og byttet på 5. trinn. 4. trinn har klar overvekt med elever som svarer «alle» eller «de fleste». De har hatt samme lærere siden 1.trinn og vi kan anta at de kjenner hverandre godt og har et godt forhold til hverandre.

Tabell 5. Rapportering fra påstand Jeg føler meg ensom på skolen

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	9,4%	0,0%	5,3%	5,6%
Ofte	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Av og til	9,4%	14,3%	10,5%	11,1%
Sjelden	25,0%	23,8%	31,6%	26,4%
Aldri	56,3%	61,9%	52,6%	56,9%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Det er 9,4% (3 elever) på 3. trinn og 5,3% (1 elev) på 5. trinn som «alltid» føler seg ensomme på skolen. Ingen opplever det ofte, men tilsammen 11,1% (8) av alle elevene opplever at de «av og til» er ensomme. Vennskap er en viktig del av et barns liv og er en dypere relasjon enn tilhørighet til et fellesskap. Sosial aksept i et fellesskap er ikke nødvendigvis det samme som vennskap. En klasse er ikke selvvalgt, slik som flere av de andre sosiale fellesskapene vi er deltagere i (Kvello, 2006; Kvello, 2012). Opplever ikke eleven tilhørighet eller sosial aksept for sine handlinger i fellesskapet vil eleven kunne føle seg ensom. Dette kan igjen få konsekvenser for elevens læring og mestring.

Tabell 6. Rapportering fra påstand Vi elever er med på å lage klasseregler

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	56,3%	81,0%	36,8%	58,3%
Litt enig	15,6%	19,0%	15,8%	16,7%
Verken enig eller uenig	15,6%	0,0%	10,5%	9,7%
Litt uenig	9,4%	0,0%	31,6%	12,5%
Helt uenig	3,1%	0,0%	5,3%	2,8%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Resultatene her viser at det er overvekt av elevene som mener at de helt eller delvis er med på å lage klassereglene. Men igjen skiller 5. trinn seg ut med 52,6% (10 elever) som svarer helt eller litt enig og 36,9% (7 elever) som svarer litt eller helt uenig. Det er en interessant fordeling på 5. trinn.

Ved å involvere elevene i utarbeidelsen av felles regler i klassen, vil de få et større eieforhold til reglene. Motivasjonen for å overholde dem og forstå hvorfor de laget er vil være mer tilstede. Hvis eleven ikke forstår hvorfor de har reglene, kan det føre til konflikter mellom elev og lærer. Dette fordi elevene kan oppleve regler som urimelige eller at det er så mange at de ikke husker detaljer i reglene og ikke forstår lærerens håndhevelse av dem (Ogden, 2015). Opplevelsen av å bidra til fellesskapet er en faktor som kan øke opplevelsen av tilhørighet (Wenger, 2004). Et godt fellesskap vil være preget av gjensidighet for å skape aksept for alle deltagere. Å legge til rette for involvering fra elevene vil bidra til en helhetlig læring for dem (Wenger, 2000; Lave og Wenger, 2000). Hvorfor 5. trinn svarer så sprikende her kan være at reglene er bestemt av læreren. En del av klassen forstår hvorfor de er satt og har forstått læreren sin forklaring, mens en del ikke forstår dette. De kan oppleve reglene som urimelige og begrensende og det vil være vanskelig å følge de når de ikke har et eieforhold til reglene (Olsen og Mikkelsen, 2015). Hvorvidt læreren åpner for medbestemmelse hos elevene bidrar til tilliten mellom lærer og elev. Dette vil påvirke relasjonene som oppstår i samspillet (Olsen og Skogen, 2014).

Relasjoner

Stabile og varige relasjoner er en forutsetning for å oppleve tilhørighet på skolen (Baumeister og Leary, 1995). Det vi bringer med oss i deltagelsen i fellesskapet påvirker relasjonene (Spurkeland, 2011). For elevene vil kvaliteten på relasjonene være avgjørende for om de vil glede seg til å gå på skolen eller ikke ha lyst til å gå på skolen.

Tabell 7. Rapportering fra påstand Jeg gleder meg til å gå på skolen

	3. trinn 2017	4. trinn 2017	5. trinn 2017	Totalt
Alltid	57,6%	28,6%	5,3%	35,6%
Ofte	18,2%	38,1%	10,5%	21,9%
Av og til	12,1%	9,5%	21,1%	13,7%
Sjelden	9,1%	14,3%	36,8%	17,8%
Aldri	3,0%	9,5%	26,3%	11,0%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Tabellen viser at det er høyere andel elever på 3. trinn enn de to andre som alltid gleder seg til å gå på skolen. Samlet sett er det en liten overvekt av elever som enten «alltid» eller «ofte» gleder seg til å gå på skolen, 57,5% (42 elever). Men tallene på svaralternativene «sjelden» og «aldri» som tilsammen er 28,8% (21 elever), kan gi grunn til bekymring. Og spesielt i 5. trinn

hvor det er 63,1% (12), altså over halvparten av elevene, som «sjelden» eller «aldri» gleder seg til å gå på skolen.

Påstanden «Jeg gleder meg til å gå på skolen» er en viktig indikator på om en elev føler tilhørighet til klasse. Svarene kan påvirkes av både faglige, sosiale og emosjonelle erfaringer og opplevelser. Gleder du deg til å treffe klassen, trinnet eller gruppen din, er det sannsynlig at du opplever det som et sted du hører til i, er inkludert i fellesskapet, får bidra til fellesskapet og har venner der. Det er et sted hvor du er en del av fellesskapet, har gode relasjoner til de andre og det er et positivt samspill. De som mestrer det faglige som skjer på skolen vil ha større forutsetning for å glede seg til å gå på skolen enn de som opplever lite mestring i det faglige. Samtidig kan påstanden forlede oss med resultatet. Skolen kan være et godt sted å være, men de gleder seg ikke til å gå dit på grunn av andre faktorer eller annen forståelse av begrepet «glede seg til». Her kan de eldste ha en mer nyansert forståelse av «glede seg» og identifiserer seg ikke med en slik følelse. Det positive læringsmiljøet med sine kjennetegn vil være en viktig faktor om elevene gleder seg til å gå på skolen.

Tabell 8. Rapportering fra påstand Jeg har ikke lyst til å gå på skolen

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	9,1%	9,5%	15,8%	11,0%
Ofte	9,1%	4,8%	15,8%	9,6%
Av og til	21,2%	42,9%	31,6%	30,1%
Sjelden	15,2%	23,8%	31,6%	21,9%
Aldri	45,5%	19,0%	5,3%	27,4%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Det er tilsammen 11,0% (8 elever) som hver dag ikke har lyst til å gå på skolen, og tilsammen er det 20,6% (15) av alle elevene som svarer «alltid» eller «ofte» på påstanden. Å ikke ha lyst til å gå på skolen kan gi påstanden «Jeg gleder meg til å gå på skolen» en indikator på hvor mange elever som faktisk ikke har lyst til å gå på skolen på grunn av faglige, sosiale eller emosjonelle årsaker. Ved å se på tallet 28,8% (21 elever) som svarte «sjelden» eller «aldri» på «jeg gleder meg til å gå på skolen» og 20,6% (15 elever) som gir grunn til bekymring i svarene her, vil vi kunne si at minst 20,6% (15 elever) som har svart «sjelden» eller «aldri», gjør det av årsaker som ligger i læringsmiljøet. I tillegg ser vi at 5. trinn har 31,6% (6 elever) som svarer at de «sjelden» og 5,3% (1 elev) som svarer at de «aldri» gleder seg til å gå på skolen. Noen av disse elevene kan ha lagt mer forlystelse i begrepet. De yngre elevene

forholder seg mer til det som skjer her og nå, mens i 10-11 årsalderen vil de sammenligne mer med andre hendelser og har en begynnende abstrakt tenkning (Piaget, 1973).

Samspill

Samspill blir til i et gjensidig forhold mellom ulike mennesker. Hvilken kvalitet samspillet får avhenger av deltagerens engasjement, sosiale kompetanse og utgangspunkt. I klassen bør læreren være en premissleverandør for et positivt samspill.

Tabell 9. Rapportering fra påstand Det er viktig at vi er greie med hverandre

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	90,9%	100,0%	89,5%	93,1%
Litt enig	3,0%	0,0%	10,5%	4,2%
Verken enig eller uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Litt uenig	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Helt uenig	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
	N=33	N=20	N=19	N=72

Her svarer så godt som alle elevene at de er «helt enig» i påstanden «Det er viktig at vi er greie med hverandre». Det er 6,0% (2 elever) på 3.trinn som er «litt uenig» eller «helt uenig» i påstanden. Her kan alder være en årsak. I 3.trinn er elevene 8-9 år på våren når undersøkelsen er gjennomført. De yngste kan fortsatt være mer egosentriske (Piaget, 1973), eller de kan ha vært i en konflikt rett før gjennomføringen av trivselsundersøkelsen og er preget av det når de svarer på undersøkelsen.

Tabell 10. Rapportering fra påstand Jeg liker gruppearbeid

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	68,8%	80,0%	73,7%	73,2%
Litt enig	21,9%	20,0%	10,5%	18,3%
Verken enig eller uenig	6,3%	0,0%	15,8%	7,0%
Litt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Helt uenig	3,1%	0,0%	0,0%	1,4%
	N=32	N=20	N=19	N=71

Her er det overvekt av elever som er positive til påstanden, totalt 73,2% (52 elever) som svarer «helt enig», 18,1% (13 elever) som svarer «litt enig» og 7,0% (5 elever) som svarer «verken enig eller uenig». Det er 3,1% (1 elev) som svarer «helt uenig» i 3. trinn. Hva som kan være årsaken til denne elevens opplevelse av gruppearbeid kan være påvirket av flere faktorer og da spesielt opplevelsen eleven har med seg fra tidligere gruppearbeid. Opplever

eleven at det er få mestringsopplevelser forbundet med gruppearbeid, vil det ikke være en foretrukket arbeidsmetode. Gruppearbeid krever samarbeid med flere elever. Opplevs dette utfordrende for eleven vil det prege innstillingen til arbeidet som skal gjøres i gruppe.

