

Tiril Thun Hjorthol

LÆRERS VURDERING AV RELASJONEN MELLOM LÆRER OG ELEV

**Er det forskjell i lærers vurdering av relasjonen til elever med og uten alvorlige
atferdsvansker?**

Masteroppgave i Spesialpedagogikk.

Trondheim, Juli, 2013.

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Pedagogisk institutt.



FORORD

Etter praksisperioden på masterstudiet, ble interessen for lærer-elev-relasjonen vekket til live. Det å se nytten av god relasjonskompetanse, samt høre en dyktig lærers tanker om relasjoner gjorde at valget av tema for masteroppgaven ble lett, dette måtte jeg finne ut mer om.

En foreleser fortalte en gang at for hver artikkel hun skrev hadde hun skissert minst 19 utkast. I mitt stille sinn tenkte jeg at det høstes usannsynlig mye ut. Etter denne masterprosessen har jeg måttet revurdere min tankegang. Veien blir til mens du går sier man, en masteroppgave likeså. 19 utkast høres ikke lenger så forferdelig mye ut, og mitt eget antall er uvisst. Men prosessen er ved veis ende og den har vært lærerik. Både oppturer og nedturer har fulgt med, men når resultatet endelig ligger der, er det en erfaring jeg ikke ville vært foruten!

En stor takk går til mine to veiledere, Anne Torhild Klomsten og May Britt Drugli som gjennom prosessen har støttet meg i opp- og ned-turer. Hvis jeg en dag innehar like mye kompetanse som dere, håper jeg at velviljen og gleden til å dele denne er lik stor som deres, dere har vært uunnværlige, tusen takk!

En stor takk rettes også til min kjære Thomas og vår datter Ada, som gjennom dette halve året til tider har måttet håndtere en over gjennomsnittlig følelsesladd samboer/Mamma. Moralsk støtte og påtvingende (nødvendige) virkelighetsorienteringer, har medvirket til at skoletid har vært skoletid, og hjemmetid har vært Mamma/samboer-tid. Tusen takk!

Tiril Thun Hjorthol, Juli, 2013.

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har det vært undersøkt om det er forskjell i lærerens vurdering av relasjonen (vurdert gjennom nærhet og konflikt) til elever med og uten atferdsvansker.

Som verktøy for datainnsamlingen ble det benyttet et standardisert spørreskjema ved navn Student-Teacher-Relationship-Scale- Short- Form. I dette skjema vurderte lærer grad av nærhet og konflikt i relasjonen til elevene. Data ble samlet inn fra et nasjonalt og et klinisk utvalg barn i 1.- 3. klasse. Det nasjonale utvalget bestod av 365 elever og det kliniske utvalget bestod av 84 elever. Det kliniske utvalget inneholdt barn med diagnosen alvorlig atferdsforstyrrelse og/eller trasslidelse.

Resultatene fra analysene viser at det er en signifikant forskjell på lærerens vurdering av relasjonen (vurdert gjennom nærhet og konflikt) til elever med og uten atferdsvansker. Lærer vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker som mer konfliktfylt, enn elever uten atferdsvansker. Resultatene viser likevel at lærerne også vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker med en grad av nærhet. Dette innebærer at lærere til elever med atferdsvansker klarer å stå i konfliktfylte relasjoner, men opprettholde en grad av nærhet.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	i
SAMMENDRAG	iii
INNLEDNING	1
Kapittel 1. TEORI	3
1.1 Teoretisk forankring.....	3
1.1.1 Systemteori.....	3
1.1.2 Tilknytningsteori.....	4
1.2 Relasjoner.....	7
1.2.1 Hva er en relasjon og hvorfor er det viktig?.....	7
1.2.2 Relasjonskompetanse.....	9
1.2.3 Konflikt og nærhet i relasjonen.....	10
1.3 Faktorer som påvirker relasjonen.....	11
1.3.1 Miljøfaktorer.....	11
1.3.2 Egenskaper hos læreren.....	12
1.3.3 Egenskaper hos eleven.....	14
1.4 Elever med atferdsvansker og lærer-elev relasjonen.....	15
1.4.1 Atferdsvansker.....	15
1.4.2 Sosial interaksjonslæring.....	16
1.4.3 Barns atferdsmønster.....	17
1.5 Oppsummering teori.....	19
Kapittel 2. METODE	21
2.1 Design.....	21
2.2 Kriterier for utvalgelse.....	21
2.2.1 Det nasjonale utvalget.....	22
2.2.2 Det kliniske utvalget.....	22
2.3 DSM-IV.....	23
2.3.1 Trasslidelse ”Oppositional Defiant Disorder” (ODD).....	24
2.3.2 Alvorlig Atferdsforstyrrelse, ”Conduct Disorder” (CD).....	24
2.4 Måleinstrument.....	25
2.4.1 ”Student-Teacher-Relationship-Scale.”.....	25
2.4.2 ”Student-Teacher-Relationship-Scale-Short-Form”.....	26
2.5 Manglende data.....	26

2.6 Etiske betraktninger	27
2.7 Psykometriske undersøkelser og kvalitet	28
2.7.1 Reliabilitet	28
2.7.1.1 Faktoranalyse	29
2.7.2 Validitet	32
2.7.2.1 Ytre validitet	32
2.7.2.2 Begrepsvaliditet	32
2.7.2.3 Statistisk validitet.....	33
2.8 Statistikk.....	33
Kapittel 3. RESULTATER.....	37
3.1 Deskriptiv informasjon om utvalgene.....	37
3.2 Forskjell på nærhet og konflikt mellom de to utvalgene.....	38
3.3 Forskjell mellom gruppene på itemnivå.....	38
Kapittel 4. DRØFTING.	41
4.1. Forskningspørsmål 1.....	41
4.2 Forskningspørsmål 2.....	45
4.4 Metodiske betraktninger.....	47
4.5 Begrensninger	48
4.6 Veien videre.....	48
Kapittel 5. AVSLUTNING	49
LITTERATURLISTE.....	51
Vedlegg 1	61
Vedlegg 2	62

INNLEDNING

Lærer-elev-relasjonen er et tema som opptar forskere i stadig større grad. Skolen har- via lærerne- et stort ansvar for å legge til rette for å skape gode relasjoner. Forskning viser at en god relasjon mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for å fremme elevenes trivsel og faglig utvikling i skolehverdagen (Hattie, 2009; Pianta, 2006). Barn i nære lærer-elev-relasjoner viser kortere kognitiv prosessering, samt har bedre faglig selvoppfatning, indre motivasjon og innsats i skolen (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Den viktigste forutsetningen for elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen, er læreren (Meld. St. 20 (2012-2013)). Læreren er ansvarlig for relasjonsutviklingen fordi hun/han i kraft av sin yrkesrolle er den profesjonelle i forholdet til eleven. I forholdet mellom lærer og elev er det en ujevn maktbalanse, da læreren i denne sammenhengen besitter kompetansen og makten. Det er viktig at læreren benytter denne kompetansen for å skape gode relasjoner til elevene sine, også i situasjoner hvor relasjonsutviklingen utfordres. Ved å vektlegge etablering av gode relasjoner vil læreren oppleve at undervisningen går lettere, blant annet fordi elevene utviser større interesse for det læreren har å formidle (Drugli, 2012). Som et resultat av gode relasjoner vil det skapes et godt samspill i klassen, hvor mye tid frigis til faglige aktiviteter. Relasjoner er under stadig forandring, og de blir påvirket av mange faktorer blant annet faktorer i omgivelsene, faktorer ved eleven og ved læreren. Mange av disse faktorene er utenfor lærerens kontroll, men læreren står alltid ansvarlig for å ta grep om sitt bidrag i relasjonen (Drugli, 2012).

Faktorer som læreren ikke kontrollerer kan være både trekk ved eleven, og hendelser i miljøet. Trekk ved eleven som atferd, tilknytningsstil, og personlighet vil på ulik måte være med på å skape relasjonen. Stadig flere elever diagnostiseres med atferdsvansker, og trasslidelse (ODD) og alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) er blant de hyppigste psykiatriske diagnosene hos barn i skolealder (House, 1999). Lærere rapporterer ofte om at barn med atferdsvansker er en stor utfordring i klasserommet (Ogden, 2001). Barn med diagnosene trasslidelse/alvorlig atferdsforstyrrelse har større sannsynlighet for å vise aggresjon og vil ofte ha problemer med interaksjoner med lærere (Drugli, 2007). Dette vil igjen utfordre lærerens evne til å skape en relasjon til disse barna. Gjennom læringshemmende atferd, trass, sinne, kranling, hyperaktivitet og negativitet vil disse elevene utfordre lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Disse elevene tiltrekker seg mye, og negativ, oppmerksomhet, gjennom regelbrytende atferd, som medfører at læreren er avhengig av å aktivt forholde seg til disse elevene, og ofte er samspillet preget av negativitet og irettesettelser (Beamen & Wheldall,

2000). Det dårlige samspillet blir med på å vanskeliggjøre lærerens og elevens hverdag, og resultatet av dårlige skoleerfaringer for disse elevene er at mange av dem står i risiko for akademiske nederlag på skolen, som igjen fører til skulking, og i verstefall ”drop-out” (Ogden, 2009). Selv om en god relasjon er viktig for alle elever, er betydning av en god lærer-elev-relasjon størst for elever som har en forhøyet risiko for skjevutvikling gjennom for eksempel sosiale, faglige eller atferdsmessige vansker (Burnichal Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Forskning viser at for disse elevene kan en god relasjon til minst en person, for eksempel en lærer, være beskyttelsesfaktoren som trengs for å opprettholde skoletrivselen (Baker, 1999).

Tidligere internasjonal forskning viser at elever med atferdsvansker er i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner til sine lærere (Murray & Murray, 2004; Birch & Ladd, 1998). På bakgrunn av dette vil jeg i denne masteroppgaven undersøke om dette også gjelder for norske lærere, og problemstillingen blir som følger: Vurderer lærer sin relasjon til elever med og uten alvorlige atferdsvansker forskjellig?

Med dette som problemstilling vil følgende forskningsspørsmål belyses:

1. Hvilken forskjell er det med hensyn til kvalitet på lærer-elev relasjon (nærhet og konflikt) målt i et utvalg barn i 1.-3. klasse som har alvorlige atferdsvansker og elever fra normalpopulasjonen på samme klassetrinn.
2. Er det noen av itemene på Student Teacher Relationship Scale- Short-Form som skiller seg ut når det gjelder forskjell mellom gruppene?

1. TEORI

1.1 Teoretisk forankring

Lærer-elev relasjonen er forankret i de teoretiske perspektivene systemteori og tilknytningsteori. Systemteori vil derfor presenteres som en overordnet teoretisk ramme for å forstå lærer-elev relasjonens betydning, deretter vil også betydningen av tilknytningsteori for lærer-elev-relasjonen belyses.

1.1.1 Systemteori

Generell systemteori kan benyttes som et overordnet perspektiv for å forstå lærer-elev relasjonen. Systemteori tar utgangspunkt i forståelsen av den gjensidige avhengigheten mellom aktørene i et samspill, for eksempel hvordan eleven og elevens miljø virker inn på hverandre over tid (Nordahl, 2009). En systemisk forståelsesramme innebærer fokus på helheten, og hvordan delene innen denne påvirker hverandre. Man er særlig opptatt av relasjoner og helhetsforståelse av barns fungering og utvikling (Sagvaag & Jenssen, 2000). Individet både påvirker og påvirkes av helheten (Eide & Eide, 2000). Det enkelte individ er i interaksjon med sine omgivelser og på denne måten både berører det og blir berørt av omgivelsene (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2011). Dette medfører blant annet at erfaringer individet har gjort tidlig i livet, vil være med på å påvirke hvilke holdninger og innstillinger det møter nye situasjoner med. Det er en gjensidig avhengighet mellom aktørene i et samspill, og interaksjoner mellom mennesker skapes gjennom de påvirkende kreftene den enkelte aktør bringer inn i interaksjonen, samt omgivelsene.

Systemteori kan være behjelpelig for å forstå hvordan interaksjoner mellom individ og omgivelser påvirker elevenes læringsutbytte både sosialt og faglig, og for å forstå dette må man se på de sosiale systemene barna inngår i.

Et sosialt system kan være alt fra familien, klassen, vennegjenger eller deltakelse i fritidsaktiviteter. Et sosialt system skapes gjennom interaksjon og kommunikasjon mellom aktørene i systemet (Nordahl et al., 2011). Her tilpasser aktørene sine handlinger i forhold til det systemet de forholder seg til (Nordahl, 2009). Samhandlingene i systemet medfører en satt kontekst som systemet senere vil leve opp til. De gjeldende retningslinjene og mønstrene i de sosiale systemene som individet deltar i, kan derfor være med på å forklare hvorfor individet handler som det gjør. I en skoleklasse vil det være stadige endringer i det sosiale systemet ved at nye elever kommer inn, lærerendringer og forandringer i elevgruppen. Dette er hendelser som påvirker det sosiale systemet og den vante konteksten. For å forstå handlinger og atferd i

et klasserom må man derfor ta til etterretning hvordan den enkelte elevs sosiale systemer er (Nordahl, 2009). Man vil for eksempel handle annerledes i et trygt system som familien, enn i ukjente systemer som i en ny klasse eller som ny på et fotballag.

De ulike sosiale systemene som individet tar del i, har ofte en relasjon til hverandre. Et eksempel på dette kan være forholdet mellom hjem og skole. Her vil hjemmets forventninger og holdninger opp mot skolen være med på å påvirke elevens oppfatning av skolen (Nordahl et al., 2011). Dersom familien har en positiv innstilling ovenfor skolen, vil dette kunne smitte over på elevenes oppfatning av skolen.

En systemteoretisk tankegang krever en helhetlig innstilling. Dette vil si at man ikke kan se etter enkle årsaksforklaringer, men må se på kompleksiteten i de ulike sosiale systemene et individ inngår i (Nordahl, 2009). Som lærer blir en systemisk tilnærming til jobben avgjørende for å forstå hvorfor relasjoner utvikler seg som de gjør. Man må hele tiden være observant på hva som påvirker relasjonen, enten det er seg selv, miljøet eller erfaringer eleven tar med seg inn i relasjonen.

1.1.2 Tilknytningsteori

Lenge vektla utvikling- og tilknytnings-forskere foreldre-barn relasjonen som utgangspunkt for barns utvikling. De siste tiårene har fokuset utvidet seg til å angå andre viktige mennesker i barns liv, og forskning på tilknytning innebefatter nå ikke kun primær-omsorgsgiveren i barnets liv, men også andre viktige voksne som barnet møter (Verschueren & Koomen, 2012). Dette fokuset har medført en ny interesse for lærere-elev relasjonen som en utviklingsfremmende arena for barn. Tilknytningsteori har vært en viktig inspirasjon for forskning på lærer-elev relasjonen (Sabol & Pianta, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

Mennesker har et psykologisk behov for å knytte seg til andre gjennom nære relasjoner, og denne forståelsen er forankret i tilknytningsteori. Tilknytningsteori vil her bli beskrevet ut ifra et lærer-elev perspektiv, da den tilknytningsstilen barnet gjennom oppveksten har tilegnet seg, vil kunne få betydning for hvordan relasjonen til læreren utvikler seg (Bergin & Bergin, 2009; Verschueren & Koomen, 2012).

Fra fødsel av inngår barnet og omsorgspersonene i samspill med utallige interaksjoner (Hart, 2009). Disse interaksjonene skaper utgangspunktet for barnets tilknytning, hvor utvikling av dype, sterke bånd som dannes gjennom barnets tidlige leveår er sentralt (Bowlby, 1973). Omsorgspersonenes evne til å tolke og respondere barnets signaler vil ha betydning for

barnets utvikling av tilknytningsstil. Barn som fra tidlig alder er vant til at deres responser møtes med adekvate handlinger utvikler tillit til omsorgspersonene (Bowlby, 1973). Barnet etablerer en forventning til hvordan interaksjoner med mennesker skal forløpe. Disse interaksjonserfaringene blir en ”modell”, en indre mental representasjon for samspill og relasjoner barnet senere inngår i (Sørli & Kreyberg, 2013). Gode samspillserfaringer gjør at barnet opplever støtte og felles opplevelser, dette fremmer igjen barnets motivasjon til å holde på oppmerksomheten over tid (Hart, 2009). Barnet henvender seg til tilknytningspersonen for å søke trøst, støtte og sikkerhet, og omvendt viser tilknytningspersonen omsorg, varme og trygghet (Bergin & Bergin, 2009). Med foreldrene som trygg base, kan barnet utforske verden, og samtidig søke trygghet og støtte fra denne basen (Killén, 2012).