4.3.2 Hva rapporterer elever om sosial tilhørighet etter intervensjonen?

Her følger en kort gjennomgang av resultatene etter intervensjonen. Endringer i svarene drøftes i kapitel 4.4.

Fellesskap

Tabell 11. Rapportering fra påstand Jeg har det fint med lærerne mine

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alle	48,1%	57,1%	36,8%	47,8%
De fleste	40,7%	33,3%	42,1%	38,8%
Noen få	11,1%	9,5%	5,3%	9,0%
Bare en	0,0%	0,0%	10,5%	3,0%
Ingen	0,0%	0,0%	5,3%	1,5%
	N=27	N=21	N=19	N=67

Elevene rapporterer i hovedsak at de har det fint med «alle» eller «de fleste» lærerne sine, 86,6% (58 elever). Alle tre trinnene har en liten andel elever som har det fint med «noen få» lærere, 9,0% (6 elever) tilsammen. Mens det er kun 6. trinn som har elever som svarer «bare en» eller «ingen» på påstanden 15,8% (3 elever). Dette trinnet har hatt stabile lærere gjennom hele skoleløpet, med et skifte i 5.trinn. Hva som gjør at noen elever ikke har det fint med lærerne sine kan være flere årsaker. Læreren har innflytelse på læringsmiljøet i form av klasseledelse. Elevenes forutsetninger og opplevelse vil være utenfor lærerens kontroll og kan påvirke opplevelsen det spørres etter her (Woolfolk, 2004; Olsen & Mikkelsen, 2015).

Tabell 12. Rapportering fra påstand Jeg føler meg ensom på skolen

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ofte	7,7%	4,8%	0,0%	4,5%
Av og til	11,5%	14,3%	15,8%	13,6%
Sjelden	38,5%	23,8%	31,6%	31,8%
Aldri	42,3%	57,1%	52,6%	50,0%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Vi er sosiale vesener og søker mot fellesskap (Baumeister & Leary, 1995). Det er ingen av elevene som alltid føler seg ensomme på skolen, men 4. og 5. trinn har elever som svarer «ofte» her, 7,7% (2 elever) og 4,8% (1 elev). Når vi vet hva inkludering og tilhørighet har å si for å forebygge den psykiske helsen og læringspotensialet, er dette et tall skolen bør etterstrebe å få ned på 0,0 % på svaralternativene «alltid» og «ofte».

Tabell 13. Rapportering fra påstand Vi elever er med på å lage klasseregler

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	50,0%	38,1%	36,8%	42,6%
Litt enig	25,0%	52,4%	47,4%	39,7%
Verken enig eller uenig	10,7%	9,5%	5,3%	8,8%
Litt uenig	10,7%	0,0%	5,3%	5,9%
Helt uenig	3,6%	0,0%	5,3%	2,9%
	N=28	N=21	N=19	N=68

Her er det en tydelig overvekt på «helt enig» og «litt enig», 82,3 % (56 elever). Det betyr at elevene opplever å få være med på å bestemme regler de har i klassen og forstår hvorfor de har reglene. Ideelt sett har lærerne åpnet for forslag fra elevene og drøftet de ulike forslagene med hele klassen. Dette gir et eieforhold og vilje til å følge reglene (Olsen & Mikkelsen, 2015). De få elevene som er «litt enig» eller «helt uenig», 8,8% (6 elever) kan ha vært borte fra undervisningen da reglene ble laget eller ikke hatt en opplevelse å delta i prosessen.

Relasjoner

Tabell 14. Rapportering fra påstand Jeg gleder meg til å gå på skolen

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	23,1%	14,3%	15,8%	18,2%
Ofte	30,8%	38,1%	26,3%	31,8%
Av og til	23,1%	28,6%	5,3%	19,7%
Sjelden	19,2%	14,3%	42,1%	24,2%
Aldri	3,8%	4,8%	10,5%	6,1%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Resultatene i denne tabellen er fordelt utover svaralternativene, med lavest score på «aldri», 6,1% (4 elever). Hva elevene legger i begrepet glede seg til vil kunne være påvirket av alderen. Forbinder de begrepet med frivillig aktivitet, noe de bestemmer selv, vil det påvirke hvordan de svarer. Tilhørigheten til klassen, og relasjonen til lærer og de andre elevene påvirker også svarene.

Tabell 15. Rapportering fra påstand Jeg har ikke lyst til å gå på skolen

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	7,7%	4,8%	5,3%	6,1%
Ofte	7,7%	9,5%	26,3%	13,6%
Av og til	15,4%	33,3%	26,3%	24,2%
Sjelden	50,0%	42,9%	26,3%	40,9%
Aldri	19,2%	9,5%	15,8%	15,2%
	N=26	N=21	N=19	N=66

80,3% (53) av elevene har «aldri», «sjelden» eller «av og til» ikke lyst til å gå på skolen. Det kan betegnes som et positivt resultat som kan si at elevene stort sett har lyst til å gå på skolen. Her skiller det eldste trinnet seg ut ved at 31,3% (6 elever) svarer «alltid» eller «ofte» at de ikke har lyst til å gå på skolen. Dette kan være påvirket av hvordan vi forstår begrepet «lyst til». Skolen er ikke frivillig, og sammenligner vi skolen med selvvalgte fritidsaktiviteter vil «lyst til» være sterkere tilstede ved selvvalgte aktiviteter. Skape motivasjon gjøres best ved å oppleve mestring. I skolen er viktig med mestring både i det faglige og det sosiale (Olsen & Mikkelsen, 2015). De yngste har fortsatt en iver etter å lære eller å leke med andre.

Samspill

Tabell 16. Rapportering fra påstand Det er viktig at vi er greie med hverandre

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	88,9%	100,0%	94,7%	94,0%
Litt enig	11,1%	0,0%	5,3%	6,0%
Verken enig eller uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Litt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Helt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=27	N=21	N=19	N=67

Her er det et helt entydig positivt svar, det er viktig at vi er greie med hverandre. Det er ingen som har svart hverken enige eller uenig, litt uenig eller helt uenig. Det er en felles forståelse i alle klassene om at det er viktig å være grei med hverandre. Sosial kompetanse handler om kunnskap, ferdigheter og holdning til samhandling med andre (Ogden, 2015). Å forstå betydningen av å være grei med hverandre og mene det er viktig, fordrer sosial kompetanse hos elevene. Å være grei med medelevene betyr at jeg kan bli akseptert, få venner og være en del av fellesskapet i klassen. Når alle elevene svarer positivt på denne påstanden kan det bety at klassene har et godt fellesskap hvor elevene respekterer og aksepterer hverandre ut fra en holdning og forståelse av at å være grei med hverandre er viktig for miljøet i klassen.

Tabell 17. Rapportering fra påstand Jeg liker gruppearbeid

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	50,0%	42,9%	68,4%	53,0%
Litt enig	42,3%	47,6%	5,3%	33,3%
Verken enig eller uenig	3,8%	4,8%	21,1%	9,1%
Litt uenig	3,8%	0,0%	5,3%	3,0%
Helt uenig	0,0%	4,8%	0,0%	1,5%
	N=26	N=21	N=19	N=66