Barnets evne til emosjonsregulering utvikles gjennom tidlige samspill med omsorgspersonene. Barn som i barndommen opplever at det å sende ut signaler som gråt, øyekontakt og smil, skaper kontakt med omsorgspersonen skaper en forventning om at denne typen samspill er profitabelt. Barnets følelser reguleres gjennom foreldrenes adekvate handlinger til barnets kommunikasjon. Dette gjør at barnet senere i livet greier å regulerer egne følelser og atferd på hensiktsmessige måter (Bowlby, 1973).

Når barnet begynner på skolen vil det generalisere tidligere samspillserfaringer, og disse blir barnets forventning til de relasjoner de inngår i. Barn som er vant til å inngå i trygge relasjoner, vil ha forventninger om å bli møtt med adekvate responser til sin oppførsel. Disse barna vil utforske mer og tørre å ta inn over seg sine omgivelser (Bergin & Bergin, 2009).

Barn som har en indre mental representasjon av samspill preget av lite respons, uadekvate samspillshandlinger og lite oppmerksomhet vil ha forventninger om å bli møtt av uforutsigbarhet og konflikt (Killén, 2012). Disse barna vil ha en lav forventning til samspill med andre mennesker, noe som medfører at de ikke benytter omsorgspersonene sine som trygge baser eller ved behov for bistand (O'Connor & McCartney, 2006). I skolen vil barn som har vokst opp med hyppige brudd i tidlige relasjoner forsøke å gjenskape disse for å skape trygghet. Barnet vil benytte strategier for samspill som erfaringsmessig har ført til avvisning fordi det er dette som er trygt og kjent for dem (Haarklou, 1998). I skolen vil disse elevene være vanskelig å nå emosjonelt, noe som igjen medfører lite utforskning fra elevens side. Dette fordi disse elevene sjeldent henvender seg til læreren for bistand i klasserommet, og kan være vanskelige å nå emosjonelt.

De yngste skolebarnas relasjon til læreren, kan assosieres med tilknytningsstilen de har til sine foreldre (Sabol & Pianta, 2012). Ikke alle relasjoner mellom lærere og elev er tilknytningsrelasjoner, men positive relasjoner vil likevel oppstå (Drugli, 2012). Tilknytning til omsorgspersoner i skolen oppstår gjennom dype emosjonelle bånd med en viss varighet, men dette krever tilrettelegging fra skolens side. Sensitivitet og gode responser ovenfor elevene, samt en tilfredsstillende mengde interaksjoner mellom lærer og elev kan være med på å bygge opp en tilknytningsrelasjon. De indre arbeidsmodellene vil jevnlig revurderes på grunnlag av samspillserfaringer barnet gjør seg, selv om de erfaringene barnet har gjort i tidlig alder er de mest vedvarende og resistente (Killén, 2012).

Barn som entrer skolen med en trygg tilknytning vil ha bedre emosjonsregulering, høyere karakterer, bedre sosial kompetanse og engasjement for å ta på seg utfordrende arbeidsoppgaver (Bergin & Bergin, 2009). Dette kan forklares gjennom at barn som har opplevd en trygg tilknytning har ervervet evner til å nedregulere vanskelige følelser gjennom emosjonell støtte fra omsorgspersonen (Sørli & Kreyberg, 2013). Barns tilknytning i klasserommet er viktig fordi trygghet frigjør elevenes drivkraft til læring og utforskning. Eleven ser på læreren som et forbilde noe som medfører at eleven bryr seg om hva læreren har å formidle (Bergin & Bergin, 2009). Moss og St-Laurent (2001) fant at barn med trygg tilknytning til mor hadde bedre kommunikative og kognitive ferdigheter og mer oppgavemotivasjon, enn kontrollgruppen med usikker tilknytning. Læreren vurderer også trygt tilknyttede barn som bedre tilpasset sosialt, emosjonelt og er bedre regulert atferdsmessig. Disse barna er bedre likt blant medelever og skårer høyt på popularitet (Granot & Maysel, 2001).

Negative relasjoner kan være forankret i negative tilknytningsprosesser fra barndommen (Drugli, 2012). Den utrygge tilknytningsstilen vil påvirke de forventningene barnet har i møte med andre mennesker og dette kan få betydning for hvordan elevene fungerer i skolen. Barn med utrygg tilknytning til sine foreldre vil kunne få problemer på skolen da deres urolighet blant annet, kan medføre vanskeligheter med oppmerksomhetsevnen (Moss & St-Laurent, 2001). I en studie fant Weinfield, Sroufe, England & Carlson, (1999) at lærere vurderte barn med utrygg tilknytning til foreldre som mindre tolerante, mindre utholdende, mer avhengig av læreren, mindre entusiastiske og de hadde mindre tro på seg selv. Forskning viser også at spedbarn med utrygg tilknytning oftere utvikler atferdsvansker enn spedbarn med trygg tilknytning (Shaw & Vondra, 1995). For å endre denne typen atferd er barnet avhengig av en lærer som kan endre deres samspillserfaringer, og bidra til å utvikle en trygg og god relasjon.

1.2 Relasjoner

Lærer-elev-relasjoner har det siste ti-året blitt tilegnet mye fokus innen forskning. Resultatene fremmer viktigheten av en god lærer-elev-relasjon, både for læreren og eleven. Nedenfor vil det beskrives hva en relasjon er, og hvorfor det er viktig. Det vil også redegjøres for relasjonskompetanse, samt hvilke faktorer som påvirker relasjonen. Kapittelet vil avsluttes med et avsnitt om relasjoner til elever med atferdsvansker for å belyse utfordringer og viktigheten av disse relasjonene.

1.2.1 Hva er en relasjon og hvorfor er det viktig?

En relasjon er et forhold mellom to mennesker som betrakter hverandre som selvstendige individer i en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002). En relasjon oppstår i møte mellom mennesker og utvikles gjennom gjentatte samhandlingserfaringer. Partenes erfaringer med hverandre er med på å utvikle relasjonen i positiv eller negativ retning (Drugli, 2012).

Sosiale relasjoner er viktig gjennom hele livet. Helt fra barnets fødsel og til voksen alder har relasjoner betydning for tilpasningsdyktighet i samfunnet. Gjennom oppveksten er barn avhengig av gode, nære og forutsigbare relasjoner. Erfaringer fra positive relasjoner fører til at barnet opplever trygghet og utviser større sosial tilpasningsdyktighet i livet. Disse erfaringene medføre at barna tør å bygge relasjoner til nye mennesker fordi deres tidligere erfaringer med relasjoner har vært gode. Dette vil også ha betydning for barnas tilpasningsdyktighet i skolen. Positive relasjonserfaringer medfører blant annet større engasjement, kreativitet og mestring på skolen (Perry & Hambrick, 2008).

Relasjoner er med på å skape de kontekstuelle betingelsene i skolen (Nordahl, 2000). I klasserommet er relasjonen til lærer en av de viktigste faktorene for faglig og sosial utvikling for elevene (Hamre & Pianta, 2001; Hattie, 2009). Det er viktig at læreren vektlegger å skape en god relasjon til alle elevene sine. Dette er ikke bestandig like enkelt, og i et klasserom vil naturlig nok både positive og negative relasjoner oppstå. En negativ relasjon karakteriseres ved negative holdninger og følelser mellom lærer og elev. Her er ofte kommunikasjonen mellom lærer og elev preget av befalinger, negative følelser og relasjonen er konfliktfylt (Pianta, 1999). På den andre side karakteriseres gjerne positive relasjoner ved et støttende samspill mellom lærer og elev. Relasjonen preges av positive følelser for hverandre, åpen kommunikasjon og høy grad av nærhet (Birch & Ladd; 1998; Pianta, 2001). Relasjonene er i stadig forandring og påvirkes av mange ulike faktorer på ulike nivå (Drugli, 2012).

I klasserommet vil relasjonen til læreren påvirke utviklingen til elevene. Furrer & Skinner (2003) fant at elever som følte seg verdsatt og sett av lærerne, hadde større engasjement i faglige aktiviteter. De viste glede og interesse for aktivitetene læreren satte i gang, og var veltilpasset i klasserommet. I motsetning rapporterte elever som følte seg oversett av læreren om lite interesse for det læreren hadde å formidle.

Læreren må tilpasse relasjonsbyggingen til hver enkelt elev. Elever som sliter på det sosiale eller emosjonelle planet kan ha vanskeligheter med å ta inn ny informasjon, noe som igjen vil vanskeliggjøre læringsprosessen. Ovenfor disse elevene må læreren forsøke å skape et tillitsforhold, som kan være med på å utvikle gode relasjoner, noe som igjen vil bidra til ett positivt klassemiljø. Et godt og trygt klassemiljø vil føre til at elevene kan rette fokus mot det læreren har å formidle. Elever med gode lærer-elev-relasjoner yter større faglig innsats, enn elever med dårlige relasjoner (Furrer & Skinner, 2003). Det faglige utbytte forbedres i og med at elever med en god og trygg relasjon blir mer motiverte for å arbeide, samt viser større interesse for det læreren vil formidle. Trygghet i relasjonen medfører større engasjement i skolefaglige aktiviteter, noe som igjen vil bli møtt av engasjement fra lærerens side, og samspillet mellom dem forsterkes (Drugli, 2012). Gjennom en trygg og god relasjon skapes motivasjon både hos lærer og elev. Motiverte elever gir motiverte lærere og omvendt, og positivitet fra begge parter er et godt utgangspunkt for positive samspill. For å utvikle gode relasjoner krever det en innsats både fra lærer og elev.

Relasjonen skapes i samspill mellom to mennesker, men som den profesjonelle i skolen er det læreren som har ansvaret for at relasjonsutviklingen mellom seg og eleven går i positiv retning (Drugli, 2012; Linder, 2012). Læreren er den ansvarlige for relasjonskvaliteten fordi i forholdet mellom seg og eleven er det læreren som er den profesjonelle parten.

Gjennom gjentatte samhandlingsprosesser vil læreren kunne frambringe en relasjon preget av trygghet, nærhet, tillitt, troverdighet og tilknytning (Røkenes og Hanssen, 2002). De samhandlingsprosessene læreren har med elevene sine skapes kjennskap til hverandre. I denne prosessen er det viktig at læreren interesserer seg for hele eleven, og ikke bare de kvaliteter som er betydningsfulle for skolehverdagen. Ved å kjenne eleven godt både i og utenfor skolekonteksten vil læreren vite om elevens styrker og svakheter. Dette vil igjen gjøre tilpasninger i klasserommet lettere, da læreren har god innsikt i hva som fungerer for eleven og ikke (Drugli, 2012). God tilpasning fra lærerens side vil kunne føre til at eleven mestrer de oppgaven han/hun blir satt til, og dette skaper grobunn for videre læring. Samtidig kan læreren unngå situasjoner som eleven ikke mestrer.

Sensitivitet fra lærerens side ovenfor elevens signaler og responser er med på å bygge opp en god relasjon. Læreren må tilpasse sin atferd i samspill med eleven slik at den intoner seg til eleven. Gode responser fra lærerens side er med på å skape trygghet for eleven og klasserommet blir en arena for samspill (Drugli, 2012; Linder 2012). Dette medfører en nærhet mellom lærer og elev som gjør at eleven kan komme til læreren dersom den har behov for hjelp og støtte. Læreren må også passe på sine egne reaksjoner og atferd ovenfor elevene, slik at det blir kontinuitet og rettferdighet i samspill med elevene. God klasseledelse med klarer regler og retningslinjer skaper trygghet for elevene, noe som igjen fordrer læring og utfoldelse (Drugli, 2012).

Respekt, støtte, motivasjon, toleranse, interesse, forståelse og ros fra lærerens side er med på å legge et godt grunnlag for en god og positiv relasjon (Linder, 2012). For å skape gode relasjoner i skolen må læreren besitte det som kalles relasjonskompetanse.

1.2.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse innebærer forståelse og samhandling med andre, her må læreren ivareta den andre partens interesser i samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2002).

Relasjonskompetente lærere skal være genuine i kontakten med eleven, og vite at det er han eller hun som står til ansvar for relasjonskvaliteten (Juil & Jenssen, 2002). Sammen med relasjonskompetanse utgjør lærerens faglige kompetanse dens yrkeskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002). For å skape best mulig utviklingsmuligheter for elevene både faglig og sosialt, er læreren avhengig av en solid yrkeskompetanse. Læreren må være faglig kompetent, men samtidig vil relasjonskompetansen være betydningsfull for mulighetene til å benytte den faglige kompetanse. Dette fordi læreren gjennom en god relasjon til elevene skaper interesse, trivsel og motivasjon for faglig utvikling (Hattie, 2009).

Lærere som har god relasjonskompetanse evner også å ha et utenfra blick på egen praksis. Dette medfører at læreren fort oppdager når relasjonsutviklingen går i feil retning, og kan endre egen atferd og tilnærming før samspillet mellom seg og eleven låser seg. Dersom man som lærer greier dette, vil det være lettere å vedlikeholde de gode relasjonene man har, samt oppdage når relasjonsutviklingen går i feil retning. Dersom man som lærer merker at relasjonen til en elev er utfordrende skal man, for å utvikle relasjonskompetansen sin, søke hjelp hos kollegaer. Med hjelp og støtte fra andre vil læreren ta ansvar for relasjonen, og læreren klarer å se sin egen rolle i relasjonsutviklingen (Drugli, 2012).

Relasjonskompetansen vil være under stadig utvikling, og det er viktig at man i et læringsmiljø søker støtte og kunnskap hos kollegaer for hele tiden å forsøke å utvide sin egen relasjonkompetanse. Fordi relasjonskompetanse er en ervervet kompetanse kan den utvikles og endres ved innsats fra læreren. Dette er viktig da det ofte er lærerens evne til å skape gode relasjoner som får betydning for hva som karakteriserer relasjonen.

1.2.3 Konflikt og nærhet i relasjonen

En relasjon mellom lærer og elev vurderes gjerne gjennom grad av nærhet og konflikt i relasjonen (Pianta, 2001). Høy grad av konflikt i relasjonen indikerer en relasjon preget av mye negativitet, trass, kritikk, engstelse, disharmoni, mistillit og sinne (Drugli, 2012). Lærere som vurderer relasjonen sin til elever som konfliktfylte strever gjerne med å komme overens med eleven. I konfliktfylte relasjoner utviser eleven mindre interesse for skolen, og det viser seg at disse elevene har større sannsynlighet for svake faglige prestasjoner (Ladd & Burgess, 2001). Forskning viser at lærere som vurderer relasjoner til elever som konfliktfylte, anser ofte eleven som uforutsigbar og aggressiv. I slike situasjoner opplever læreren at sine strategier for å endre relasjonen til eleven er ineffektive, noe som igjen kan føre til at læreren føler seg tom og energiløs (Pianta, 2001). Dette kan igjen medføre at lærer og elev forsøker å unngå hverandre, og i konfliktfylte relasjoner oppsøker verken lærere eller elev hverandre. Endring av relasjonen vanskeliggjøres, samtidig som det begrenser elevens læringsmuligheter på skolen (Pianta, 1999). Konfliktfylte relasjoner står i fare for å ende opp i et negativt samspill som er vanskelig å bryte. Læringshemmende atferd fra elevens side møtes med uhensiktsmessig respons fra læreren. Når læreren gir eleven oppmerksomhet er dette ofte negativ oppmerksomhet (Drugli, 2012). Samspillet mellom dem blir preget av en reaktiv strategi fra lærerens side, da lærerens forventninger ovenfor eleven er negative. Konfliktfylte relasjoner kan være stabile over tid, og forskning viser at konflikten vedvarer selv ved lærerbytte (Hamre & Pianta, 2001). Dette støtter opp forskning som viser at indre arbeidsmodeller etablert i tidlig samspill med betydningsfulle voksne, har betydning for måten barn inngår i nye relasjoner (Drugli, 2012). Barn som er vant til å inngå i negative samspill med voksne, hvor forsøk på kontakt blir møtt med uadekvate responser, vil forsøke å unngå kontakt med nye voksne, og heller forsøke å klare seg på egen hånd. I slike situasjoner kreves observante lærere som på et tidlig tidspunkt oppdager barnets uadekvate samspillsmønster, og tar ansvar for at relasjonsutviklingen endres i positiv retning, samtidig som han/hun viser barnet at samspill også kan være positive.