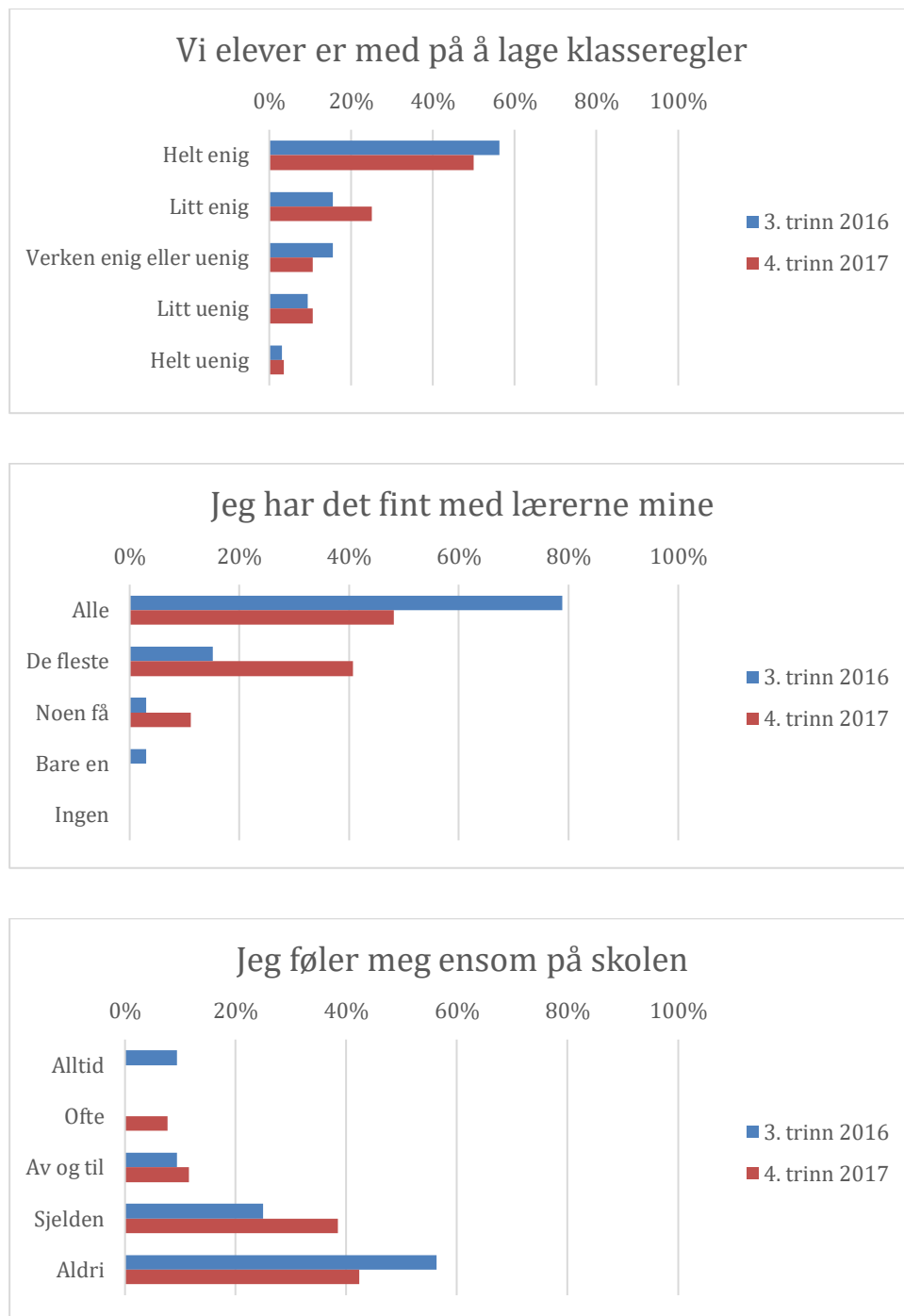
Det er en overvekt av elevene som liker gruppearbeid, 86,3%. 6. trinn utpeker seg med 68,4% som er helt enig i påstanden, mens de to andre fordeler seg forholdsvis jevnt på de to mest positive alternativene. Svarene her avhenger av tidligere erfaringer med gruppearbeid. Opplevelsen av mestring og samspillet i dette arbeidet påvirker erfaringen.

4.4 Hvilke områder er endret i rapporteringen om sosial tilhørighet etter intervensjonen?

I denne delen vil jeg presentere diagrammer som viser de ulike endringene i svarene til elevene. Diagrammene blir delt inn etter de tre faktorene som hører hjemme i et felleskap basert på Wenger, fellesskap, relasjoner og samspill (Wenger, 2004). Hvert trinn har hatt forskjellige intervensjoner, og en var kontrollklasse. Det er delt inn i de ulike trinnene i denne delen for å kunne drøfte en eventuell endring ut fra hypotesen om at de strukturelle tiltakene som er gjennomført i intervensjonen vil gi en endring i rapporteringen. Ved å ta utgangspunkt i elevene, vil jeg se om intervensjonen har hatt en effekt på opplevelsen av sosial tilhørighet.

4.4.1 3. trinn i 2016 og 4. trinn i 2017

Fellesskap



Figur 6. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om fellesskap

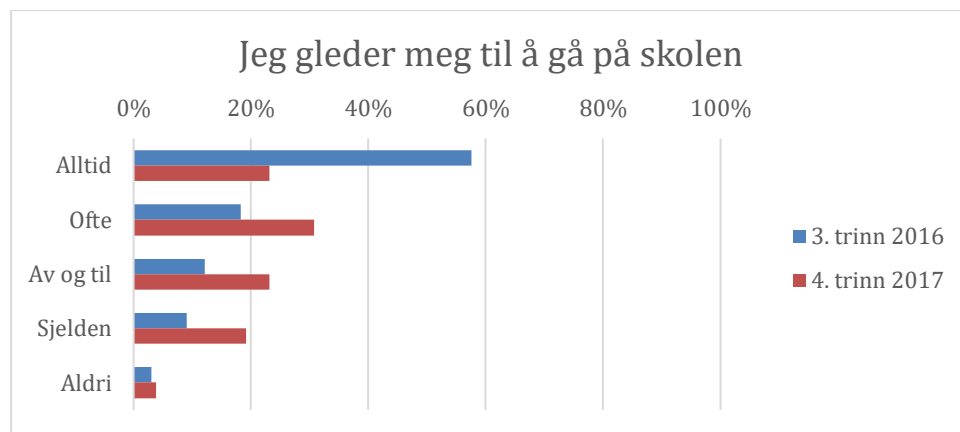
Klassene ser ut til å ha en negativ utvikling ved at litt færre er helt eller litt enig i at de får være med på å lage klasseregler, men dette er ikke statistisk signifikant (23 av 32 i 2016 og 21 av 28 i 2017, $\tau_b = -.035$, $p = 0.771$).

Det er litt færre som oppgir å ha det fint med alle eller de fleste lærerne sine.

Korrelasjonsanalysen viser moderat samvariasjon som er signifikant, og dette gir ikke grunnlag for å si at det har skjedd en statistisk målbar endring før og etter intervensjon (31 av 33 i 2016 og 24 av 27 i 2017, $\tau_b=.293$, $p=0,020$).

På påstanden om de føler seg ensom på skolen har de ytterste svaralternativene alltid og aldri fått færre svar. Her er korrelasjonskoeffisienten nær null. Det tyder på en endring, men dette er ikke signifikant ($\tau_b=-.092$, $p=0,459$).

Relasjoner

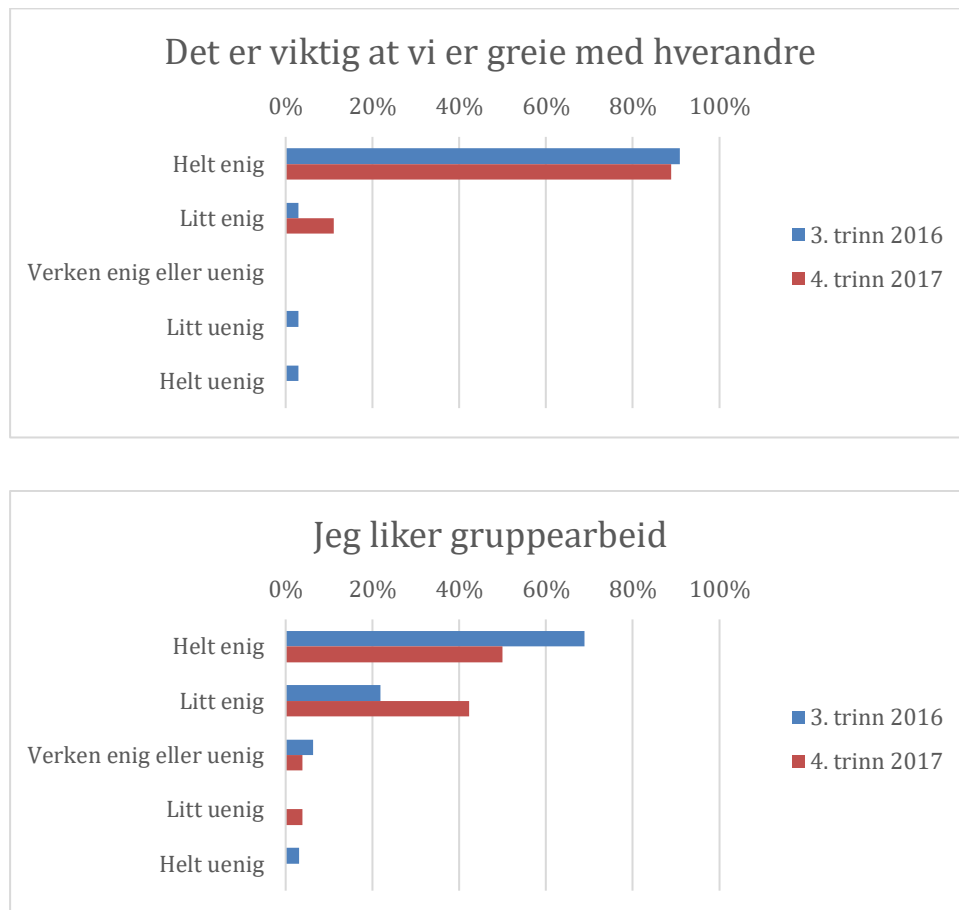


Figur 7. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om relasjon

Her har elevene endret rapporteringen før og etter intervensjonen i negativ retning. Det er færre som alltid eller ofte gleder seg til å gå på skolen (25 av 33 i 2016 og 14 av 26 i 2017, $\tau_b=.292$, $p=0,015$). Dette vises også i neste diagram hvor flere aldri eller sjelden oppgir at de ikke har lyst til å gå på skolen (20 av 33 i 2016 og 18 av 26 i 2017, $\tau_b=-.095$, $p=0,427$). Den

moderate samvariasjonen på den første påstanden er signifikant. Andre påstand viser tilnærmet ingen samvariasjon før og etter intervensjon. Det vil si at det har skjedd en endring, men dette er ikke signifikant. Tilsammen gir ikke dette grunnlag for å si at det er en endring som kan påvises statistisk.

Samspill



Figur 8. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om samspill

Det har skjedd en liten endring i positiv retning fra 2016 til 2017 på begge påstander. Korrelasjonsanalysen viser tilnærmet ingen og lav samvariasjon, men dette er ikke signifikant ($r_b=.022$, $p=0,864$ og $r_b=.158$, $p=0,216$).

Analyse av resultatene for 3. - 4. trinn

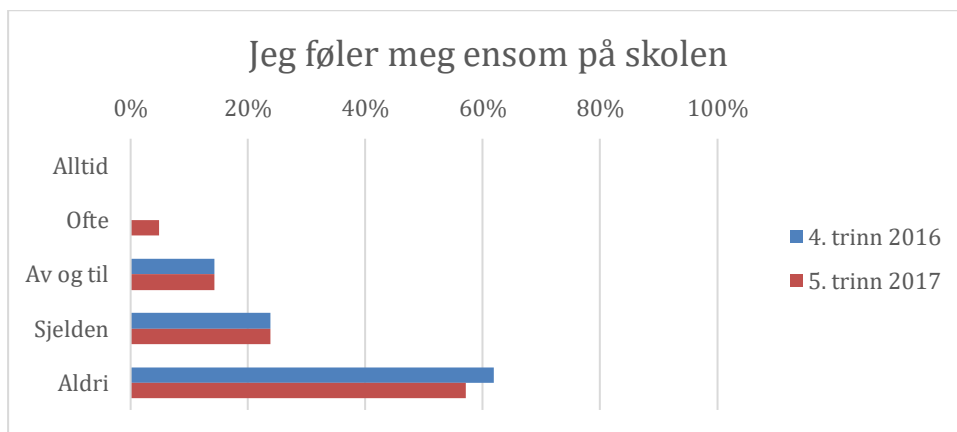
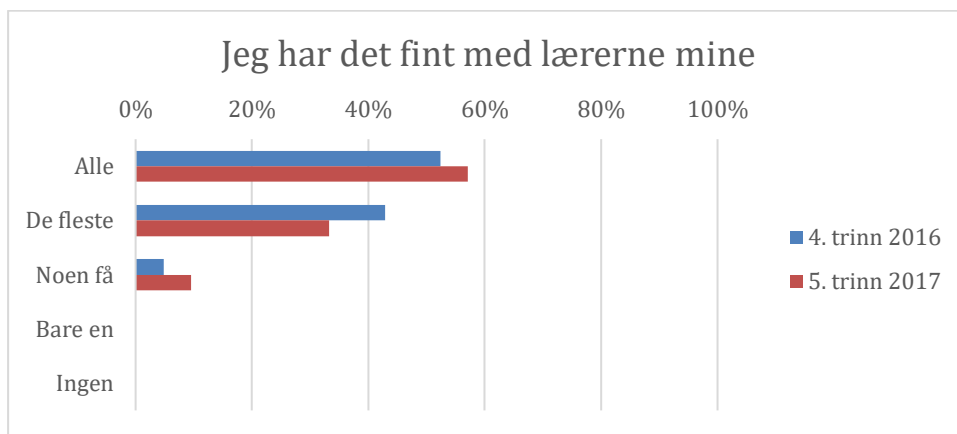
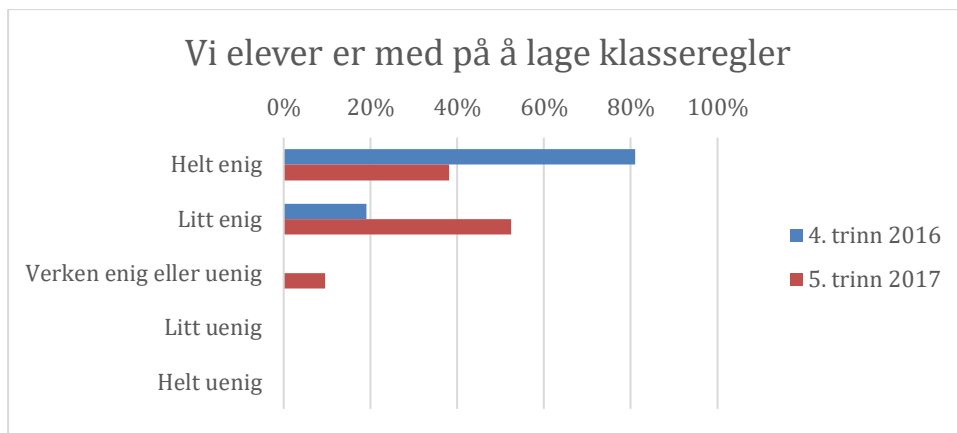
Klassene har fått innført cognitaklokke eller memoplanner og klokke med timer gjennom intervensjonen. Dette er hjelpemidler som visualiserer hvor vi er i tiden ved å vise den

lineært. Det hjelper elevene til å følge med på hvor lenge det er igjen av øktene, hva de har gjort og hva de skal gjøre etterpå. Struktur i form av dagsplan og kunnskap om hva som skjer i dag er en ofte benyttet organisering og metode for å gi elevene oversikt og forutsigbarhet gjennom dagen. Dette er faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø og forebygger den psykiske helsen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Trinnet har to elever med henholdsvis ODD og TS. Dette kan gi utfordringer for elevene i klasserommet som nevnt under kapittel 2.6 Nevrobiologiske vansker. Cognitaklokke og tidslinje er virkemidler som elever med diagnosene ODD og TS kunne blitt anbefalt for å skape forutsigbarhet, struktur og trygghet i skolehverdagen. De omfatter tiltak som Holmen (2016) anbefaler for barn med AD/HD og TS; en god og funksjonell dagsplan, timedisposisjon og nedtelling i arbeidsøker.

I læringsmiljøet vil det være læreren som setter premissene. Om læringsmiljøet favner de utfordringene elevene med diagnoser har, vil være avhengig av lærerens perspektiv og kunnskap om diagnosene og elevene (Rønhovde, 2004; Ogden, 2012). Lærerens toleranse for forstyrrelser vil avhenge av perspektivet og opplevelsen av håndterbarhet (Ogden, 2012). Har læreren inkludert elevene i klassereglene og lyttet til hva elevene mener er rett, kan det bidra til indre motivasjon hos elevene for å følge reglene. Ytre faktorer i form av fysiske virkemidler har ut fra svarene til elevene ikke vært en avgjørende faktor for opplevelsen av tilhørighet for elevene.

4.4.2 4. trinn i 2016 og 5. trinn i 2017 (kontrollgruppe)

Felleskap

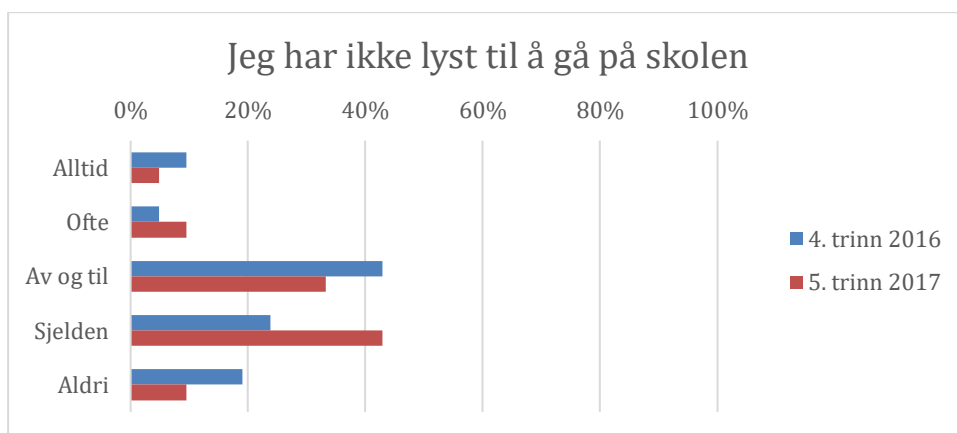
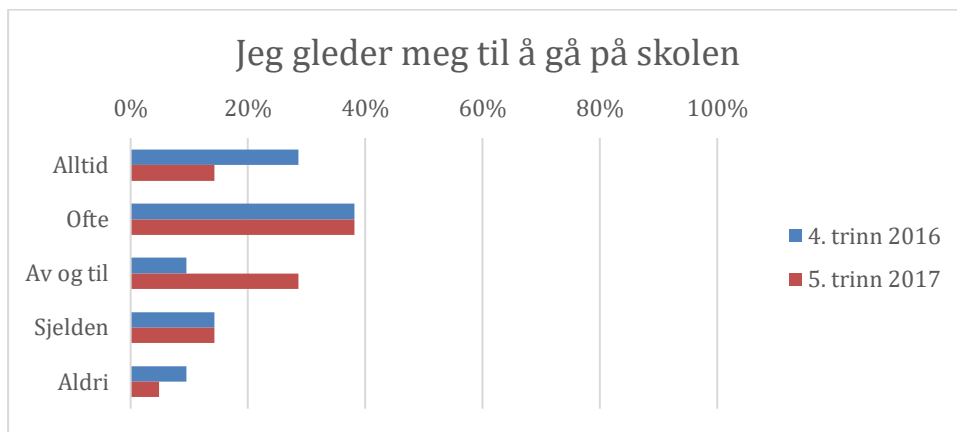


Figur 9. Sammenligning fra 2016 til 2017 for påstander om felleskap

Elevene rapporterer mer varierende i 2017 enn i 2016 om deltagelse i klassereglene, men relativt sterk samvariasjon gjør at jeg ikke kan si at det har skjedd en statistisk påvist endring ($\tau_b = .440$, $p = 0,004$).

Det er flere som har det fint med lærerne sine, men samtidig har det økt fra en til to elever som bare har det fint med noen få av lærerne ($\tau_b = -.022$, $p = 0,887$). Elevene har byttet lærer fra 4. til 5. trinn. Dette kan være en årsak til denne endringen. Det er kommet til en elev som ofte føler seg ensom på skolen ($\tau_b = -.062$, $p = 0,678$). Korrelasjonsanalysen tyder på en endring fra 2016 til 2017 på disse to påstandene, men den er ikke signifikant.