Det motsatte av en konfliktfylt relasjon, er en relasjon preget av nærhet. Nærhet i relasjonen referer til en relasjon preget av varme, åpen kommunikasjon og støtte fra læreren. Her er læreren en ressurs for eleven, og læreren anser eleven som veltilpasset (Pianta, 2001). Forskning viser at i relasjoner hvor læreren klarer å oppnå en nærhet til eleven vil eleven utvikler større ordforråd, bedre leseferdigheter og økende språklige ferdigheter (Birch & Ladd, 1998; Burchinal et al., 2002). Nærhet i relasjonen skaper positivitet, støtte, omsorg, respekt og involvering (Drugli, 2012). Da både lærer og elev er positivt innstilt ovenfor hverandre inngår de i samspill preget av åpen kommunikasjon og støtte. Dette medfører at læreren blir en ressurs som aktivt benyttes som støtte for eleven i klasserommet. Gode følelser ovenfor hverandre gjør at eleven utviser interesse for det læreren har å formidle.

Grad av nærhet og konflikt i relasjonen påvirkes ikke bare av egenskaper hos læreren, men vil påvirkes av det systemet relasjonen oppstår i, og det er mange faktorer som påvirker relasjonsutviklingen.

1.3 Faktorer som påvirker relasjonen

Fra eleven entrer klasserommet vil elev og lærer ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Læreren bringer med seg et sett faktorer som påvirker relasjonen, og likeså bringer eleven med seg et sett faktorer som påvirker relasjonen. Sammen med miljøfaktorer utgjør dette betingelser som påvirker utviklingen av relasjonen. Selv om læreren er den ansvarlige for relasjonsutviklingen, vil faktorer ved miljø og elev påvirke lærerens muligheter til å utvikle relasjonen.

1.3.1 Miljøfaktorer

Klassesituasjon, familieforhold, skolens oppbygning og kultur, og lærerens evne til klasseledelse er eksempler på faktorer i miljøet som har innvirkning på relasjonsutviklingen.

Gjennom elevenes oppvekst har de tilegnet seg et sett holdninger og verdier som de møter verden med. Disse holdningene og verdiene får betydning når de entrer skolen og ved etableringen av lærer-elev-relasjonen. Forskning viser også at familiens sosioøkonomiske status har betydning for lærer-elev-relasjonen, og elever som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status har dårligere relasjoner til sine lærere (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Stuhlman, 2004). Også skole-hjem forholdet har betydning for lærer-elev-relasjonen. Når barnet opplever samarbeid mellom disse to, vil dette påvirke relasjonen i positiv retning (Drugli, 2012).

Skolekultur vil også påvirke lærer-elev-relasjonen. Her vil skolens mandat være med på å påvirke utviklingen av positive lærer-elev-relasjoner. Skoler som legger til rette for trivsel blant sine lærere, som har fornøyd personell og hvor personalet har et godt forhold til rektor, har lettere for å skape gode lærer-elev-relasjoner (Barr, 2011; Pianta, 1999). Også verdigrunnlaget på skolen vil være med å påvirke relasjonsutviklingen. På skoler hvor man deler det samme verdigrunnlaget, og de ansatte fremmer de samme normene, vil det være lettere å skape en kontinuitet rundt relasjonsutviklingen (Drugli, 2012). På skoler hvor lærere trives med hverandre, og hvor terskelen for å spørre om hjelp er lav, vil det også være lettere å kunne diskutere utfordrende relasjoner. På denne måten kan skjevutvikling i relasjonene oppdages tidlig og gjennom råd og samarbeid mellom kollegaer kan det skapes rom for endring.

Klassesammensettingen og lærerens evne til klasseledelse vil også påvirke relasjonsutviklingen (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Gjennom daglig fungering i klassen gjør eleven seg erfaringer. Dette danner grunnlag for trivsel og trygghet i klasserommet. I klasserom hvor læreren og eleven samarbeider godt og hvor det er rom for å feile vil det være lettere og utvikle gode lærer-elev-relasjoner. Da elevene føler trygghet gjennom lærerens konsekvente håndheving av regler vil deres faglige engasjement også utvikle seg. Gjennom felles samhandling om faglige aktiviteter utvikler relasjonen seg. Klasser med klasse miljø preget av nærhet, støtte og varme har generelt sett gode relasjoner (Drugli, 2012).

1.3.2 Egenskaper hos læreren

Egenskaper hos læreren vil også være med på å påvirke hvordan relasjonsutviklingen forløper. Læreren vil i møte med elevene påvirke relasjonen gjennom sine forutsetninger for relasjonsutvikling.

Å utvikle gode relasjoner til alle elever behøver ikke alltid å være like enkelt, men som den profesjonelle i lærer-elev-relasjonen er læreren ansvarlig for at relasjonen utvikler seg i positiv retning (Nordahl, 2012). Forskning viser at for elever som innehar flere risikofaktorer i livene sine, kan en god relasjon til minst én person, for eksempel en lærer, være den beskyttelsesfaktoren som trengs for å unngå skjevutvikling (Pianta, Hamre og Stuhlman, 2003). Haugen (2008) beskriver læreren som den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen. God klasseledelse, med klare regler og retningslinjer med konsekvent gjennomføring vil kunne skape et godt utgangspunkt for læring og trivsel, også for de elevene som innehar

risikofaktorer (Haugen, 2008). Men også andre egenskaper ved læreren kan påvirke relasjonsutviklingen. Læreren har gjennom livet tilegnet seg sin måte å inngå i relasjoner på, utarbeidet gjennom tilknytningsstil og tidligere erfaringer. Lærerens indre arbeidsmodeller vil påvirke hvordan læreren møter elever (Drugli, 2012). Empati, samspillsevne, profesjonelle kunnskap og evne til refleksjon over egen rolle vil være faktorer som blir gjeldende for relasjonsutviklingen (Barr, 2011). Læreren møter mange ulike elever, og en av de viktigste forutsetningene for at en god relasjon skal utvikles er lærerens evne til profesjonalitet. Som i alle samspill vil noen relasjoner oppstå lettere enn andre. Som menneske vil også læreren umiddelbart passe bedre med enkelte elever. Noen elever oppnår man umiddelbart en god kontakt med, mens i andre samspill trengs det bearbeiding for å utvikle en god relasjon. Dette må ikke hindre den positive relasjonsutviklingen til elever man ikke oppnår like god kontakt med, og læreren som den profesjonelle må jobbe for å oppnå gode relasjoner også til disse elevene. Profesjonaliteten må overvinne eventuelle motforestillinger mot enkelte elever, og det er lærerens jobb å like alle (Drugli, 2012).

Lærerens kjønn viser seg å også ha betydning for kvaliteten på relasjonene. Kvinnelige lærere har ofte bedre relasjoner til sine elever enn mannlige lærere, og da spesielt til jenter (Spilt, Koomen & Jak, 2012). Kvinnelige lærere kan være lettere å skape en god relasjon til fordi de framstår som en naturlig omsorgsperson.

Lærerens selvvurdering kan også ha innvirkning på relasjonen. Lærere som mestrer jobben sin, som er fornøyd med egne prestasjoner, har bedre relasjoner til sine elever enn lærere med lav selvvurdering (Drugli, 2012). Også deprimerte lærere som ikke mestrer å gi adekvat emosjonell støtte i klasserommet, rapporterte om dårligere relasjoner til sine elever (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Dårlig selvvurdering kan smitte over på klasseledelse og kan skape lærer som er vanskelige å nå emosjonelt. Dette kan medføre at relasjonen blir utsatt fordi læreren ikke evner å by på seg selv.

Også læreres erfaring i jobben viser seg å ha betydning for relasjonen til elever. Stuhlman & Pianta (2002) fant at lærere med flere års erfaring hadde lavere toleranse ovenfor utfordrende elever, noe som indikerer at flere års erfaring påvirker lærerens utvikling av relasjoner ovenfor utfordrende elever. Dette kan komme av at med erfaringen blir også lærerne fortere slitne og utbrente, samt at erfaring medfører at negative følelser blir vanskeligere å skjule (O'Connor & McCartney, 2006).

1.3.3 Egenskaper hos eleven

Lærerens evne til relasjonsutvikling påvirkes også av egenskaper ved eleven. Når eleven begynner på skolen vil den inneha ulike forutsetninger for å inngå i samspill med andre mennesker, noe som kan både forenkle og vanskeliggjøre lærerens relasjonsbygging til elevene.

Forskning viser at kjønn ofte er en påvirkningsfaktor for relasjonsutviklingen, og at jenter, hyppigere enn gutter, har en god relasjon til læreren sin preget av mer nærhet og mindre konflikt (Birch & Ladd, 1998; Murrey & Murrey, 2004). Dette kan ha bakgrunn i at jenter ofte har lavere aktivitetsnivå og høyere grad av nærhet i sine relasjoner. Guttene har ofte høyere aktivitetsnivå, en faktor som kan oppleves som forstyrrende og igjen føre til konflikter med læreren (Drugli, 2012). Kvaliteter som samarbeidsevne, ansvarlighet og ikke-utfordrende atferd er også atferdstrekk som prefereres av lærere. Dette er atferdstrekk som passer bedre med jenter enn med gutter i barneskolealder (Sadker, Sadker & Klein, 1991).

Alder har innvirkning på relasjonskvaliteten. Unge elever ser ut til å ha bedre relasjoner til sine lærere (Drugli, 2011, Pianta, 1999; Saft & Pianta, 2001). Grunnen til dette kan være at små barn har større behov for nærhet til trygge voksenpersoner, mens man etter hvert som man blir eldre utvikler større grad av selvstendighet, og ikke lenger er avhengig av den samme nærheten (Drugli, 2012). For eldre barn blir ofte jevnalderrelasjoner like viktig som relasjonen til en voksenperson, og forholdet mellom lærer og elev blir degradert. Dette kan igjen føre til at relasjonen svekkes da jevnalderrelasjoner prioriteres høyere hos eleven, enn relasjonen til lærer.

Tilpasningsdyktighet fra elevens side har også innvirkning på relasjonen, og forskning viser at læreren har de beste relasjonene til elever som tilpasser seg skolen godt gjennom læring, trivsel og arbeidsinnsats (Furrer & Skinner, 2003). Dette kommer naturlig da samspillet mellom elever som tilpasser seg lett på skolen og lærer blir preget av positive følelser. Mange positive samspillserfaringer er med på å påvirke relasjonen i riktig retning, og interesse og respekt for hverandre fra både lærer og elev, gir et godt utgangspunkt. Faglig kompetanse har også innvirkning på relasjonen og lærere forventer mer av elever som utviser større interesse og engasjement i klasserommet. Disse elevene har også relasjoner preget av større grad nærhet og mindre konflikt (Murray & Greenberg, 2000).

Elevens temperament kan også ha innvirkning på relasjonskvaliteten. En elev som utviser mye negativ atferd og som har et vanskelig temperament kan være mer utfordrende å skape

gode relasjoner til enn elever med et rolig og avbalansert temperament. Elever med rolig temperament tilpasser seg skoledagen lettere, de følger rutiner og regler og vil av den grunn inngå i mange positive interaksjoner med sine lærere gjennom dagen (Myers & Pianta, 2008). Pianta & Steinberg (1992) fant at barn som ble beskrevet av foreldre som utagerende hjemme hadde relasjoner til lærere karakterisert ved dårlig kommunikasjon og høy grad av konflikt. Noen av disse elevene har diagnoser som er med på å påvirke relasjonsutviklingen.

1.4 Elever med atferdsvansker og lærer-elev relasjonen

Problemstillingen i denne oppgaven inneholder begrepet alvorlige atferdsvansker. Grunnen til dette er at elever i det kliniske utvalget har fått diagnosene; trasslidelse (ODD) og/eller alvorlig atferdsforstyrrelse (CD), og dette er atferdsvansker som karakteriseres som alvorlige (APA, 2000). I denne delen av oppgaven vil atferdsvansker beskrives mer generelt, da elever med alvorlige atferdsvansker også vil inneha denne typen atferd. Atferdstrekk som må være tilstede for å få diagnosene ODD og eller CD blir beskrevet under kapittel 2.3 i metode-delen.

Det viser seg at atferdsvansker er en risiko for å utvikle en dårlig lærer-elev-relasjon (Ogden, 2009). Selv om elever med atferdsvansker er en av de gruppene som er mest avhengig av en god relasjon til lærer, viser forskning at relasjonen til disse elevene ofte er dårligere. I denne delen av oppgaven vil det først bli gitt en begrepsavklaring for hvilken betydning begrepet atferdsvansker har i denne oppgaven, deretter vil Pattersons- sosial interaksjonsteori beskrives for hvordan tvingende samspill oppstår til elever med atferdsvansker, og avslutningsvis vil det bli gitt en beskrivelse av hvorfor relasjonen mellom lærer og elever med atferdsvansker utfordres.

1.4.1 Atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker kan romme mange ulike former for atferd, blant annet sinne og aggresjon. Små barn i utvikling benytter ofte aggresjon for å oppnå det de ønsker, da de sosiale ferdighetene enda ikke er ferdig utviklet (Drugli, 2007). Denne aggresjonen sees som oftest i situasjoner hvor barnet forsøker å oppnå noe. Etterhvert som barnet blir eldre, og språket og de sosiale ferdighetene kommer på plass, minker graden av den uønskede atferden. Likevel er uønsket atferd en vanlig utfordring i dagens skole (Nordahl et al., 2011). Trass og ulydighet er en del av identitetsutviklingen til barn, og de fleste elever har tilfeller hvor de utøver atferd som bryter med skolens normer og regler (Ogden, 2009). Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er ”normal ulydighet” og hva som er mer alvorlige atferdsvansker.

Haugen (2008) har satt opp en definisjon på hvilke kriterier atferden skal ha for å kunne defineres som en atferdsvanske eller et sosioemosjonelt problem.

” Sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer” (Haugen, 2008, s 28).

For at barnets atferd skal karakteriseres som vanskelig må frekvensen på atferden være hyppig. Den utfordrende atferden må forekomme relativt ofte. Atferdens intensitet skal oppleves som problematisk, og atferden skal være kontekstuavhengig, det vil si at atferden ikke skal være knyttet til spesielle situasjoner eller hendelser, men at omfanget er jevnt fordelt i hverdagen (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2008). Når barnet har etablert dette som et atferdsmønster og det fører til funksjonsvansker for barnet, snakker man gjerne om et atferdsproblem. Alvorlige atferdsvansker, eller antisosial atferd, beskrives som alvorlig krenkelse på andres rettigheter og store avvik fra aksepterte normer og regler (Ogden, 2009).