Relasjoner

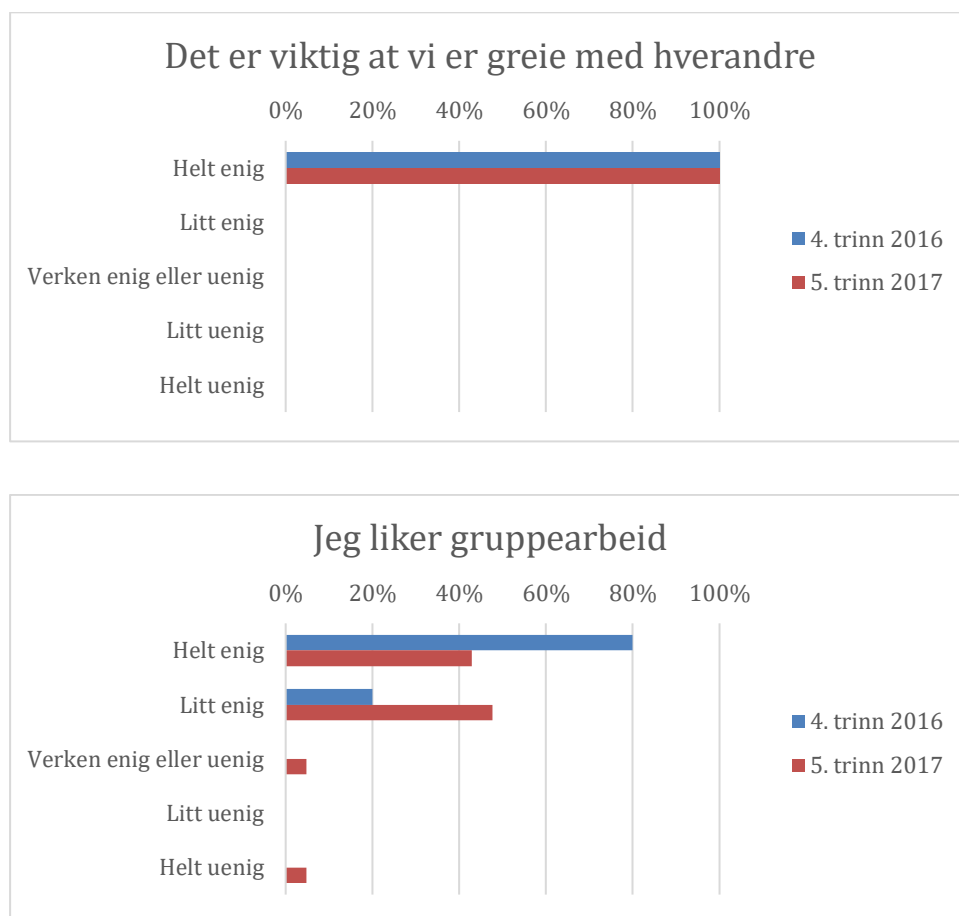


Figur 10. Sammenligning fra 2016 til 2017 for påstander om relasjoner

Det er noen endringer i rapporteringen på disse to påstandene. De fleste elevene gleder seg alltid eller ofte til å gå på skolen i 2016, men i 2017 er det flest på «ofte» og «av og til» ($\tau_b = .115$, $p = 0,418$). Det ser ut til å være større endring i rapporteringen på neste påstand med nesten en dobling på «sjelden» og halvering på «aldri» ($\tau_b = .025$, $p = 0,863$).

Korrelasjonsanalysene viser lav og tilnærmet ingen samvariasjon, men endringene er ikke signifikante.

Samspill



Figur 11. Sammenligning fra 2016 til 2017 for påstander om samspill

Påstanden «det er viktig at vi er greie med hverandre» er elevene på dette trinnet «helt enig» i begge årene ($\tau_b=1.000$). De er mer varierende i rapporteringen om de liker gruppearbeid. Her viser en signifikant relativt sterk samvariasjon at jeg ikke kan si at det er en forskjell fra 2016 til 2017 ($\tau_b=.386$, $p=0,013$). Det er to elever som utmerker seg i 2017. Det kan være mange årsaker. Fra 4. trinn til 5. trinn øker læringstrykket og opplevelsen av mestring kan være en faktor som spiller inn her.

Analyse av resultatene for 4. - 5. trinn

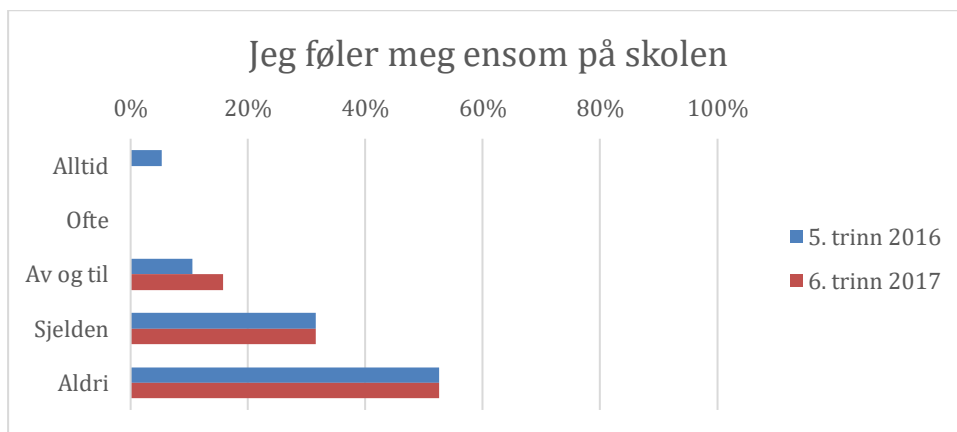
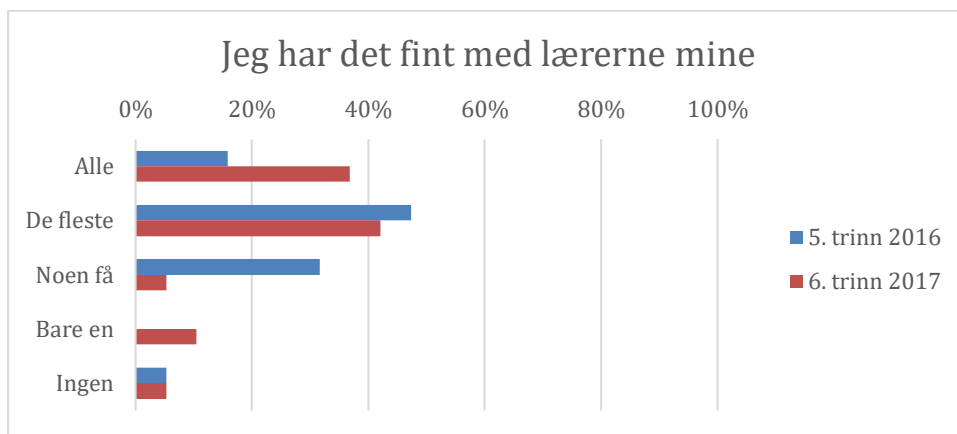
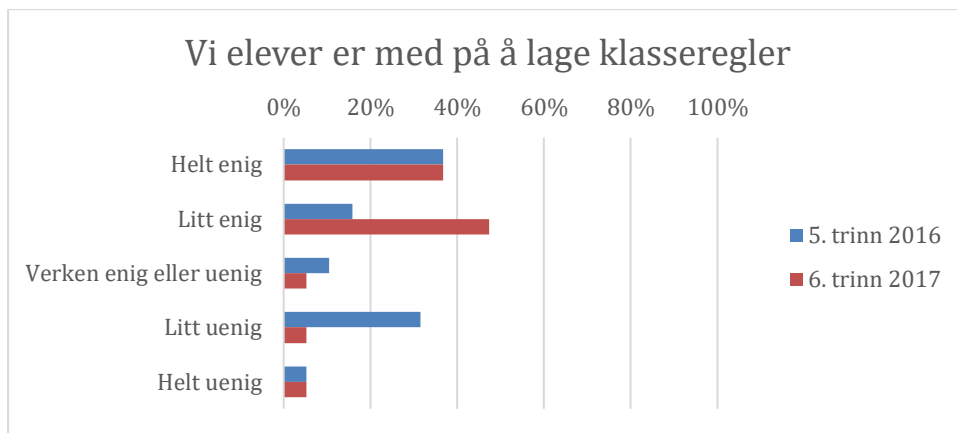
Dette trinnet er kontrollklassen. De har ikke fått innført noe nytt i klassen. Klassen har hatt stabile lærere over tid. Skiftet mellom 4. og 5. trinn er ofte vanlig og naturlig siden elevene går over på mellomtrinnet. I klassen er det en elev med diagnosen AD/HD. Ut fra kriteriene for diagnosen kan vi anta at denne eleven har behov for mer repetisjon i læringen for å få med seg ny kunnskap og en klar struktur og oversikt over dagen og timene. Det vil være av

betydning for elevens helse og trivsel at hele klassen verdsetter felleskapet og er rause med hverandre for å inkludere alle (Ogden, 2015). Klasseledelsen bør være preget av disse faktorene og perspektivet til eleven (Woolfolk, 2004; Rønhovde, 2004).

Undersøkelsen skiller ikke ut enkelteleven med diagnoser på grunn av personvern. Derfor vet vi ikke om det er eleven med AD/HD som svarer mest negativt på påstandene. Elevene har også blitt eldre og kan være mer opptatt av likheter og forskjeller i det sosiale fellesskapet. Dette kan bli ekskluderende for de som defineres ut av fellesskapet på bakgrunn av majoritetens kriterier for å være inkludert (Kvello, 2012).

4.4.3 5. trinn i 2016 og 6. trinn i 2017

Fellesskap



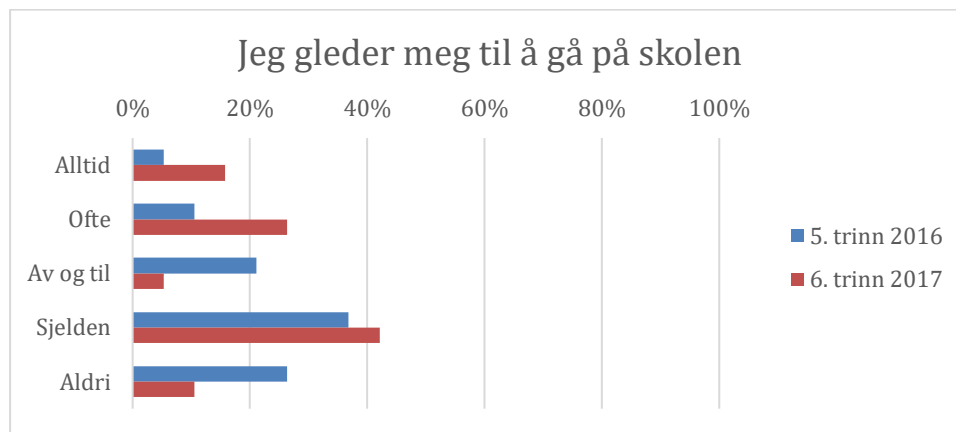
Figur 12. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om fellesskap

Her er det en endring i rapporteringen. Det er flere som rapporterer at de er litt enig i at elevene er med på å lage klassereglene. Dette kan tyde på en større involvering.

Korrelasjonsanalysen gir ikke grunnlag for å si at det har skjedd en endring etter intervensjon

($\tau_b = -.161$, $p = 0,285$). De har flere elever som er fornøyd med alle eller de fleste av lærerne etter intervensjonen. Dette er ikke statistisk signifikant ($\tau_b = -.191$, $p = 0,209$). De har ingen som alltid eller ofte opplever seg ensomme i 2017, mot 1 av 19 i 2016. Samvariasjonen er tilnærmet lik null og tyder på endring, men signifikansnivået er tilnærmet lik en ($\tau_b = .008$, $p = 0,961$). Derfor er resultatet ikke pålitelig statistisk sett.

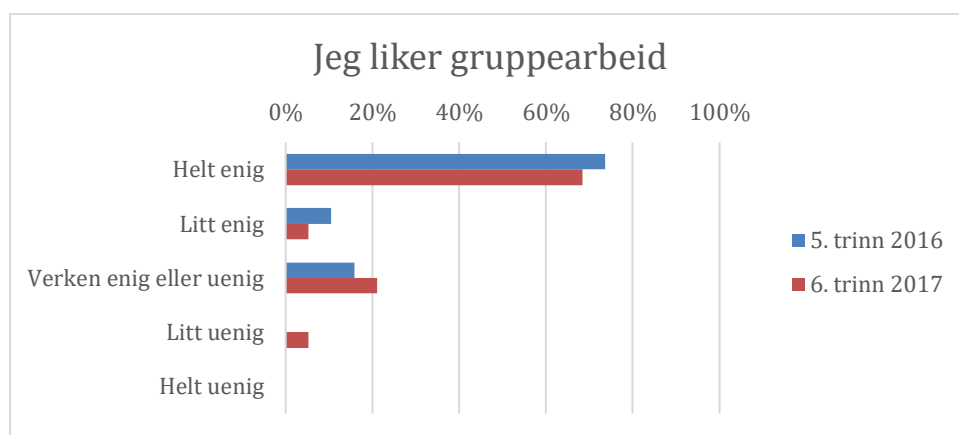
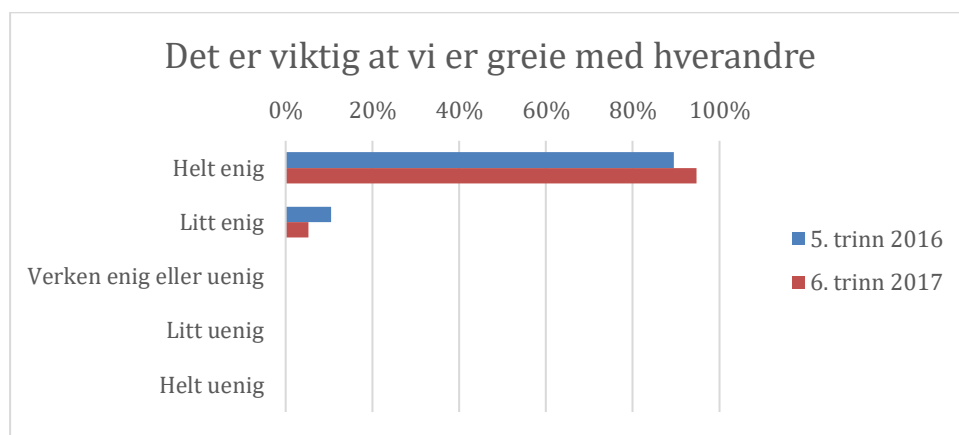
Relasjoner



Figur 13. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om relasjoner

Her er rapporteringen fordelt varierende utover på alle svarene. Elevene er de eldste, og de kan sammenligne følelser i større grad med andre følelser rundt aktiviteter. De kan legge andre ting i begrepet «gleder meg til» enn det skolen motiverer til. Vi kan se en svak økning i antall som gleder seg til å gå på skolen ($\tau_b = -.213$, $p = 0,153$). Dette samsvarer med neste påstand hvor færre svarer at de ikke har lyst til å gå på skolen ($\tau_b = .085$, $p = 0,567$). For begge påstander viser ikke korrelasjonsanalysen at det er en pålitelig forskjell statistisk sett før og etter intervensjon.

Samspill



Figur 14. Sammenligning før og etter intervensjon for påstander om samspill

Elevene er i stor grad positive til og enige om svarene. Både før og etter intervensjonen er de stort sett helt enige i at det er viktig å være greie med hverandre ($r_b = -.098$, $p = 0,553$) og at de liker gruppearbeid ($r_b = .084$, $p = 0,595$). Korrelasjonsanalysen tyder på en endring, men den er ikke signifikant.

Analyse av resultatene for 5. - 6. trinn

Denne klassen har to elever med diagnosen AD/HD. To elever på dette trinnet tilsvarer 10,5%. Det vil si at forekomsten er over det dobbelte av snittet i Norge på 4,4% (Folkehelseinstituttet, 2016). Lærersituasjonen i klassen har vært stabil over tid. I intervensjonen fikk klassen full digitalisering, som innebærer smartboard som tavle, og iPad til alle. Skolen skal følge med i samfunnsutviklingen og speile samfunnet vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vi kan anta at teknologiske hjelpemidler er tilstede i de aller fleste hjemmene til elevene, at de har tilgang på iPad eller lignende. Når skolen ikke klarer å

følge med i den teknologiske utviklingen kan det påvirke motivasjonen til elevene. Elevene i denne klassen har flere faktorer som tilsier at det er et godt læringsmiljø i klassen.

De syv forutsetningene i NOU 2014:7 kan være enklere å etterstrebe med virkemidlene de har fått innført. Tilpassede utfordringer til hver enkelt elev kan være lettere tilgjengelig på iPad, og det vil være mer skjult for resten av gruppa hva den enkelte jobber med. Stigmatisering på grunn av andre oppgaver enn flertallet kan være mulig å unngå. Dette vil være viktig for de to elevene med AD/HD, og andre elever med lærevansker når vi vet at komorbiditet ofte forekommer (Haugen, 2008). Psykiske vansker opptrer ofte sammen med de nevrobiologiske vanskene som enkelte av elevene i klassene i prosjektet har. Stigmatisering bidrar til å oppleve seg annerledes enn resten av klassen. Dermed kan opplevelsen av å høre til påvirkes i negativ retning. Dette vil være en negativ faktor for den psykiske velvære som Berg (2005) skisserer, og kan bidra til psykiske plager.

Det er en liten positiv økning i rapporteringen på dette trinnet. De har fått innført hjelpemidler som er oppdatert i forhold til samfunnsutviklingen og elevene har antageligvis god kjennskap til bruken av iPad i utgangspunktet. Det kan være lettere å finne metoder som motiverer mer enn det de tradisjonelle lærebøkene gjør. På de ulike appene som kan benyttes, vil det være lettere å tilpasse undervisning, oppgaver og kompetansemål til hver enkelt elev sine forutsetninger. Dette skaper flere mestringsopplevelser. Samtidig har det teknologiske sine begrensninger. Relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene er viktigere enn teknologiske hjelpemidler. Det må være god klasseledelse i timene for å skape struktur og forutsigbarhet (Woolfolk, 2004; Olsen & Mikkelsen, 2015; Ogden, 2015).

4.5 Oppsummering

Sosial tilhørighet er en subjektiv opplevelse som tilhører hver enkelt i en gruppe. Jeg har forsøkt å si noe om hva begrepet kan inneholde; et felleskap med relasjoner og et samspill. Det er flere faktorer som både hører sammen med, overlapper og er grunnlaget for å oppleve tilhørighet, slik jeg viser i figur 5 i del 2.10 Oppsummering.