1.4.2 Sosial interaksjonslæring

Utvikling av alvorlige atferdsvansker kan forklares gjennom sosial interaksjonslæring (Patterson, 1982). Denne teorien tar utgangspunkt i at barnet lærer gjennom de interaksjoner de inngår i, i hverdagen (Nordahl et al., 2011). Her lærer barnet utagerende atferd i gjensidig samspill med voksne, helst i familien. Ved å besvare uønsket atferd med kjefting, roping og tvang oppstår gjerne et uheldig samspillsmønster mellom barn og foreldre/lærer. Her lærer barnet at dersom formaninger fra foreldre besvares med raserianfall, kjefting eller roping vil den voksne gi etter, og barnet lærer at dette er en atferds-strategi som fungerer i vanskelige situasjoner (Nordahl et al., 2011). Ved at den voksne handler ettergivende til barnets uønskede atferd forsterkes barnets følelse av at denne atferden er effektiv, og atferden forsterkes (Ogden, 2009). I det øyeblikket den voksne slutter å mase, opplever den voksne at barnets uønskede atferd opphører, mens barnet opplever at ved å møte motstand med aggressiv atferd vil foreldrenes motstand opphøre. I øyeblikket er det en heldig situasjon for både voksne og barn, da den voksne oppnår at barnets atferd opphører, og barnet oppnår ønsket vinning ut av uønsket atferd (Nordahl et al., 2011). I ettertid sitter barnet igjen med en følelse av at denne atferden lønner seg, og sannsynligheten for gjentakelse øker for hver gang barnet profiterer på denne typen atferd. Starten på denne atferden læres i hjemmet, og gjennom nye møter med mennesker vil barnet generalisere atferden videre til barnehage og skole (Patterson, 1982). Dersom denne atferden skjer i skolen vil konfliktnivået i klassen øke, fordi samhandlingen mellom elev og lærer med tiden vil preges av økende grad uønsket atferd

(Nordahl et al., 2011). Barn som utviser negativ atferd avvises ofte av jevnaldrende, noe som igjen fører til at disse barna søker sosial støtte i grupper med tilnærmet lik atferd som sin egen (Ogden, 2009). I disse jernalderkulturene forventes gjerne utagerende atferd og endring i atferds stil vanskeligjøres ytterligere.

1.4.3 Barns atferdsmønster

Gjennom oppveksten lærer barn flere former for aggressiv atferd. Denne typen atferd vil hos de fleste byttes ut med prososial atferd etter hvert som de erfarer at man oppnår mer med dette. Likevel fortsetter noen barn med utagerende atferd for å oppnå sine mål (Ogden, 2009). Det atferdsmønsteret barnet har tilegnet seg i tidlig alder har vist seg å være relativt konstant. Dersom barnet har tilegnet seg et lite adekvat samspillsmønster fra tidlig alder, overføres dette ofte til nye relasjoner og forskning viser at barn som har et utfordrende og negativt temperament i barnehagen ofte utvikler negative relasjoner til sine lærer i skolen (Howes, 2000; Birch & Ladd, 1998). Når disse barna begynner på skolen kan dette bli en utfordring for lærer-elev-relasjonen. Elever med atferdsvansker har en risikofaktor for å utvikle negative lærer-elev-relasjoner med høyt konfliktnivå (Birch & Ladd, 1998; Murray & Murray, 2004). Barnets atferdsmønster utfordrer læreren, og dermed også relasjonsutviklingen. Gjennom utøvelse av mye negativ atferd i klasserommet, tiltrekker disse elevene seg negativ oppmerksomhet både fra lærer og medelever. Strategier som banning, mobbing, mangel på respekt og forståelse, bråk og motvilje møtes gjerne med avvisning og motaggresjon fra lærere og medelever (Ogden, 2009). Denne negative atferden skaper sinne og irritasjon hos medelever og lærere og kan være en påvirkende faktor til at det oppstår relasjonsproblemer (Drugli, 2012).

Negativt temperament hos eleven ved skolestart opprettholdes gjerne, og gjennom skoleåret står relasjonen mellom lærer og elev i fare for en uheldig utvikling (Doumen, Verschuere, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens, 2008). Dersom den negative relasjonen mellom lærer og elev får utvikle seg over tid kan dette være med på å øke elevens atferdsvanske, fordi eleven mangler trygghet og støtte i relasjonen til lærer (Drugli & Nordahl, 2010). Gjennom elevens gjentagende regelbrytende atferd kan lærerens toleranse ovenfor eleven svekkes (Drugli, 2012). Dette kan føre til uheldige situasjoner i klasserommet hvor læreren fortere utviser sinne og irritasjon ovenfor disse elevene. Denne typen atferd utfordrer lærere og kan vanskeligjøre både læringsutbytte og trivsel for den forstyrrende eleven, og medelevene (Haugen, 2008). Når relasjonen har utviklet seg i negativ retning kan dette bli en utfordring for læreren. Læreren opplever at kommunikasjon og samspill med eleven blir vanskelig og

læreren utvikler ofte fastlåste oppfatninger av eleven (Drugli & Nordahl, 2010). Elevens atferd utfordrer læreren, og i samspillet mellom lærer og elev utøver læreren mye kontroll over eleven. Den negative atferden fra elevens side gjør at læreren forsøker å kontrollere den negative atferden eleven utviser, heller enn å fremme den pro-sosiale atferden (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Lærers interaksjoner med eleven karakteriseres av kommanderende innspill og negativitet. Denne innstillingen ovenfor barnet vil enten føre til at eleven aktivt unngår samspill med læreren eller en økning av trass, sinne og motstand fra elevens side (Pianta, 1999). Følelsen av å være låst i en relasjon som ikke utvikler seg positivt, kan medføre mer uønsket atferd fra elevens side (Birch & Ladd, 1998).

Man ser at gutter oftere enn jenter utvikler alvorlige atferdsvansker før 10-årsalderen. Gutter har en atferds stil preget av åpen aggresjon, mens jenter oftere baksnakker, skaper rykter og driver med utestenging (Ogden, 2009). Når eleven blir eldre vil kjønnsforskjellene jevne seg ut (Moffitt., Caspi., Rutter., & Silva, 2001). Aldersmessig forandrer atferden seg etter hver som eleven vokser. Mens det i barneskolen utøves vanskelig atferd i form av aggressivitet og slåssing, vil atferden skjules mer i ungdomsårene da stjeling og hærverk er karakteristikk som kjennetegner atferden (Ogden, 2009).

For barn som begynner på skolen med risikofaktorer i livene sine, har støttende relasjoner utenfor familien vist seg å være en av de viktigste faktorene for positiv utvikling (Baker, 1999). Atferdsvansken hindrer utvikling av gode relasjoner og lærere rapporterer oftere om en dårlig relasjonskvalitet til disse elevene (Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002).

Forskning viser at lærere preferer elever som utviser samarbeidsvilje og ansvarsfull atferd, framfor de elevene som utviser uavhengig og forstyrrende atferd (Birch & Ladd, 1998). Det er derfor ekstra viktig at lærere har et bevisst forhold til egen praksis ovenfor disse elevene, og setter inn en ekstra innsats for å skape gode relasjoner til dem. Gjennom en god og nær relasjon mellom lærer og elev vil også sannsynligheten for faglige vansker minske (Furrer & Skinner, 2003).

Relasjonen mellom lærer og elever med atferdsvansker er ofte preget av mindre nærhet og varme, enn relasjonen mellom lærer og elever uten atferdsvansker (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002; Split & Koomen, 2009). Henricson & Rydell (2004) fant derimot at lærere ikke vurderte relasjonen til elever med atferdsvansker med mindre nærhet, men at elever med atferdsvansker hadde større grad av konflikt i siner relasjoner. De samme resultatene støttes opp av resultater funnet i en norsk studie gjennomført av Drugli, Clifford og Larsson i 2008.

Her beskriver lærerne relasjonen til elever med atferdsvansker som konfliktfylt og vanskelig å håndtere. Men relasjonen beskrives også som med varme og engasjement. De samme resultatene ble funnet i 2006, hvor relasjonen til elever med atferdsvansker ble beskrevet som konfliktfylt, men ikke med mindre grad av nærhet (Drugli, Larsson, Clifford & Fossum, 2007). Dette kan tyde på at enkelte lærere har et ambivalent forhold til relasjonen til disse elevene. Gjennom gjentatte samspillserfaringer utfordrer eleven læreren, samtidig som de lærer hverandre bedre å kjenne. Sympati kan også forklare noe av nærhetsgraden, og lærer skaper et "hat-elsk" forhold til disse elevene.

1.5 Oppsummering teori

I dette kapitlet har det blitt presentert en teoretisk forankring for oppgaven. Systemteori kan være hjelpelig for å forstå hvordan lærer-elev-relasjonen utvikler seg som den gjør. Relasjonen oppstår i samspillet mellom mennesker, og vil derfor påvirkes av de erfaringene partene bringer med inn i relasjonen. eleven bringer med seg faktorer som tilknytningsstil, alder, kjønn, temperament, atferdsstil og tilpasningsdyktighet inn i relasjonen og sammen med læreren erfaringer og miljøfaktorene har læreren mange hensyn å ta for å utvikle en god relasjon. Lærerens evne til å tenke helhetlig, rolle som profesjonell og relasjonskompetanse blir derfor avgjørende for relasjonsutviklingen mellom seg og eleven.

2. METODE

For å belyse problemstillingen er det benyttet kvantitativ tilnærming. Oppgaver med kvantitativ tilnærming er ofte teoristyrte, dette vil si at man legger kjente teorier til grunn for forskningen sin. Man kan lete etter årsaksforklaringer i store utvalg og man ta for seg talldata og analyserer gjennom statistiske analyseteknikker. En kvantitativ tilnærming er ofte preget av avstand til det som studeres, systematikk og kontroll (Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2013). I dette kapittelet vil oppgavens design, utvalg, måleinstrument og psykometriske egenskaper ved datainnsamlingen presenteres. Det vil også presenteres hvilke kriterier som må være oppfylt for å få diagnosen alvorlig atferdsforstyrrelse eller trasslidelse.

2.1 Design

Dette prosjektet bygger på sekundærdata innsamlet av Regionalt Kunnskapssenter for barn og unges psykiske helse, RKBU. Sekundærdata vil i følge Ringdal (2013) si, alt av data som tidligere har blitt innhentet. Dette kan for eksempel være tidligere spørreundersøkelser eller gjennomførte intervju.

Data er samlet inn ved hjelp av et surveydesign og instrumentet som er benyttet er et spørreskjema. Surveydesign karakteriseres ved forskerens manglende evne til å manipulere data samt mulighet til å velge utvalg og utvalgsprosedyrer (Ringdal, 2013).

Gjennom bruk av det standardiserte spørreskjema ”Teacher Student Relationship Scale-Short form (heretter STRS-SF) (Pianta, 2001), vurderte lærer grad av nærhet og konflikt i relasjonen til elevene. I det nasjonale utvalget ble det benyttet et tverrsnittsdesign, noe som vil si at data kun ble samlet inn på et tidspunkt (Ringdal, 2013). I det kliniske utvalget ble data samlet inn ved hjelp av et randomisert-mellomgruppe design med pre og posttest. I dette prosjektet er kun data fra pretesten benyttet.

2.2 Kriterier for utvalgelse

Dataene benyttet i denne masteroppgaven er en del av et større datamateriale innhentet i forbindelse med forskningsprosjektene ”De utrolige årene” og ”Psykisk helse i skolen” i henholdsvis 2003 og 2006. De to ulike utvalgene vil heretter benevnes som det kliniske utvalget og det nasjonale utvalget. På bakgrunn av de forskjellige utvalgsprosedyrene for de to utvalgene, vil de presenteres hver for seg. Utvalgene ble trukket ut på bakgrunn av faktorer ved elevene, men det var disse elevenes representative lærere som besvarte spørreskjema.

2.2.1 Det nasjonale utvalget

Et utvalg på 1409 skolebarn fra 1.-7. klasse ble tilfeldig utvalgt fra den norske populasjonen av skolebarn. Utvelgelsen ble stratifisert på bakgrunn av skolens sentralitet, antall elever i hver klasse, og geografi. Denne utvalgsmetoden sikrer at viktige grupper i populasjonen er representert i utvalget, man unngår også at enkelte grupper blir overrepresentert i forhold til deres størrelse i populasjonen (Ringdal, 2013). Utvalget ble trukket av Statistisk Sentralbyrå (SSB). Det ble sendt mail til rektorene på skolen, som igjen videreformidlet informasjonen til de aktuelle lærerne som var trukket ut. Skolene delte ut informasjon til foreldre, som fikk beskjed om at deltakelse var frivillig og at foreldrene hadde rett til å trekke sitt barn fra undersøkelsen til enhver tid. Resultatene ble deretter tilsendt forskningsgruppen i en forhåndsfrankert konvolutt.

Hver lærer besvarte spørreskjema for kun én elev fra hver klasse på hver skole, for å unngå avhengighet i lærernes skåringer og ”cluster effekter” skoler i mellom.

Til sammen ble 365 spørreskjema for elever i 1.-3. klasse fullført. Dette utgjorde en svarprosent på 62,3%, med en kjønnsfordeling på 192 jenter og 173 gutter. Det ble ikke funnet noen forskjell mellom deltagere og ikke-deltagere når det gjaldt klassetrinn, klassestørrelse, sentralitet eller geografisk tilhørighet (Larsson & Drugli, 2011).

Undersøkelsen ble foretatt midt i vår-semesteret for å øke validiteten på lærerens vurdering av relasjonen. Dette gjorde at lærerne hadde hatt god tid til å bli kjent med og gjøre seg opp et bilde av relasjonen til elevene før de vurderte kvaliteten på relasjonen i form av nærhet og konflikt.

2.2.2 Det kliniske utvalget

Data i det kliniske utvalget ble hentet inn i forbindelse med en studie hvor man evaluerte effekten av behandlingsprogrammet ”De Utrolige Årene” for barn med alvorlige atferdsvansker.

Et utvalg på 127 barn i alderen 4-8 år deltok i studien. Til sammen ble 84 spørreskjema for elever fra 1.-3.klasse utfylt, med en kjønnsfordeling på 18 jenter og 66 gutter, disse blir gjeldende i påfølgende analyser. Kriteriene for å være med var at barna måtte være henvist til en barne og ungdomspsykiatrisk-klinikk i to utvalgte byer i Norge for behandling av alvorlige atferdsvansker, og de måtte oppfylle DSM-IV kriteriene (se delkapittel 2.3 for utfyllende informasjon) for alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) og/eller trasslidelse (ODD) (ev. Subterskeldiagnose). Barn med sanse-berøvelser, store fysiske handicap, autisme eller klare

kognitive svekkelser ble utelukket fra studien. To familier droppet tidlig ut av behandlingen, og ble fjernet fra analysene. Alle familiene utenom en var etniske nordmenn. Psykiatere, helsesøstre, lærere og barne- og ungdomsarbeidere fikk informasjon om studien for å rekruttere deltagere i de to byene. Data ble samlet fra mødre, fedre og lærere før behandling, etter behandling, og et år senere.

For å påvise alvorlig atferdsproblematikk hos de henviste barna i det kliniske utvalget, ble Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) gjennomført som en første screeningprosedyre. ECBI er et standardisert instrument som vurderer atferd som kan assosieres med alvorlige atferdsvansker (Kaufman, Birmaher, Brent, Flynn & Morcei, 1997). Skjemaet består av 36 item som utfylles av foreldre (Drugli, Larsson & Clifford, 2007). ECBI er en to-skala test, hvorav en skala måler intensitet; hvor ofte oppstår atferden, og en skala måler problem. Problemskalaen måler hvilken type atferd som anses som problematisk av foreldrene (Kaufman et al., 1997). Deltakerne som oppnådde en skåre over 90-persentilen i henhold til norske normer ble invitert til et diagnostisk intervju med bruk av KIDDIE-SADS.

KIDDIE-SADS er et semi-strukturert diagnostisk intervju. Intervjuet gjennomføres med hensikten å vurdere psykiske lidelser hos barn, vurdert i henhold til DSM-IV kriteriene (Kaufman et al., 1997). I denne studien ble KIDDIE-SADS gjennomført av tre trente intervjuere på foreldre til de barna som oppnådde en skåre over nitti-persentilen på ECBI. De som på bakgrunn av disse undersøkelsene fikk diagnosen trasslidelse (ODD) og/eller alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) ble tilbudt deltakelse i prosjektet. Også de som oppfylte kriteriene for en subterskeldiagnose (mulig diagnose), fikk tilbud om deltakelse (se for eksempel Drugli, Larsson & Clifford, 2007). Subterskeldiagnose vil si barn som hadde ett symptom mindre enn kravet til diagnose.

2.3 DSM-IV

For å beskrive hvilke kriterier som måtte være oppfylt for å kunne sette diagnosene Trasslidelse (Oppositional Defiant Disorder, ODD) og Alvorlig atferdsforstyrrelse (Conduct Disorder, CD), i det kliniske utvalget, vil det nå gis en beskrivelse av DSM-IV kriteriene. Diagnosemanualen som er lagt til grunn for diagnostisering i det kliniske utvalget er DSM-IV: Diagnostic Statistical manual of Mental Disorders. DSM-IV er utarbeidet av American Psychiatric Association i 1994.

2.3.1 Trasslidelse ”Oppositional Defiant Disorder” (ODD)

Barn med trasslidelse har et relativt stabilt atferdsmønster preget av uvanlig mye negativ, fiendtlig og ulydig atferd, dette resulterer i at mange barn med trasslidelse har vanskeligheter med sine relasjoner til mennesker rundt seg (APA, 2000). Dette skal skje over en tidsperiode på minst 6 måneder.

- 1) I tidsperioden på 6 måneder må fire av følgende åtte forhåndsdefinerte atferdsutslag forekomme: Krangling med voksne, banner ofte, vegrer eller nekter ofte å etterkomme tilsnakk fra voksne, forstyrrer andre med vilje, sinneutbrudd, sint og ergerlig, og er ofte fiendtlig eller hevngjerrig.
- 2) Som et resultat av denne atferden må det forekomme en signifikant reduksjon i den unges skolefaglige, sosiale eller yrkesmessige fungering.
- 3) Atferden skal ikke bare begrense seg til en psykotisk periode eller tilstand.
- 4) Atferden må heller ikke omfattes av kriteriene for alvorlig atferdsforstyrrelse (CD). (APA, 2000).

2.3.2 Alvorlig Atferdsforstyrrelse, ”Conduct Disorder” (CD)

Denne lidelsen karakteriseres ved store brudd på sosiale forventninger. Det er en psykiatrisk diagnose hvor barnet utøver en atferd preget av aggressivitet og dyssosiale handlinger.

Diagnosen forutsetter i følge DSM-IV, at minimum 3 av 15 kriterier er påvist i løpet av de siste 12 måneder og at minst en alvorlig handling skal ha forekommet i løpet av de siste 6 måneder (APA, 2000).

- 1) Aggresjon mot mennesker og/eller dyr;
 - Har ofte mobbet, truet, skremt eller krenket andre.
 - Har ofte tatt initiativ til fysisk slåssing.
 - Har brukt eller truet med våpen (slag-, stikk- eller skytevåpen) som kan forårsake alvorlig skade hos andre.
 - Har angrepet andre mennesker.
 - Har begått fysiske overgrep mot dyr.
 - Har stjålet i konfrontasjon med offeret.
 - Har tvunget noen til seksuell aktivitet.
- 2) Ødeleggelse av eiendom/eiendeler;
 - Har med overlegg startet eller deltatt i brannstiftelse for å forårsake alvorlig skade.
 - Har med overlegg ødelagt andres eiendom eller eiendeler (hærverk).

- 3) Bedrageri og tyveri;
 - Har brutt seg inn i noens hus, bygning eller bil.
 - Lyver ofte for å skaffe seg gode, fordeler eller for å unngå forpliktelse.
 - Har stjålet gjenstander av ikke-triviell verdi, uten å konfrontere et offer.
 - 4) Alvorlige regelbrudd;
 - Har ofte vært ute om natten til tross for foreldrenes (el. andre foresatte) forbud før 13-årsalder.
 - Har rømt hjemmefra og blitt borte over natten minst to ganger mens han eller hun har bodd hos foreldrene eller andre foresatte (eller minst en gang uten å returnere først etter en lengre periode).
 - Har ofte skulket skolen, og startet med dette før fylte 13 år.
- (APA, 2000).

2.4 Måleinstrument

Da begrepet ”relasjon” ikke er en målbar variabel, må begrepet måles indirekte gjennom en skala som beskriver en relasjon. Begrepet er operasjonalisert gjennom spørreskjema ”Student-Teacher-Relationship-Scale” hvor graden av nærhet, konflikt og avhengighet i relasjonen måles gjennom 28 item (Pianta, 2001). Her blir nærhet, konflikt og avhengighet de empiriske indikatorene på en tallskåre.

I studien ble data samlet inn gjennom kort-versjonen. ”Student-Teacher-Relationship-Scale-Short-Form er utviklet fra den opprinnelige ”Student-Teacher-Relationship-Scale”, hovedvesjonen vil derfor først presenteres kort for å spesifisere hva som er forskjellene mellom dem.

2.4.1 ”Student-Teacher-Relationship-Scale”

For å måle relasjonen til elever fra et lærer-perspektiv, er Student-Teacher-Relationship-Scale det mest brukte og empirisk-validerte måle-instrumentet i internasjonal forskning (Sabol & Pianta, 2012). Spørreskjemaet inneholder i sin opprinnelige form 28-item og er i utgangspunktet beregnet for barn i alderen 4-8 år. Spørreskjema er utviklet basert på tilknytningsteori (Hamre & Pianta, 2001). Det består av item på de 3 delskalaene konflikt, nærhet og avhengighet.

Avhengighetsskalaen har gjentatte ganger vist lavere grad av indre konsistens enn nærhet og konflikt, noe som svekker reliabiliteten til instrumentet. Dette har ført til at flere forskere har valgt å kombinere avhengighetsskalaen men konfliktskalaen eller utelate den (Rydell, Bohlin

& Thorell, 2005). På bakgrunn av dette er STRS-SF utviklet som en to-faktor versjon hvor kun faktorene nærhet og konflikt er tatt med. På sin hjemmeside anbefaler Pianta nå å bruke kortversjonen av STRS: Ved å gjennomføre en faktoranalyse på data samlet inn ved hjelp av STRS på norske skolebarn i 2012, fant Drugli & Hjemdal ingen støtte for den originale versjonen av STRS, derimot hadde kortversjonen, STRS-SF, av skjemaet god validitet.

2.4.2 "Student-Teacher-Relationship-Scale-Short-Form"

Kortversjonen består av 15 item målt på to aspekter av relasjonen, nærhet og konflikt. Denne versjonen er oversatt til norsk gjennom standard oversettelsesprosedyre i samråd med Robert Pianta av Drugli & Larsson i 2006.

Nærhetsskalaen måler hvorvidt læreren opplever varme, åpen kommunikasjon og hengivenhet med en elev. Høye nærhetsskåre viser sammenheng med at eleven har det bra og ser læreren som positiv, og at lærerens kompetanse blir brukt i samspillet med eleven (Pianta, 2001.) På *konfliktskalaen* måles hvorvidt læreren opplever relasjonen til eleven som konfliktfylt og/eller preget av negative, disharmoniske interaksjoner. Dersom resultatene viser høye konfliktskåre vil det gjerne si at læreren anser eleven som utfordrende å være sammen med (Pianta, 2001). Nærhets skalaen har 8 item, og konfliktskalaen har 7 item. STRF-SF inneholder lukkede svaralternativer, som vil si at svaralternativene er faste og forhåndsbestemte (Lund & Haugen, 2006). Itemene skåres på en likert-skala fra 1-5, hvor 1 vil si: passer absolutt ikke og 5 vil si: passer absolutt. I spørreskjema går item 1,3,5,6,7,9 og 15 på nærhet og item 2,4,8,10,11,12,13 og 14 på konflikt. (Vedlegg 1.) Item på konfliktskalaen består blant annet av; eleven og jeg strever med å komme overens, eleven blir lett sint på meg og; det å forholde seg til eleven taper meg for energi. Her er det mulig å oppnå en skåre fra 8-40, hvor høy skåre indikerer høyt konfliktnivå. På nærhetsskalaen lyder itemene blant annet; jeg og eleven har et varmt og nært forhold til hverandre, elever setter pris på forholdet til meg og eleven forteller spontant om seg selv. På nærhetsskalaen er det mulig å oppnå en skåre fra 7-35, hvor høy skåre indikerer høyt nærhetsnivå. Høy grad av nærhet og liten grad av konflikt gir indikasjoner på en god lærer-elev relasjon.

2.5 Manglende data

Denne undersøkelsens samlede N er 449 med et manglende data for syv av disse. Dette utgjør (1,15%) og er et resultat av manglende utfylling av respondenter. Dersom dette frafallet er tilfeldig behøver det ikke å ha betydning for resultatene. Er frafallet derimot systematisk kan dette ha betydning for resultatenes skjevhet (Ringdal, 2013).

På grunn av lavt antall missing data (1,15%) ble funksjonen ”Exclude cases pairwise” benyttet i SPSS-analysene. Denne funksjonen medførte at ufullstendig utfylte spørreskjema ble utelukket fra analysene hvor de manglende data var nødvendige (Pallant, 2010). I analyser hvor de manglende data ikke var nødvendige ble respondenten medberegnet.

Da man med et surveydesign ofte ønsker å generalisere sine resultater fra et utvalg til en populasjon vil utvalgsprosedyrene være med på å påvirke graden av generaliserbarhet i datamaterialet (Ringdal, 2013).

Seleksjonsprosedyren i det nasjonale utvalget med sannsynlighetsutvalg og stratifisert utvelging er et pluss for generaliserbarheten. Stratifiseringsutvalg er en av de utvalgsprosedyrene som gir best representativitet (Lund & Haugen, 2006). Det er også en styrke at data ble samlet inn fra et nasjonalt utvalg, og at læreren kun fylte ut skjema for én elev fra hver klasse. Kjønnfordelingen var også lik med 192 jenter og 173 gutter. En annen faktor som styrket den ytre validiteten var at data ble samlet inn i midten av skoleåret, noe som medførte at læreren hadde rukket å etablere en relasjon til eleven før innsamlingen. En begrensning ved utvalget var den lave responsraten (62,3%). Det ble ikke funnet noen forskjell mellom deltagere og ikke-deltagere når det gjaldt klassetrinn, klassestørrelse, sentralitet eller geografisk tilhørighet (Larsson & Drugli, 2011).

Seleksjonsprosedyren i det kliniske utvalget ble gjort gjennom et randomisert-mellomgruppe design med pre- og posttest. Grundig seleksjon med hensyn til diagnose ble gjennomført (ECBI, KIDDIE-SADS), noe som medførte et utvalg elever som i henhold til DSM-IV kriteriene oppfylte diagnosen ODD og/eller CD. Kjønnfordelingen i utvalget var ulik med 66 gutter og 18 jenter. Dette viser en stor overvekt av gutter, noe som samsvarer med forskning på elever med atferdsvansker (Ogden, 2009). Begrensninger med utvalget er dets lave N, noe som vanskeliggjør generalisering til populasjonen. Det er ikke avdekket selektivt frafall i denne undersøkelsen (Larsson & Drugli, 2011).

2.6 Etiske betraktninger

Det benyttede datamaterialet inneholder ingen personidentifiserende opplysninger og prosjektet er av den grunn ikke meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Undertegnede har også vært i kontakt med NSD pr mail for å forsikre seg om dette, samt undertegnet en kontrakt med May Britt Drugli for RKBU den 05.03.2013, som bekrefter at data er aidentifiserte, samt at datafil vil bli slettet etter endt prosjekt (Vedlegg 2). De mottatte sekundærdata inneholder kun et utdelt respondent nummer, utvalgstilhørighet

(klinisk utvalg, nasjonalt utvalg), kjønn, og skåre på de ulike variablene i Student Teacher Relationship Scale-SF.

I forbindelse med den ordinære innsamlingen ble følgende tiltak iverksatt for å ivareta personvernet.

Klinisk utvalg: Det ble utlevert skriftlig og muntlig informasjon om studien og foreldrene ga skriftlig samtykke til deltakelse etter at barna var screenet, før innsamling av data. Etisk komite ved Medisinsk fakultet ved universitetet i Tromsø tilrådet studien.

Nasjonalt utvalg: Data i det nasjonale utvalget var fullstendig anonyme, bare Statistisk sentralbyrå hadde tilgang til koblingen mellom skole og id-nr, kjønn og fødselsdato. Ingen hadde elevens navn. Skolen videreformidlet informasjonen til foreldrene i form av et brev, hvor det ble presisert at deltakelse var frivillig og at foreldrene hadde rett til å trekke barnet fra studien til enhver tid, og få data slettet. Grunnen til passivt samtykke fra foreldre var de strenge forhåndsreglene i forhold til anonymitet. Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) ved Norges teknisk vitenskapelige universitet tilrådet studien.

2.7 Psykometriske undersøkelser og kvalitet

I vitenskapelige undersøkelser vil validitet og reliabilitet være mål på hvorvidt man kan stole på resultatene sine (Ringdal, 2013). For å etterkomme disse målene undersøker man kvaliteten til datasettet gjennom analyser av psykometriske egenskaper.

2.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten på måleinstrumentet kan si oss noe om påliteligheten av det vi måler, altså om vi oppnår de samme resultatene hver gang ved påfølgende målinger. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet fordi vi er avhengige av å ha pålitelige data. Man er da avhengig av en entydig og klar undersøkelse. Ved bruk av spørreskjema som innsamlingsmetode må respondentene svare så nøyaktig og ærlig som mulig for å sikre reliabiliteten (Grønmo, 2004). Ringdal (2013) skiller mellom 3 metoder for å sikre reliabiliteten. For et første må vi ta stilling til den kvalitetsmessige kontrollen av dataene, altså hvordan ble dataene samlet inn og hvor nøyaktig ble de registrert. For å sikre at spørreskjema ble utfyllt på en nøyaktig måte ble informasjon i form av informasjonsskriv gitt ut på forhånd av utfyllingen. Forskergruppen var også behjelpelig dersom det dukket opp uavklarte spørsmål. Det er likevel ingen garanti

for påliteligheten av utfyllingen, men nødvendige forhåndsregler ble tatt. Registrering av data ble gjennomført av forskningsgruppen.

Den andre metoden er en test-retest-teknikk. Her måler man korrelasjonen mellom to gjentatte målinger og om resultatet blir det samme begge gangene. Denne metoden er ofte vanskelig å gjennomføre på grunn av praktiske og økonomiske implikasjoner. I det kliniske utvalget ble det ved ordinær innsamling av data gjennomført en post-test, men denne blir ikke benyttet i denne masteroppgaven. Det ble derfor ikke foretatt noen test-retest i denne undersøkelsen.

Den tredje og siste metoden Ringdal beskriver, er å måle graden av indre konsistens. God indre konsistens vil si at det er godt samsvar mellom itemene som utgjør en variabel (Ringdal, 2013). Måling av indre konsistens skjer ved hjelp av Cronbach`s alfa. Cronbach`s alfa er en statistisk størrelse som varierer fra 0-1. Høy Cronbach`s alfa indikerer høy reliabilitet, og resultatet skal helst gi en verdi over 0.70.

Cronbach`s Alpha på nærhets ”itemene” er utregnet til 0.80, noe som indikerer god indre konsistens. Cronbach`s Alpha på konflikt ”itemene” ga først et resultat på 0.84. Dette er en god indre konsistens, men resultatet tilsa også at ved å fjerne STRS 2 og STRS 4 ville Cronbach`s Alpha øke til 0.89. Grunnen til økningen kan være at disse to itemene påvirker den indre konsistensen i datasettet, og at det ikke er like godt samsvar mellom disse itemene, som de resterende konflikt-itemene.

Tabell 1. Cronbachs Alpha.

	Cronbachs Alpha	N
Nærhet	.80	7
Konflikt	.89	6

2.7.1.1 Faktoranalyse

Ved målinger av avgrensede teoretiske begrep er det et kriterium at målet er endimensjonalt.

For å undersøke endimensjonaliteten i STRS-SF ble det gjennomført en faktoranalyse.

Ved å gjennomføre en faktoranalyse kan antall items reduseres til færre faktorer, og man kan vurdere om den forventede faktorstrukturen bekreftes. På bakgrunn av itemenes plassering på nærhet og konflikt, ble det forventet en 2 faktorskala som resultat. Faktoranalyse kan benyttes til å vurdere den indre validiteten i datamaterialet da data kan bekrefte eller avkrefte den forventede faktorstrukturen. Størrelsen på faktorladningene viser styrken på sammenhengen

mellom de enkelte indikatorene. Resultatet av faktoranalysen viser hvilke item som kan sammenslås til sumskårer (Ringdal, 2013). Faktorladningen viser styrken på sammenhengen mellom indikatorer og faktorer. Hvor sterk sammenhengen er kan vurderes ut i fra størrelsen på ladningen, Kaiser (1974) oppgir disse kriteriene:

Utmerket = >0.71

Veldig bra = $0.63-0.70$

God = $0.55-0.62$

Hederlig = $0.45-0.54$

Svak = $0.32-0.44$

Dårlig = <0.34

Tabell 2. Faktoranalyse.