Elevene i de tre klassene som har svart på trivselsundersøkelsen består av tilsammen 73 elever i 2016 og 68 elever i 2017. Antall besvarelser og gjennomføringen av undersøkelsen tilsier en kvantitativ mengde. Det er et lite antall for å kunne si noe om statistiske endringer, og jeg fikk ingen signifikante resultater.

Trivselsundersøkelsen viser i stor grad små endringer i rapporteringen fra elevene. Under samspill er det bare 5.-6. trinn som ser ut til å ha hatt en endring. Denne har vært i positiv retning. Under relasjoner utmerker 3.-4. trinn og 4.-5. trinn seg i negativ retning, mens 5.-6. trinn også her har en positiv endring. Under samspill er endringene små.

Den positive rapporteringen i relasjoner for 5.-6. trinn kan gi et grunnlag for å si at intervensjonen på dette trinnet har vært vellykket i form av at alle elevene sjelden eller aldri opplever at de er utenfor fellesskapet. Dette tyder på en bedret sosial tilhørighet i denne klassen.

Intervensjonen som ble satt i gang i to av trinnene har pågått i nesten ett skoleår. For å se en større endring i rapporteringen ville det muligens vært nødvendig å følge klassene over flere år. Innføring av hjelpemidler og nye arbeidsmetoder kan ta tid. Lærer skal bli godt kjent med og bli trygg på mulighetene til hjelpemidlene for å kunne benytte de på best mulig måte. Dette vil igjen påvirke lærerens evne til å tilpasse undervisningen individuelt og gi elevene opplevelsen av å få muligheter ut fra sine behov og være inkludert i klassen.

5 Konklusjon

Et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, vil være et inkluderende miljø som bidrar til elevenes tilhørighet i klassen. Den sosiale tilhørigheten er en opplevelse som eleven eier. Læreren kan bidra ved å skape et godt læringsmiljø. Tiltakene som har vært innført gjennom intervensjonen er et bidrag til dette. Statistisk sett var det ingen signifikant endring i påstandene jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Det kan kreves mer enn ett år med nye og moderne hjelpemidler, kursing og veiledning for å oppnå et bedre læringsmiljø. For å ha positiv innvirkning på Holtes syv kilder til god psykisk helse, må lærerne arbeide godt og riktig over tid (Holte, 2013). Figur 5 viser hvor omfattende arbeidet er med å ruste elevene til å mestre sitt eget liv. Antonovsky (2012) fremstiller barnet som en forsker som søker etter en indre sammenheng. Sammen med menneskets søken etter fellesskap (Baumeister & Leary, 1995) kan dette gi læreren et positivt utgangspunkt for denne omfattende oppgaven.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hva som er årsakene til at endringene var små. Det vil allikevel være mulig å anta noe basert på informasjon om klassene og hva vi vet om beskyttelse i skolemiljøet. For elevene med diagnosene som er kjent i dette prosjektet og elever med atferdsvansker, vil det være av stor betydning at skolen legger til rette for helse, læring og trivsel. Hvordan det kan gjøres på best måte, vil være basert på forskning om temaet. Det vil være avgjørende for suksessen om skoleledelsen er med, slik Haugen (2008) viser i sin oversikt over skolen som en beskyttende faktor. En skole som baserer sin praksis basert på Haugen sine beskyttelsesfaktorer, vil favne over faktorene som er satt opp i figur 5. Dette vil skape et trygt og godt skolemiljø preget av helse, miljø og trivsel slik kapittel 9A fremhever (Stette, 2017).

Berg (2005) sine kategorier for psykisk helse bidrar til økt kunnskap om og forståelse hos lærere som møter elevene i sin klasse. Økningen av psykiske helseplager i samfunnet er en risikofaktor som vil prege skolemiljøet og elevens opplevelse av tilhørighet i klassen. Fellesskapet påvirkes i samspillet og relasjonene mellom deltagerne. Gjennom målet for opplæringen skal læreren bidra til å fremme en god psykisk helse, og med det gi elevene mulighet til å oppleve sammenheng i livet. Dette er mulig først når læreren selv har kunnskap om og forstår betydningen av det forebyggende arbeidet.

En skole for fremtiden betyr at skolen følger med i samfunnsutviklingen og speiler det gjennom undervisningen og hele skolemiljøet. Den teknologiske utviklingen har skutt fart, og skolen har ikke klart å følge med. Elevene har i mange tilfeller bedre kjennskap til nye

teknologiske hjelpemidler enn læreren. Intervensjonene i dette prosjektet har bidratt til å gi klassene mulighet til å benytte slike hjelpemidler.

Forskning bidrar til ny forståelse og utvikling innenfor fagfeltet. Dette er en utvikling som har vært tilstede gjennom hele historien. Fra mennesket begynte å stille spørsmål for å forstå omgivelsene sine, har vår måte å se, tolke og forstå verden rundt oss på vært i utvikling. Nordahl-utvalget skisserer en ny retning innenfor det spesialpedagogiske arbeidet (Nordahl, 2018). Gjennom høringsuttalelser er det mange som skal si sitt, og vil være med på å forme framtidens organisering av spesialpedagogisk hjelp. Det er avgjørende for elevene som går i skolen nå at de møter lærere og en skole som ønsker å ruste de til å mestre livet og samfunnet slik det er i dag og kommer til å være i fremtiden.

Referanseliste

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. (4.th ed.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen* (Unraveling the mystery of health). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet: vitenskapen om hvordan vi har det*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barstad, A. & Sandvik, L. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet: En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/deltaking-stotte-tillit-og-tilhorighet>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. doi: 10.1177/0044118X7800900302
- Befring, E. (2007). *Forskingemetode med etikk og statistikk* (2. utg. Samlagets bøker for høgare utdanning). Oslo: Samlaget.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Bjørndal, K., E., W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, J., (1982). *Attachment and loss: 1: Attachment*. 2nd.ed. London: Hoghart Press
- Bronfenbrenner, U., (1980). *Opvækt og miljø* (Gyldendals pædagogiske bibliotek). København: Gyldendal.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryhn, G. (2009). *AD/HD – utredning, diagnostikk og behandling*. I: G. Strand. *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi*. 2. utgave (s. 13-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(02), 115-125.
- 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.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49 (3), 182-185.
Hentet fra
<https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>
- Djupedal, Ø., & Norge, K. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online), Bd. NOU 2015:2.
- Folkehelseinstituttet. (2017). *Fakta om livskvalitet og helse hos barn og unge*. Hentet fra
<https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/oppvekst/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring* (Visible learning for teachers). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, R. (Red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Statens helsetilsyn (2000). *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer, ICD-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- HELT-prosjektet. (2015). *HELT – Helse, læring og trivsel i skolen*. Upublisert prosjektbeskrivelse. UiT Norges arktiske universitet.
- Holmen, N., (2016). *ADHD*. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen* (s. 176-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holte, A., (2013). *Psykisk helse. Slik øker vi gjennomføringsgraden i videregående skole*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/psykisk_helse_folkehelseinstituttet_arne_holte.pdf
- Johannesen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjellsberg, E. & Dahl, A.A. (1998). High delinquency, disability and mortality – a register study of former adolescent psychiatric in-patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 98(1), 34-40.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017) *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (Prop. Nr 57 L). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94e4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Flere melder fra om mobbesaker til fylkesmennene*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-melder-fra-om-mobbesaker-til-fylkesmennene/id2587285/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. 2. utg. Oslo: Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap*. (doktorgradsavhandling. NTNU). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269154/125991_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse (1991). I K. Illeris (Red.). *Tekster om læring* (s. 181-190). Fredriksberg C: Roskilde universitetsforlag.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv* (The hitchhiker's guide to salutogenesis). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub forlag
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Læringsmiljøsentret. (2018). *Inkludering – hva innebærer begrepet*. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I M. Brekke & T. Tiller (Red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mykletun, A. & Overland, S. (2006). Mentale lidelser undervurderes som årsak til uføretrygding. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 126(11), 1491–1492.

- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. (Folkehelseinstituttet rapport 2011:2). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- NevSom. (2018). *Tourettes syndrom*. Hentet fra <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nevsom/tourettes-syndrom#kilder>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole* (4), 23-27.
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Opplæringslova. (2005). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juni 2005 nr. 660. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*: American Psychological Association.
- Skogen, K. (2006). Aksjonsforskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 172-183). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stette, Ø. (Red.) (2017). *Kapittel 9 A: Opplæringsloven: Elevenes skolemiljø*. Oslo: Pedlex.
- Tellnes, G. (2008). Salutogonese. I A. Alvik, K. Hagestad, M. Nylenna & Ø. Larsen (Red.). *Samfunnsmedisin* (s. 455-459). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld.nr.30. 2003-2004). Oslo: Akademika AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Revidert utgave. Høgskolen i Hedmark.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen til spesialundervisning*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsspeilet: Barn i barnehagen*. Hentet fra
<http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-1-barn-i-barnehagen/>

Wenger, E. (2000). En social teori om læring. (1998). I K. Illeris (Red.). *Tekster om læring*.
Fredriksberg C: Roskilde universitetsforlag.

Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber*. København: Hans Reitzel.

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi* (Educational psychology). Trondheim: Tapir
akademisk forlag.

Ørstavik, R. E., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., . . .
Aase, H. (2016). *ADHD i Norge i dag: en statusrapport*. Rapport, Bd. 2016:4.