	Konflikt	Nærhet
Strs 18: Eleven fortsetter å være sint eller er motvillig etter at jeg har satt grenser eller ippetesatt han/henne	.86	
Strs 23: Eleven sine følelser for meg kan være uforutsigbare eller endre seg brått	.85	
Strs 22: Når eleven er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss.	.83	
Strs 11: Eleven blir lett sint på meg	.78	
Strs 26: Eleven er manipulerende ovenfor meg	.76	
Strs 20: Å forholde seg til eleven tapper meg for energi	.75	
Strs 2: Det virker alltid som eleven og jeg strever med å komme overens	.27	
Strs 27: Denne eleven deler åpent sine følelser og opplevelser med meg		.80
Strs 15: Det er lett å oppfatte hva eleven føler		.74
Strs 9: Eleven forteller spontant om seg selv		.74
Strs 1: Jeg og eleven har et varmt, nært forhold til hverandre		.68
Strs 3: Hvis eleven er lei seg eller opprørt, vil han/hun søke trøst av meg		.61
Strs 5: Eleven setter pris på forholdet til meg		.57
Strs 7: Når jeg roser eleven, stråler han/hun av stolthet		.53
Strs 4: Eleven liker ikke at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som å ta på han/henne eller gir han/henne en klem*		.41

*= *Snu item.*

Resultatene fra faktoranalysen viser at itemene som forventet fordeler seg på to faktorer, konflikt og nærhet. Resultatene indikerer at alle item på konfliktskala lader høyt ut i fra overforstående beskrivelse av ladninger, utenom STRS 2 som lader dårlig.. På faktoren nærhet gir STRS 27, STRS 15, STRS 9, STRS 1, STRS 3, STRS 5 OG STRS 7 har litt varierende ladninger, men alle er tilstrekkelige. STRS 4 som egentlig er et konflikt-item legger seg inn under nærhets-itemene. Dette indikerer at dette er et item som lader på begge faktorer. Item som skåret høyt på samme faktor ble deretter slått sammen til en sumskåre. Dette gjorde at STRS 18, STRS 23, STRS 22, STRS 2, STRS 6, STRS 11, STRS 20 og STRS 2 i påfølgende analyser utgjør sumskåren *konflikt*. STRS 27, STRS 18, STRS 9, STRS 11, STRS 3, STRS 5, STRS 7 og STRS 4 i påfølgende analyser utgjør sumskåren *nærhet*.

På bakgrunn av resultatene fra Cronbach`s Alpha, samt faktoranalysen ble det besluttet å slette konfliktitemene STRS 2 og STRS 4. Dette medførte en forhøyning i Cronbach`s Alpha, samt en bedre sammenheng mellom itemen som dannet faktorer i faktoranalysen.

2.7.2 Validitet

Validitet er ved siden av reliabilitet en viktig kvalitetssikring i forskning. Validitet vil si egenskaper ved datamaterialet som beskriver om man måler det man ønsker å måle (Ringdal, 2013). Gyldigheten av resultatene må sees i forhold til problemstillingen som skal besvares, og dette kan sikres gjennom ulike typer validitet.

2.7.2.1 Ytre validitet

Ytre validitet sier noe om i hvilke sammenhenger resultatene er gjeldende. I kvantitativ forskning er ofte ønsket om å kunne generalisere funn over på populasjonen stort, for å sikre dette må man vurdere den ytre validiteten i studien. Ytre validitet vil i følge Lund & Haugen (2006) si sikkerheten av en generalisering. Generaliserbarheten av studien bestemmes av måten utvalget er trukket på. Jo større heterogenitet man har i utvalget sitt, jo større sannsynlighet er det for å kunne generalisere funnene fra utvalget til populasjonen (Kleven, 2011). Høy generaliserbarhet vil si høy ytre validitet (Ringdal, 2013). I det nasjonale utvalget har den ytre validiteten vært ivaretatt gjennom å samle inn data fra et nasjonalt utvalg gjennom stratifiseringsutvelgelse. Dette har gjort at data er samlet inn fra hele landet, og den stratifiserte utvelgelsen medfører at alle grupper innad i populasjonen har vært ivaretatt. Dette skaper et stort utvalg som er representativt basert på stratifiseringskriteriene, som gjør det lettere å kunne generalisere funn. I det kliniske utvalget er den ytre validiteten ivaretatt gjennom å samle inn data fra et utvalg fra populasjonen elever med diagnostiserte alvorlige atferdsvansker. Utvalgsteknikken var barn tilmeldt til en barne- og ungdomsklinikk for tegn på alvorlige atferdsvansker. Her ble utfyllende analyser gjennomført for av/på-krefte en eventuell diagnose, alle barn som ble tatt med i analysene oppfylte diagnosekravende for ODD og/eller CD. Det innebærer at man har et utvalg av barn med alvorlige atferdsvansker, men man vet ikke noe om hvorvidt dette utvalget er representativt for populasjonen barn med alvorlige atferdsvansker i denne aldersgruppen. Barna ble rekruttert for å delta i et nytt behandlingsprogram, det kan ha gitt et skjevt utvalg.

2.7.2.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet viser grad av samsvar mellom slik begrepet er beskrevet i teorien, og slik man har operasjonalisert det (Kleven, 2011). Måler det spørsmål man stiller det begrepet man ønsker å måle? Dersom man benytter feil begrep, vil målingen ikke kunne samsvare med den teorien vi ønsker å undersøke, og begrepsvaliditeten blir lav. For å sikre begrepsvaliditeten er det derfor viktig at indikatorene står i samsvar med begrepsdefinisjonene, og at indikatorene dekker så mye som mulig av begrepet (Lund & Haugen, 2006). I enkelte forskningsprosjekter

vil bruken av sunn fornuft (face validity) for å sikre begrepsvaliditeten, andre ganger vil mer komplekse mål som en faktoranalyse være nødvendig for å sikre begrepsvaliditeten. De to største truslene mot begrepsvaliditet er systematiske målefeil og tilfeldige målefeil. Tilfeldige målefeil vil si feil som oppstår uten at vi kan kontrollere dem (Kleven, 2011). Dette kan være feil som oppstår på grunn av tilfeldigheter og vil over tid jevne seg ut. Systematiske målefeil derimot er feil som veier i samme retning ved hver måling men de reduserer ikke konsistensen i målingen. Ved å benytte spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode vil man bestandig ha en trussel om at respondentene ikke forstår spørsmålet, eller at de tolker det på sin egen måte. Bruk av en pilotundersøkelse hvor man i forkant av egen undersøkelse prøver ut spørreskjema kan være med på å sikre begrepsvaliditeten. Noen pilotundersøkelse ble ikke foretatt i dette tilfelle, men for å sikre begrepsvaliditeten, er det benyttet et standardisert spørreskjema utviklet av Pianta (2001). Dette spørreskjema er benyttet av mange anerkjente forskere (Hamre et al, 2008; Murrey & Murrey, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Spørreskjema er nøye vurdert gjennom flere faktoranalyser gjennomført i ulike land (Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Split & Koomen, 2009), og funnet valid for bruk i norsk skole av Drugli og Hjemdahl, gjennom en faktoranalyse i 2012.

2.7.2.3 Statistisk validitet

Statistisk validitet omhandler tendenser i datamaterialet, og om disse tendensene skal vurderes som betydelige eller ikke. Tendenser i datamaterialet kan vurderes gjennom effektstørrelse og signifikanstesting (Kleven, 2011). For å sikre den statistiske validiteten er signifikanstesting viktig, her må man benytte de riktige statistiske undersøkelsene i forhold til problemstillingen (Kleven, 2011). I denne undersøkelsen har det vært benyttet ulike former deskriptiv statistikk, t-test samt den ikke-paramteriske testen Mann-Whitney U, noe som har vist seg å være hensiktsmessig på dette datamaterialet.

2.8 Statistikk

For å få svar på mine forskningsspørsmål, har jeg gjennomført statistiske analyser med statistikkprogrammet Statistical Program of Social Science (SPSS).

Itemene STRS 1, 3, 5, 7, 9, 15 og 27 ble slått sammen til sumvariabelen *nærhet*. Itemene STRS 11, 15, 20, 22, 23 og 26 ble slått sammen til sumvariabelen *konflikt*.

Deskriptiv statistikk er benyttet for å presentere gjennomsnittsverdier for de to utvalgene. For å undersøke hvilken forskjell det er med hensyn til kvalitet på lærer-elev relasjon (nærhet og konflikt) målt i et utvalg barn i 1.-3. klasse som har alvorlige atferdsvansker og elever fra normalpopulasjonen på samme klassetrinn, ble det gjennomført t-test for to uavhengige

utvalg.

Før valg av statistisk analysemetode ble det gjennomført deskriptiv statistikk på alle item. Her ga skjevhet og kurtosis en beskrivelse av dataenes spredning og spisshet (Pallant, 2010). Ved normalfordelte data skal skjevhetsverdien ligge på +/-1. Resultatene fra den deskriptive statistikken viser at flere item på konfliktskalaen for det nasjonale utvalget viser en skjevhetsverdi på over 1 (se tabell 4). Skjevheter i det nasjonale utvalget forklares ved at dette ikke er normalfordelte data med hensyn til det fenomenet som er undersøkt. De fleste elever vil skåre høyt på nærhet og lavt på konflikt, da de fleste elever i den nasjonale populasjonen ikke skal ha konflikt i relasjonen til lærer. I det kliniske utvalget gir skjevhetsverdiene indikasjoner på normalfordelte data (+/-1).

Ved normalfordelte data skal kurtosis-verdien ligge på mellom 0-3. I det nasjonale utvalget viser den deskriptive statistikken noe forhøyede kurtosis-verdier på de fleste konflikt-item, noe som gir en beskrivelse på at skårene ligger nokså sentrert. I det kliniske utvalget er kurtosis-verdiene normalfordelte. Dette gir et utvalg med normalfordelte data, noe som er et kriterium for bruk av parametrisk statistikk. Og et utvalg med ikke normalfordelte data, en begrunnelse for bruk av ikke-parametrisk statistikk. Det ble derfor først gjennomført den ikke-parametriske testen Mann-Whitney U, som sammenligner medianstørrelsen i de ulike gruppene for å finne ut om det er en statistisk signifikant forskjell (Pallant, 2010). Det ble deretter gjennomført en t-test med to uavhengige utvalg for sumvariablene nærhet og sumvariablen konflikt. T-test og Mann-Whitney U ga tilnærmet likt resultat, og på bakgrunn av dette, samt en $N > 30$ ble det besluttet å rapportere t-testen med to uavhengige utvalg. Sumskårene nærhet og konflikt ble brukt som avhengig variabel, mens type utvalg (klinisk og nasjonalt utvalg) ble brukt som uavhengig variabel. Levens test viste at det ikke er lik varians mellom de to gruppene, og resultatet ble derfor lest av fra linje to i output tabellen.

For å undersøke om det er forskjell mellom utvalgene når det gjelder skårer på hvert av de ulike itemene på STRS-SF, ble det, siden dette er ordinale data, benyttet ikke-parametriske test; Mann-Whitney U. Her undersøkes medianene til de ulike gruppene for å vurdere om det er en statistisk signifikant forskjell mellom dem (Pallant, 2010). Hvert av itemene ble brukt som avhengig variabel og utvalg ble benyttet som uavhengig variabel. Deretter ble deskriptiv statistikk benyttet for å regne ut medianen på de ulike item for de to utvalgene. Dette medførte at man kunne beskrive hvilken gruppe som hadde den høyeste medianen, og dermed avgjøre hvilken retning forskjellen gikk i.

Dersom man finner at det er en forskjell mellom gruppene, kan man regne ut effektstørrelsen for å se hvor stor denne forskjellen er. Ved begge forskningsspørsmålene ble Cohens d benyttet for å regne ut effektstørrelsen av forskjellene. For utregning av effektstørrelsen på t-test ble det benyttet en kalkulator på nett; (<http://www.uccs.edu/~lbecker/>)

For utregning av effektstørrelse ved Mann-Whitney U resultatene ble utregningen gjort for hånd med formelen: $r = z / \sqrt{N}$ (Cohen, 1988) hvor N= totalt antall respondenter på item. Effektstørrelser 0.2 viser en liten effekt, effektstørrelser 0.5 viser en mellomstor effekt og effektstørrelser over 0.8 viser en stor effekt.

3. RESULTATER

I dette kapittelet vil det gis en oversikt over resultatene av gjennomførte analyser.

3.1 Deskriptiv informasjon om utvalgene

Tabell 3. viser deskriptiv statistikk for sumskårene på nærhet og konflikt i de to utvalgene.

Tabell 4. Viser deskriptiv statistikk for skjevhet og kurtosis på item-nivå.

Tabell 3. Deskriptiv statistikk sumskårer.

Variabel	Utvalg	N	M	SD
Nærhet	Klinisk	77	26.72	4.96
Nærhet	Nasjonalt	365	29.09	4.13
Konflikt	Klinisk	78	19.60	6.95
Konflikt	Nasjonalt	364	11.17	4.47

Tabell 4. Deskriptiv statistikk skjevhet og kurtosis.

	Klinisk		Nasjonalt	
	Skjevhet	Kurtosis	Skjevhet	Kurtosis
STRS1	-.26	-.22	-.53	-.66
STRS2	1.32	1.49	3.03	8.46
STRS3	-.91	.36	-1.33	2.13
STRS4	.99	-.31	1.35	.88
STRS5	-.90	1.09	-1.52	3.90
STRS7	-1.39	2.12	-1.71	2.89
STRS9	-.64	-.95	-.97	-.33
STRS11	.64	-1.12	3.06	9.04
STRS15	-.47	-.71	-.82	.19
STRS18	-.37	-1.24	2.15	3.64
STRS20	-.05	-1.43	2.62	6.11
STRS22	-.23	-1.38	2.52	5.96
STRS23	.11	-1.61	3.21	9.99
STRS26	.84	-.56	3.36	10.94
STRS27	-.27	-1.10	-.86	.03

3.2 Forskjell på nærhet og konflikt mellom de to utvalgene

Bruk av t-test viste at det er en statistisk signifikant forskjell mellom det kliniske utvalget og det nasjonale utvalget både når det gjelder nærhet og konflikt. (se tabell 5). Nærhet skåres lavere (-.51) og konflikt høyere (1.56) i det kliniske utvalget sammenlignet med det nasjonale utvalget.

Tabell 5. T-test to uavhengige utvalg, sum nærhet/sum konflikt.

	Klinisk		Nasjonalt		df	t	p	Cohens`d
	M	SD	M	SD				
Nærhet	26.72	4.96	29.09	4.13	99.34	-3.91	.00***	-.51
Konflikt	16.16	6.19	8.06	3.88	93.06	11.22	.00***	1.56

Notat: p* < 0.05; ** p < 0.01; ***p < 0.001.

3.3 Forskjell mellom gruppene på itemnivå

Når det gjelder forskjell mellom gruppene og skårer på hver item i STRS-SF, viser resultatene fra Mann-Whitney U testene en statistisk signifikant forskjell på alle item (se tabell 6).

Medianene viser at læreren vurderer item som tilhører sumskårer konflikt til elever fra det kliniske utvalget høyere enn i det nasjonale utvalget, mens item på sumskårene nærhet er nokså like. Effektstørrelsen viser at det er størst forskjell mellom medianene på konfliktitemene STRS 18 og 22. STRS 11, 20, 23 og 26 oppnår en medium effektstørrelse, mens for STRS 1, 3, 5, 7, 9 15 og 27 er effektstørrelsen liten. Item 1, 9, 15 og 27 har lik median.

Tabell 6. Forskjell i itemskårer mellom utvalgene målt ved Mann-Whitney U test.

Item	Median Klinisk utvalg	Median Nasjonalt utvalg	Z-verdi	Effekt- størrelse
Strs 1: Jeg og eleven har et varmt, nært forhold til hverandre	4	4	-4,20***	-.19
Strs 3: Hvis eleven er lei seg eller opprørt, vil han/hun søke trøst av meg	4	5	-2,2*	-.10
Strs 5: Eleven setter pris på forholdet til meg	4	5	-3,15**	-.14
Strs 7: Når jeg roser eleven, stråler han/hun av stolthet	5	5	-2,12*	-.10
Strs 9: Eleven forteller spontant om seg selv	4	4	-2,59**	-.12
Strs 11: Eleven blir lett sint på meg	2	1	-7,66***	-.36
Strs 15: Det er lett å oppfatte hva eleven føler	4	4	-2,34*	-.11
Strs18: Eleven fortsetter å være sint eller er motvillig etter at jeg har satt grenser eller irettesatt han/henne	4	1	-10,82***	-.51
Strs 20: Å forholde seg til eleven tapper meg for energi	3	1	-10,23***	-.48
Strs 22: Når eleven er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss.	4	1	-10,82***	-.51
Strs 23: Eleven sine følelser for meg kan være uforutsigbare eller endre seg brått	3	1	-10,02***	-.47
Strs 26: Eleven er manipulerende ovenfor meg	2	1	-8,57***	-.40
Strs 27: Denne eleven deler åpent sine følelser og opplevelser med meg	4	4	-3,48***	-.16

Notat: p* < 0.05; ** p < 0.01; ***p < 0.001.

4. DRØFTING

I denne masteroppgaven var målet å undersøke om det var noen forskjell i lærerens vurdering av relasjonen (vurdert gjennom nærhet og konflikt) til elever med og uten atferdsvansker.

Dette ble gjort ved å sammenligne lærerens vurdering av relasjonen gjennom spørreskjema STRS-SF, hvor læreren vurderte grad av nærhet og konflikt i relasjonen til elevene. Data ble samlet inn fra to utvalg barn i 1.-3. klasse. Et nasjonalt utvalg og et klinisk utvalg, hvor lærere besvarte spørreskjema for den utvalgte eleven.

Resultatene fra analysen viser at det *er* en signifikant forskjell i lærerens vurdering av relasjoner til elever med og uten atferdsvansker.

Resultatene indikerer at norske lærere vurderer relasjonen til elever med alvorlige atferdsvansker som langt mer konfliktfylt enn til elever uten atferdsvansker. Dette samsvarer med tidligere internasjonal forskning, hvor resultatene viser at elever med atferdsvansker har mer konfliktfylte relasjoner til sine lærere, enn elever uten atferdsvansker (Birch & Ladd, 1997; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et al., 2002; Pianta & Howes, 2002). Resultatene viser også at selv om norske lærere vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker som konfliktfylt innehar de en viss grad av nærhet i relasjonen. Dette samsvarer ikke med tidligere internasjonal forskning (Pianta et al., 2002; Split og Koomen, 2009). Disse resultatene støttes opp av tidligere svensk forskning (Henricson & Rydell, 2004), og norsk kvalitativ og kvantitativ forskning (Drugli et al., 2007; Drugli et al., 2008).

4.1. Forsknings spørsmål 1

Hvilken forskjell er det med hensyn til kvalitet på lærer-elev relasjon (nærhet og konflikt) målt i et utvalg barn i 1.-3. klasse som har alvorlige atferdsvansker og elever fra normalpopulasjonen på samme klassetrinn.

Analysene viser at det er en statistisk signifikant forskjell mellom lærerens vurdering av elever med og uten atferdsvansker med tanke på grad av nærhet og konflikt i relasjonen. Det kan være flere grunner til at lærerne vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker som mer konfliktfylt, enn til elever uten atferdsvansker.

I møte mellom lærer og elev vil begge parter bringe med seg ulike forutsetninger for å utvikle en god relasjon. Relasjonen utvikles i et relasjonelt perspektiv, hvor man som lærer må ta hensyn til alle faktorer som påvirker den. Læreren må evne å se på helheten rundt relasjonsutviklingen, dette innebærer å medberegne både faktorer i miljøet rundt seg selv og eleven, faktorer som elevene bringer inn i relasjonen og faktorer som læreren selv bringer inn

i relasjonen (Eide & Eide, 2000). I møte med elever med atferdsvansker vil dette være utfordrende fordi disse elevene gjerne har tilegnet seg et lite adekvat samspillsmønster. Atferdsvansker oppstår gjerne i tidlig alder, og har vist seg å være relativt stabil gjennom oppveksten, noe som fører til at mange av disse barna bringer med seg dette samspillsmønsteret inn i skolen (Howes, 2000; Birch & Ladd, 1998). Dette kan medføre at disse elevene vil utfordre relasjonen til læreren fra første stund.

Negativ atferd fra elevens side vil utfordre relasjonen til læreren, samtidig som eleven tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet fra medelever. Dette vil igjen kunne føre til motaggresjon og avvising fra lærer og medelever (Ogden, 2009). Konfliktnivået i klassen øker, og samhandlingen mellom lærer og elev vil over tid preges av økende grad negativ atferd (Nordahl et al., 2011). Dette vil gå ut over lærerens og elevens trivsel. Læreren vil kun fokusere på den negative atferden eleven utviser, og overser den pro-sosiale (Drugli & Nordahl, 2010). Eleven på sin side vil etterhvert unngå samspill med læreren, eller øke graden av negativ atferd (Pianta, 1999).

Kunnskap fra lærerens side kan være med på å endre disse samspillsmønstrene dersom læreren klarer å jobbe proaktivt med den uønskede atferden. Proaktivt arbeid vil igjen kunne føre til en god relasjon mellom lærer og elev, noe som har vist seg å være forebyggende for atferdsvansker (Baker, 1998). En proaktiv tilnærming vil også kunne hindre grad av konflikt i relasjonen og heller fremme en positiv relasjon. Dersom læreren evner å utvikle en positiv relasjon fra elevens tidlige alder, vil dette kunne virke som en beskyttelsesfaktor for elever med atferdsvansker (Baker, 1998). Eleven føler seg verdsatt og sett, og vil gjennom dette utøve positiv atferd i klasserommet. Læreren blir mer proaktiv i sitt forhold til eleven, da den slipper å forholde seg til forstyrrende og uønsket atferd, og samspillet mellom dem blir i økende grad positivt.

Det er derfor viktig at læreren ha en relasjonell tilnærming til elevene som begynner på skolen. Gjennom denne helhetlige tilnærmingen vil læreren være best rustet til å kunne etablere gode relasjoner til alle elevene, uavhengig av utenforstående faktorer. Samtidig må læreren ta hensyn til de ulike normer og regler som gjelder i de sosiale system som lærer og elev deltar i, da disse kan være med på å legge premisser for relasjonsutviklingen (Nordahl, et al., 2009).

Elevens tilknytningsstil har vist seg å være spesielt viktig i relasjonsutviklingen (Bergin & Bergin, 2009; Buyse, Verschueren & Doumen, 2011; Zajac & Kobak, 2006). Ofte har også

elever med atferdsvansker utrygg tilknytningsstil (Shaw & Vondra, 1995). Barnets utrygghet og dårlige erfaringer med tidligere samspill kan påvirke deres faglige prestasjoner, samt sosiale trivsel i skolen. Tidligere forskning viser at lærere prefererer trygt tilknyttede barn samtidig som de vurderer barn med utrygg tilknytning som mindre tolerante, mindre utholdende, mindre entusiastiske og med mindre tro på seg selv (Moss & St-Laurent, 2001; Weinfield et al., 1999). Læreren må være oppmerksom på barnet fra det begynner på skolen, for å eventuelt kunne endre deres oppfatning av interaksjoner med andre mennesker og skape et godt grunnlag for relasjonsutviklingen. De indre arbeidsmodellene elevene har med seg ved skolestart vil jevnlig revurderes på grunnlag av de samspillserfaringer den gjør seg og læreren har derfor muligheten til å endre elevens syn gjennom nye erfaringer (Killén, 2012). Denne endringen er avhengig av lærerens evne til å profesjonalitet, samt å se eleven og seg selv som en del av helheten.

Egenskaper ved eleven som kjønn, alder, temperament, faglig kompetanse og tilpasning på skolen vil påvirke relasjonsutviklingen (Birch & Ladd, 1998; Drugli, 2012; Furrer & Skinner, 2003; Murrey & Murrey, 2004; Pianta, 1999; Pianta & Steinberg, 1992; Saft & Pianta, 2001). Dette er faktorer læreren må ta hensyn til for å utvikle en god relasjon.

I de to utvalgene benyttet i dette prosjektet vet vi at kjønnsfordelingen i det nasjonale utvalget er tilnærmet normalfordelt med en fordeling på 173 gutter og 192 jenter. I det kliniske utvalget er fordelingen mer skjevfordelt hvor hovedvekten av utvalget er gutter, 63 gutter og 17 jenter. Resultatet samsvarer med det Ogden (2009) beskriver med et flertall gutter med alvorlige atferdsvansker i alderen før 10. Andelen gutter med alvorlige atferdsvansker er større enn andelen jenter, dette kan komme av den forskjellige måten jenter og gutter utagerer. Jenter baksnakker i større grad, mens gutter viser aggressivitet og utagerende atferd (Ogden, 2009). Gutters atferd kan bli mer utfordrende for læreren i undervisningssituasjon, noe som kan medføre tilsnakk og negative kommentarer, som igjen kan medføre en negativ påvirkning på relasjonen.

Elevenes alder har også vist seg å være en faktor (ved eleven) som påvirker relasjonen til læreren (Pianta, 1999; Saft & Pianta, 2001). Elevene i denne undersøkelsen fordeler seg på klassetrinnene 1.-3. klasse. Dette er elever i alderen 6-8 år. Forskning viser at yngre elever har bedre relasjoner til sine lærere enn eldre elever (Drugli, 2011; Pianta, 1999; Saft & Pianta, 2001). Dette forklares gjennom unge elevers behov for nærhet og trygghet i relasjonen. For unge elever er behovet for en omsorgsperson fortsatt stort, og denne rollen tiltrer lærer som

tilbringer mest tid med elevene. Samtidig viser tidligere forskning at atferdsvansker er relativt konstant over tid, og at barn som i tidlig alder har et negativt og utfordrende temperament ofte utvikler dårlige relasjoner til sine lærere i skolen (Howes, 2000; Birch & Ladd, 1998).

Utfordrende og utprøvende atferd fra eleven allerede tidlig i skoleåret gjør at relasjonen mellom lærer og elev utfordres fra første stund (Doumen et al, 2008). Elever med atferdsvansker har muligens utviklet et uadekvat samspillsmønster gjennom mange dårlige erfaringer med tilknytning i barndommen. Resultatene fra denne masteroppgaven viser både grad av nærhet og konflikt i relasjonen til elever med atferdsvansker, noe av nærheten kan muligens forklares av den lave alderen i utvalget.

Forskning viser også at elevenes tilpasningsdyktighet i skolen og faglig kompetanse har betydning for lærerens vurdering av relasjonen mellom dem. Lærer vurderer relasjoner til elever med god tilpasningsdyktighet på skolen og god faglig kompetanse som god (Furrer & Skinner, 2003; Murray & Greenberg, 2000). Dette kan også være en påvirkende faktor for at lærerne vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker som mer konfliktfylt. Da elever med atferdsvansker ofte har liten ro i klasserommet, skaper mye støy og urolighet vil dette gå ut over deres faglige utvikling. Læringskurven blir dårligere, noe som igjen kan medføre at de ikke finner sin plass i skolehverdagen. Vanskeligheter med det faglige stoffet kan medføre at eleven blir rastløs på skolen, da mestringsfølelsen uteblir og oppmerksomheten rettes mot andre ting enn faglig virke. Dette kan skape uro og irettesettende kommentarer fra læreren, som blir enda en svekkende faktor for relasjonen. Elever med atferdsvansker har ofte også et mer utfordrende temperament enn andre elever. Temperament har vist seg og være en faktor som påvirker relasjonen. Elever med et rolig og avbalansert temperament oppnår gjerne en bedre relasjon til lærer fordi de inngår i flere positive samspillserfaringer (Myers & Pianta, 2008). Elever med atferdsvansker som utviser et negativt temperament i klasserommet vil tiltrekke seg mye negativ oppmerksomhet fra læreren, noe som igjen er med på å utfordre relasjonen mellom dem.

4.2 Forskningspørsmål 2

Er det noen av itemene på Student Teacher Relationship Scale- Short-Form som skiller seg ut når det gjelder forskjell mellom gruppene?

Resultatene viser at konfliktitemene STRS 18; eleven fortsetter å være sint eller er motvillig etter at jeg har satt grenser eller irrettesatt han/henne, og STRS 22; når eleven er i dårlig humør vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss, er de to itemene som skiller seg mest ut. Medianstørrelsen og effektstørrelsen viser at lærere i det kliniske utvalget vurderer disse itemene høyt med en medianstørrelse på 4, mens lærere i det nasjonale utvalget vurderer disse itemene lavt, med en medianstørrelse på 1.

Itemene som skiller seg ut bærer preg av at læreren opplever eleven som vanskelig å sette grenser for/irrettesette, samt at den uønskede atferden vedvarer og er vanskelig å endre. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at elever med atferdsvansker har en risikofaktor for å utvikle negative lærer-elev-relasjoner med høyt konfliktnivå (Birch & Ladd, 1998; Murray & Murray, 2004). Tidligere forskning viser at lærere oftere rapporterer om dårligere relasjoner til elever med atferdsvansker (Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al, 2002). Det kan være flere grunner til at akkurat disse itemene skåres så ulikt, men et gjennomgående resultat er at disse elevene utfordrer lærerens lærerpraksis (Haugen, 2008). Fordi barns atferdsmønster ofte er nokså konstant over tid, vil dette medføre at læreren aktivt må forholde seg til elevens forstyrrende atferd, dette kan på den ene siden medføre en utfordring for læreren, og på den andre siden en utfordring for eleven. Læreren blir avhengig av å aktivt forholde seg til eleven, som utøver negativ og regelbrytende atferd, og samspillet mellom dem preges av irrettesettende kommentarer og negative samspill. Negative tilbakemeldinger fra læreren kan igjen påvirke eleven slik at den blir mindre motivert til å utvise prososial atferd, og følelsen av en fastlåst situasjon kan føre til mer negativ atferd fra elevens side (Birch & Ladd, 1998). Mange negative interaksjoner påvirker relasjonsutviklingen, samtidig som den opprettholder atferdsvansken, da mangel på trygghet og støtte i relasjonen kan føre til mer uønsket atferd fordi det er dette som er forventet av eleven (Drugli, 2011). Som et resultat av dette står relasjonen mellom lærer og elev i fare for å gå inn i et fastlåst mønster. Den fastlåste situasjonen blir en belastning både for lærer og elev, og relasjonen preges av trass, ulydighet, trass, kritikk og engstelse (Drugli, 2012). Lærerens følelse av utilstrekkelighet kan medføre at læreren blir ettergivende ovenfor elevens uønskede atferd (Ogden, 2009). Dette kan igjen føre til at eleven føler at denne atferden er effektiv, og sjansen for at den gjentas øker (Patterson, 2002). Dette tvingende samspillet er ikke profiterende for noen av partene da læreren på sin side kan føle nederlag og hjelpeløshet i utøvelsen av sitt yrke, og manglende mestring kan

igjen gå ut over lærerens relasjoner til andre elever i klassen. Fra elevens side vil den negative atferden og følelsen av å måtte leve opp til et rykte kunne medføre akademisk nederlag, som igjen kan føre til fravær og i verste fall skole drop-out (Ogden, 2009).