Vedlegg

Vedlegg 1. Besvarelser fra 2016

Jeg hører etter når læreren snakker (Q15)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	54,5%	42,9%	15,8%	41,1%
Ofte	27,3%	33,3%	63,2%	38,4%
Av og til	18,2%	19,0%	21,1%	19,2%
Sjelden	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Aldri	0,0%	4,8%	0,0%	1,4%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Jeg forstyrrer andre elever i timene (Q16)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ofte	0,0%	0,0%	5,3%	1,4%
Av og til	25,0%	19,0%	15,8%	20,8%
Sjelden	28,1%	33,3%	57,9%	37,5%
Aldri	46,9%	47,6%	21,1%	40,3%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Jeg kommer for sent til timene (Q17)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ofte	0,0%	0,0%	5,3%	1,4%
Av og til	28,1%	14,3%	15,8%	20,8%
Sjelden	40,6%	66,7%	68,4%	55,6%
Aldri	31,3%	19,0%	10,5%	22,2%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Vi elever er med på å lage klasseregler (Q20)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	56,3%	81,0%	36,8%	58,3%
Litt enig	15,6%	19,0%	15,8%	16,7%
Verken enig eller uenig	15,6%	0,0%	10,5%	9,7%
Litt uenig	9,4%	0,0%	31,6%	12,5%
Helt uenig	3,1%	0,0%	5,3%	2,8%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Jeg kan klassereglene (Q21)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Ja	96,9%	95,2%	89,5%	94,4%
Nei	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Usikker	3,1%	4,8%	10,5%	5,6%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Det er viktig at vi er greie med hverandre (Q24)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	90,9%	100,0%	89,5%	93,1%
Litt enig	3,0%	0,0%	10,5%	4,2%
Verken enig eller uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Litt uenig	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Helt uenig	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
	N=33	N=20	N=19	N=72

Lærerne mine bryr seg om meg (Q25)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alle	75,8%	55,0%	42,1%	61,1%
De fleste	18,2%	45,0%	31,6%	29,2%
Noen få	6,1%	0,0%	21,1%	8,3%
Bare en	0,0%	0,0%	5,3%	1,4%
Ingen	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=33	N=20	N=19	N=72

Jeg har det fint med lærerne mine (Q26)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alle	78,8%	52,4%	15,8%	54,8%
De fleste	15,2%	42,9%	47,4%	31,5%
Noen få	3,0%	4,8%	31,6%	11,0%
Bare en	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Ingen	0,0%	0,0%	5,3%	1,4%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Jeg gleder meg til å gå på skolen (Q29)

	3. trinn 2017	4. trinn 2017	5. trinn 2017	Totalt
Alltid	57,6%	28,6%	5,3%	35,6%
Ofte	18,2%	38,1%	10,5%	21,9%
Av og til	12,1%	9,5%	21,1%	13,7%
Sjelden	9,1%	14,3%	36,8%	17,8%
Aldri	3,0%	9,5%	26,3%	11,0%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Jeg har noen å være sammen med på skolen (Q30)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	66,7%	61,9%	88,9%	70,8%
Ofte	15,2%	33,3%	11,1%	19,4%
Av og til	15,2%	4,8%	0,0%	8,3%
Sjelden	3,0%	0,0%	0,0%	1,4%
Aldri	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=33	N=21	N=18	N=72

Jeg har ikke lyst til å gå på skolen (Q31)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	9,1%	9,5%	15,8%	11,0%
Ofte	9,1%	4,8%	15,8%	9,6%
Av og til	21,2%	42,9%	31,6%	30,1%
Sjelden	15,2%	23,8%	31,6%	21,9%
Aldri	45,5%	19,0%	5,3%	27,4%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet) (Q32)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	3,0%	0,0%	10,5%	4,1%
Ofte	3,0%	4,8%	21,1%	8,2%
Av og til	9,1%	14,3%	21,1%	13,7%
Sjelden	33,3%	19,0%	26,3%	27,4%
Aldri	51,5%	61,9%	21,1%	46,6%
	N=33	N=21	N=19	N=73

Jeg føler meg ensom på skolen (Q33)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Alltid	9,4%	0,0%	5,3%	5,6%
Ofte	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Av og til	9,4%	14,3%	10,5%	11,1%
Sjelden	25,0%	23,8%	31,6%	26,4%
Aldri	56,3%	61,9%	52,6%	56,9%
	N=32	N=21	N=19	N=72

Jeg liker gruppearbeid (Q37)

	3. trinn 2016	4. trinn 2016	5. trinn 2016	Totalt
Helt enig	68,8%	80,0%	73,7%	73,2%
Litt enig	21,9%	20,0%	10,5%	18,3%
Verken enig eller uenig	6,3%	0,0%	15,8%	7,0%
Litt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Helt uenig	3,1%	0,0%	0,0%	1,4%
	N=32	N=20	N=19	N=71

Vedlegg 2. Besvarelser fra 2017

Jeg hører etter når læreren snakker (Q15)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	60,7%	38,1%	26,3%	44,1%
Ofte	32,1%	33,3%	68,4%	42,6%
Av og til	3,6%	28,6%	5,3%	11,8%
Sjelden	3,6%	0,0%	0,0%	1,5%
Aldri	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=28	N=21	N=21	N=68

Jeg forstyrrer andre elever i timene (Q16)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	3,6%	0,0%	0,0%	1,5%
Ofte	7,1%	0,0%	0,0%	2,9%
Av og til	10,7%	28,6%	10,5%	16,2%
Sjelden	17,9%	38,1%	52,6%	33,8%
Aldri	60,7%	33,3%	36,8%	45,6%
	N=28	N=21	N=19	N=68

Jeg kommer for sent til timene (Q17)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	3,7%	0,0%	0,0%	1,5%
Ofte	3,7%	0,0%	10,5%	4,5%
Av og til	14,8%	9,5%	5,3%	10,4%
Sjelden	55,6%	52,4%	47,4%	52,2%
Aldri	22,2%	38,1%	36,8%	31,3%
	N=27	N=21	N=19	N=67

Vi elever er med på å lage klasseregler (Q20)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	50,0%	38,1%	36,8%	42,6%
Litt enig	25,0%	52,4%	47,4%	39,7%
Verken enig eller uenig	10,7%	9,5%	5,3%	8,8%
Litt uenig	10,7%	0,0%	5,3%	5,9%
Helt uenig	3,6%	0,0%	5,3%	2,9%
	N=28	N=21	N=19	N=68

Jeg kan klassereglene (Q21)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Ja	96,4%	81,0%	78,9%	86,8%
Nei	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Usikker	3,6%	19,0%	21,1%	13,2%
	N=28	N=21	N=19	N=68

Det er viktig at vi er greie med hverandre (Q24)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	88,9%	100,0%	94,7%	94,0%
Litt enig	11,1%	0,0%	5,3%	6,0%
Verken enig eller uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Litt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Helt uenig	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=27	N=21	N=19	N=67

Lærerne mine bryr seg om meg (Q25)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alle	70,4%	65,0%	42,1%	60,6%
De fleste	22,2%	25,0%	36,8%	27,3%
Noen få	7,4%	10,0%	15,8%	10,6%
Bare en	0,0%	0,0%	5,3%	1,5%
Ingen	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=27	N=20	N=19	N=66

Jeg har det fint med lærerne mine (Q26)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alle	48,1%	57,1%	36,8%	47,8%
De fleste	40,7%	33,3%	42,1%	38,8%
Noen få	11,1%	9,5%	5,3%	9,0%
Bare en	0,0%	0,0%	10,5%	3,0%
Ingen	0,0%	0,0%	5,3%	1,5%
	N=27	N=21	N=19	N=67

Jeg gleder meg til å gå på skolen (Q29)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	23,1%	14,3%	15,8%	18,2%
Ofte	30,8%	38,1%	26,3%	31,8%
Av og til	23,1%	28,6%	5,3%	19,7%
Sjelden	19,2%	14,3%	42,1%	24,2%
Aldri	3,8%	4,8%	10,5%	6,1%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Jeg har noen å være sammen med på skolen (Q30)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	69,2%	71,4%	63,2%	68,2%
Ofte	23,1%	19,0%	31,6%	24,2%
Av og til	3,8%	9,5%	5,3%	6,1%
Sjelden	3,8%	0,0%	0,0%	1,5%
Aldri	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Jeg har ikke lyst til å gå på skolen (Q31)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	7,7%	4,8%	5,3%	6,1%
Ofte	7,7%	9,5%	26,3%	13,6%
Av og til	15,4%	33,3%	26,3%	24,2%
Sjelden	50,0%	42,9%	26,3%	40,9%
Aldri	19,2%	9,5%	15,8%	15,2%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Tanken på skolen gir meg ubehag i kroppen (for eksempel kvalm eller vondt i hodet) (Q32)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	7,7%	4,8%	0,0%	4,5%
Ofte	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Av og til	23,1%	9,5%	15,8%	16,7%
Sjelden	46,2%	42,9%	26,3%	39,4%
Aldri	23,1%	42,9%	57,9%	39,4%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Jeg føler meg ensom på skolen (Q33)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Alltid	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ofte	7,7%	4,8%	0,0%	4,5%
Av og til	11,5%	14,3%	15,8%	13,6%
Sjelden	38,5%	23,8%	31,6%	31,8%
Aldri	42,3%	57,1%	52,6%	50,0%
	N=26	N=21	N=19	N=66

Jeg liker gruppearbeid (Q37)

	4. trinn 2017	5. trinn 2017	6. trinn 2017	Totalt
Helt enig	50,0%	42,9%	68,4%	53,0%
Litt enig	42,3%	47,6%	5,3%	33,3%
Verken enig eller uenig	3,8%	4,8%	21,1%	9,1%
Litt uenig	3,8%	0,0%	5,3%	3,0%
Helt uenig	0,0%	4,8%	0,0%	1,5%
	N=26	N=21	N=19	N=66