Et annet funn er likhet i medianstørrelse på de to utvalgene på nærhetsitemene STRS 1; eleven og jeg har et varmt, nært forhold til hverandre, STRS 7; når jeg roser eleven stråler han/hun av stolthet, STRS 9; eleven forteller spontant om seg selv, STRS 15; det er lett å oppfatte hva eleven føler og STRS 27; denne eleven deler åpent sine følelser og opplevelser med meg. Dette funnet samsvarer med tidligere norsk og svensk forskning, som viser at selv om lærerne har en konfliktfylt relasjon til elever med atferdsvansker evner de å inneha en god del nærhet i relasjonen til dem (Drugli et al., 2007; Drugli et al., 2008; Henricson & Rydell, 2004). Hovedtrekkene i itemene ovenfor er at relasjonen preges av en god del varm og nærhet. Det kan være flere grunner til at lærerne vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker både som konfliktfylt og med grad av nærhet. En av disse kan være antall interaksjoner lærerne har med disse elevene. Elever med atferdsvansker utøver ofte en atferd som krever at læreren aktivt forholder seg til dem. Selv om mye av denne tiden går med på irettesettende kommentarer vil samspillene også medføre at man blir bedre kjent. Dette kan igjen skape forståelse for hvorfor elevene handler slik de gjør. Sympati kan også forklare noe av nærhetsgraden i relasjonen, og lærerne skaper et ambivalent forhold til disse elevene (Henricson & Rydell, 2004). En annen grunn kan være lærerens bevisste forhold til sin profesjonalitet. Læreren er bestandig ansvarlig for relasjonsutviklingen ovenfor elevene, og som den profesjonelle i forholdet til eleven, er det lærerens jobb å like alle (Drugli, 2012). Gjennom bevissthet rundt sin egen rolle i utvikling av relasjonen, vil også endring av relasjonen være lettere. En annen faktor som kan medføre at norske lærere evner å stå i konfliktfylte relasjoner og opprettholde en grad av varme er det norske skolesystemet. Trivsel blant elevene vektlegges sterkt i det norske skolesystemet, og læreren tillegges mye av dette ansvaret (St.meld. nr. 20 (2012-2013)). Samtidig viser forskning at læreren er en av de viktigste påvirkningsfaktorene i skolen (Hugen, 2008). Det at lærerne klarer å opprettholde nærhet i relasjonen til disse elevene vitner om profesjonalitet i yrkesutøvelsen, hvor personlige preferanser blir satt til side. Betydningen for elevene av denne innstillingen hos lærerne er viktig. Det å bli verdsatt, likt og positivt vurdert av læreren kan være medvirkende faktorer til at atferden endrer seg. Støtte utenfor familien for elever med risikofaktorer i livet sitt har vist seg å være en av de viktigste faktorene for positiv utvikling (Baker, 1998), og

kanskje er det denne innstillingen hos lærere som skal til for å hindre at relasjonen utvikler seg i negativ retning.

4.3 Problemstilling

Vurderer lærer sin relasjon til elever med og uten alvorlige atferdsvansker forskjellig?

Resultatene fra denne masteroppgaven viser at læreren vurderer sin relasjon til elever med og uten atferdsvansker forskjellig. Lærerne vurderer relasjonen til elever med atferdsvansker med høyere grad av konflikt, men med lik grad av nærhet. Forskjellig fra internasjonal forskning samsvarer disse resultatene med tidligere funn gjort i forskning i Norge og Sverige (Drugli et al., 2006; Drugli et al., 2008; Henricson & Rydell, 2004; Pianta et al., 2002). En god relasjon til lærer har vist seg å være en av de viktigste faktorene for elevenes trivsel og læring i skolen. Det er derfor viktig at læreren benytter sin relasjonskompetanse for å utvikle gode relasjoner til alle elevene i klassen. Selv om det kan være en utfordring, viser resultatene fra denne masteroppgaven at selv om relasjonen er utfordrende, evner lærerne å ha en grad av varme og nærhet til disse elevene. Gjennom en helhetlig tilnærming, og proaktiv klasseledelse vil lærerne være godt rustet til å møte skoleklasser med mange ulike utfordringer.

4.4 Metodiske betraktninger

Ved bruk av sekundærdata vil oversikt over innsamlingsmetode og gjennom dette sikring av reliabilitet være vanskelig, da man ikke selv har deltatt på innsamling av data. I dette tilfellet er datamaterialet tidligere benyttet i flere forskningsprosjekter (Drugli et al., 2007; Drugli et al., 2008; Drugli, 2011; Larsson & Drugli, 2011). Dette medfører at informasjon om innsamlingsmetode var lett å finne. Cronbach's Alpha viste høy grad av indre konsistens i datasettet og ved fjerning av to item etter faktoranalysen viste også denne en forventet to-faktorstruktur. Noe som kommer til fordel for reliabiliteten i studien.

Den ytre validiteten i studien ble sikret gjennom utvalgsprosedyrer i de to utvalgene. I det nasjonale utvalget ga dette et utvalg som er generaliserbart til populasjonen basert på stratifiseringskriteriene. Det kliniske utvalget består av en konsentrert gruppe basert på diagnosekriterier, dette gjør at man ikke vet om resultatene herfra kan generaliseres.

På grunn av at data er samlet inn ved hjelp av et anerkjent innsamlingsverktøy er flere faktoranalyser fra ulike land gjennomført på instrumentet (Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Split & Koomen, 2009). Faktoranalysen gjennomført i denne masteroppgaven, samt andre faktoranalyser gjennomført på instrumentet her i Norge (Drugli & Hjemdal 2012), gir støtte til den forventede to-faktorstrukturen. Dette er med på å styrke begrepsvaliditeten i studien.

En utfordring ved datamaterialet er at begrepet relasjon er operasjonalisert gjennom nærhet og konflikt. Dette er indikatorer som ikke er normalfordelte i populasjonen. Dette slår ut på kurtosis og skjevhet i den deskriptive statistikken, og gjør at data ikke blir normalfordelte. Data skal helst være normalfordelte for å kunne kjøre parametrisk statistikk, samt at $N > 30$ (Ringdal, 2013). Analyser ble derfor kjørt både med ikke-parametrisk statistikk (Mann-Whitney U test) og med parametrisk statistikk (t-test to uavhengige utvalg). Resultatene viste at det ikke var noen forskjell i resultat mellom parametrisk og ikke-parametrisk statistikk, og det ble besluttet å rapportere den parametriske testen (t-test).

4.5 Begrensninger

Begrensninger ved denne studien har vært at data kun er samlet inn fra et lærer-perspektiv. Dersom data også hadde vært samlet inn fra elev-perspektivet ville man kunne belyst relasjons-spørsmålet på en annen måte. En annen begrensning er det lave antallet i det kliniske utvalget. Diagnosekriteriene i det kliniske utvalget medfører en utvalgsgruppe med veldig utfordrende atferd. Resultatene hadde muligens sett annerledes ut dersom man hadde sett på mindre alvorlige atferdsvansker.

4.6 Veien videre

Videre forskning bør vektlegge å vurdere elevenes vurdering av relasjonskvaliteten. Samt finne ut hva som vektlegges i en god relasjon, både fra elev og lærere-perspektivet. samtidig viser denne oppgaven at tidlig innsats er viktig for å endre elever med atferdsvanskers oppfatning av samspill med andre mennesker. Fokus i lærerhøyskoler på hvordan man frambringer god relasjonskvalitet til alle elever, og også innsats allerede fra barnehagen. Dersom samspillserfaringene kan endres til det positive, vil også elevens forutsetninger for å mestre det faglige og sosiale samspill i skolen forbedres.

5. AVSLUTNING

De senere årene har lærer-elev-relasjonen fått en stadig økende plass innen forskning. Resultatene fra denne forskningen viser at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes trivsel og mestring i skolen (Hattie, 2009; Pianta 2006). Dette legger et stort press på læreren, som den ansvarlige for at relasjonsutviklingen skal gå i riktig retning.

Denne studien har sett på om lærere vurderer relasjonen til elever med og uten alvorlige atferdsvansker forskjellig. Resultatene viser at det er en forskjell i lærers vurdering, og at relasjonen til elever med atferdsvansker vurderes som mer konfliktfylt. Resultatene viser også at på tross av en konflikt i relasjonen vurderer lærerne også relasjonen med nærhet.

Læreren har en utrolig viktig rolle i sitt arbeid med barn. Og måten læreren utøver sitt yrke på kan få betydning for elevene både den tiden de går på skolen, men også i framtiden. Evnen til å tenke helhetlig, være profesjonell og møte alle elever likt vil være avgjørende for å skape gode relasjoner. Det blir derfor viktig med refleksjon og vurdering av egen praksis, samt gode kollegaer som man kan støtte seg på.

En god relasjon vil i bunn og grunn være profiterende for alle parter. Lærer og elev utvikler et godt samspill seg i mellom, noe som skaper grobunn for både trivsel og læring både blant lærer og elever.

LITTERATURLISTE

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2008). *Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, E., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The Impact of Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554-567.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (4.ed), DSM-IV. Washington: American Psychological Association.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban «at-risk» classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education*, 100(1), 57-70.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational studies*, 37(3), 365-369.
- Beamen, R. F., & Wheldall, K. (2000). Teachers use of approval and disapproval in the classroom. *Educational psychology*, 20(4), 431-446.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934-946.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2: Separation*. New York: Basic Books.

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Utg)*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher– child conflict and externalizing behavior in kindergarten: A three- wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 588-599
- Drugli, M. B. (2007). Young Children treated because of ODD/CD: conduct problems and social competence in day-care and school settings (Doktoravhandling).
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk, 04*, 26-33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teachers' experience and management of young children treated because of home conduct problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(3), 279-291.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2012). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, e-pub.

- Drugli, M. B., Larsson, B., Clifford, G., & Fossum, S. (2007). Pervasive and non-pervasive conduct problems in a clinic sample aged 4-8 years: child, family and day-care/school factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 547-559.
- Drugli, M. B., Larsson, B., & Clifford, G. (2007). Changes in social competence in young children treated because of conduct problems as viewed by multiple informants. *European Children Adolescent Psychiatry*, 16(6), 370-378.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*, (s.137-167.) Bergen: Fagbokforlaget
- Eide, H., & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner- samhandling, konfliktløsning, etikk*. Tangen: Gyldendal Akademiske.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of school Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Haarklou, J. (1998) "Emma tvert imot"- eller noe mer ? *Verdens barns medlemsblad*, 1998(2)
- Hart, S. (2009). *Den følsomme hjernen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavioral problems: Teacher-child relations and self perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 11-138.
- House, A. E. (1999), *DSM-IV Diagnoses in School*. New York: The Guilford School Press.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer-relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Juul, J., & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetance*. København: Apostrof Forlag.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kaufman, J., Birmaher, B., Brent, D., Flynn, C., & Morcei, P. (1997). Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime Version (K-SADS-PL): Initial Reliability and Validity Data. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(7), 980-988.

- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet.
- I Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2. Utg)*. (s. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). Hvilken kontekster er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet.
- I Kleven, T. A. (Red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2. Utg)*. (s. 123-137) Oslo: Unipub.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the link between childhood aggression and early psychological and social adjustment? *Child development*, 72(5), 1579-1601.
- Larsson, B., & Drugli, M. B. (2011). School Competence and emotional/behavioral problems among Norwegian school children as rated by teachers on the Teacher Report Form. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 553-559.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Melding til Stortinget. Nr. 20 (2012-2013). (2013). På rett vei: kvalitet og mangfold I fellesskolen. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*: Cambridge: Cambridge University Press.

- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Murrey, C., & Murrey, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationship: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the schools*, 41(7), 751-762.
- Nordahl, T. (2009). Undervisning og læring i sosiale systemer. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1* (s. 311-337). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Forord. I Drugli, M.B. *Relasjonen lærer elev*. (s. 6-8). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Connor, E., & McCarney, K. (2006). Testing Association Between Young Childrens Relationship with Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1) 87-98.

- Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castilia.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual- A step by step guide to data analysis using SPSS* (4.ed). Australia: Allen & Unwin.
- Perry, B. D., & Hambrick, E. P, 2008. The Neurosequential Model of Therapeutics. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 38-43.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS, Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I: Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Red). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Hamre, B.K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I Reynolds, W., & Miller, G. (red.), *Handbook of psychology (Vol. 7) Educational psychology* (s. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher Child relationship and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.

- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93(1), 91–107.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's success in the first year of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rudasill, K., & Rimm-Kaufman, S. (2009). Teacher-child relationship: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste- Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydell, A. M., Bohlin, B., & Thorell, L. B. (2005). Representation of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationship with teachers and peers competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-202.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationship. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. I Grant, G. (red.), *Review of research in education*, 17(1), 269–334. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender and ethnicity of children and teachers. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.

- Sagvaag, H., & Jensen, A. G. (2000) *Teoretiske perspektiver på sosialt arbeid*, Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Shaw, D. S., & Vondra, J. I. (1995). Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 335–357.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon og skolearbeid*. Trondheim: Tapir.
- Split, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Split, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148–163.
- Sørli, K., & Kreyberg, E. (2013). Tilknytning og læring- klinisk pedagogiske perspektiver. *Spesialpedagogikk*, 2013(1), 4-13.
- Verschuere, K., & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 205-211.

Weinfield, N. S., Sroufe, A., England, B., & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. I Cassidy, J. & Shaver, O. (Red). *Handbook of attachment- Theory, Research and Clinical Applications*. (s. 78-101). New York and London: Guilford.

Hentet 21. Mai, 2013 fra <http://www.uccs.edu/~lbecker/>.

Vedlegg 1

STRS-SF

Dato: Id nr. elev:..... Klassestrinn:.....

Utfylt av: Kontaktlærer

Faglærer

Spesialpedagog

Andre

Vi ber deg vurdere i hvilken grad de følgende utsagnene passer for ditt forhold til denne eleven. Bruk skalaen under, og sett en ring rundt nummeret på det tallet som passer for hvert utsagn.

Passer absolutt ikke 1	Ikke helt 2	Nøytralt, ikke sikker 3	Passer til en viss grad 4	Passer absolutt 5
---------------------------	----------------	----------------------------	------------------------------	----------------------

1. Jeg og eleven har et varmt, nært forhold til hverandre	1	2	3	4	5
2. Det virker alltid som eleven og jeg strever med å komme overens	1	2	3	4	5
3. Hvis eleven er lei seg eller opprørt, vil han/hun søke trøst av meg	1	2	3	4	5
4. Eleven liker ikke at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som å ta på han/henne eller gi han /henne en klem	1	2	3	4	5
5. Eleven setter pris på forholdet til meg	1	2	3	4	5
7. Når jeg roser eleven, stråler han/hun av stolthet	1	2	3	4	5
9. Eleven forteller spontant om seg selv	1	2	3	4	5
11. Eleven blir lett sint på meg	1	2	3	4	5
15. Det er lett å oppfatte hva eleven føler	1	2	3	4	5
18. Eleven fortsetter å være sint eller er motvillig etter at jeg har satt grenser eller irttesatt han/henne	1	2	3	4	5
20. Å forholde meg til eleven tapper meg for energi	1	2	3	4	5
22. Når eleven er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss	1	2	3	4	5
23. Eleven sine følelser for meg kan være uforutsigbare eller endre seg brått.	1	2	3	4	5
26. Eleven er manipulerende overfor meg	1	2	3	4	5
27. Denne eleven deler åpent sine følelser og opplevelser med meg	1	2	3	4	5

Vedlegg 2


Avtale vedrørende utlevering av datafil for mastergradstudent ved Pedagogisk Institutt/SVT/NTNU Tiril Thun Hjorthol

I forbindelsen med mastergradsoppgaven oversendes 1 SPSS fil med data fra forskningsprosjektene "De utrolige årene" og "Psykisk helse i skolen", prosjektleder May Britt Drugli, ved RKBU/Det medisinske fakultet til Tiril Thun Hjorthol.


Filene inneholder data på lærer-elev relasjonen (STRS) i et klinisk utvalg og et normalutvalg, begge 1.-3 klasse, samt alder og kjønn. Dataene er fullstendig anonymiserte.

- (1) Datautleveringen er vederlagsfritt.
- (2) Det forutsettes at data bare brukes til den spesifiserte mastergraden, og at de ikke deles med andre enn hovedveileder.
- (3) Det forutsettes at alle data slettes etter at mastergradsoppgaven er ferdigstilt.

Trondheim, den... 05.03.2013


Tiril Thun Hjorthol

Masterstudent, PI


May Britt Drugli

Professor, RKBU

