

# De stille elevene

*En kvantitativ studie av sammenhengen mellom innagerende  
atferd og klassemiljø*

Sine Juklerød Tollefsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019





# **De stille elevene**

En kvantitativ studie av sammenhengen mellom innagerende atferd og klasse miljø



© Sine Juklerød Tollefsrud

2019

De stille elevene : en kvantitativ studie av sammenhengen mellom innagerende atferd og  
klasse miljø

Sine Juklerød Tollefsrud

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

Trykk: Reprosentralen



# Sammendrag

Denne studien undersøker sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø i 1. klasse og 2. klasse på barneskolen. Oppgaven undersøker problemstillingen: *Er det en sammenheng mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen?* Tre aspekter står i fokus: 1) Om det er en *sammenheng* mellom klassemiljø og innagerende atferd i henholdsvis 1. og 2. klasse, 2) om det er en sammenheng mellom *endring* i klassemiljø og *endring* i elevers innagerende atferd fra 1. til 2. klasse og 3) om klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd siden barnehagen, og barn som har vist innagerende atferd etter at de startet på skolen. Formålet med studien er å undersøke om klassemiljø kan ha en kausal effekt på de stille barna.

Oppgaven har en teoretisk fordypning i den innagerende atferdens karakteristikk og kompleksitet, samt sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø. Klassemiljø blir undersøkt i et relasjonelt perspektiv med fokus på lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner.

Oppgavens metodologiske tilnærming er kvantitativ og det er brukt statistiske analyseverktøy for å undersøke problemstillingen. Studiens empiriske datamateriale omfatter data på nært 1000 barn og deres klassemiljø, målt på to tidspunkter (1. og 2. klasse). Datamaterialet er samlet inn gjennom forskningsprosjektet Barns Sosiale Utvikling (BONDS), ved Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge (NUBU), ved prosjektleder Ane Nærde.

Resultatene viser en signifikant sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø i både 1. og 2. klasse, etter kontroll for bakgrunnsvariabler. Studien indikerer også at endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd. Når klassemiljøet endrer seg til det negative, øker eksempelvis forekomsten av innagerende atferd blant elevene – og når klassemiljøet endrer seg til det positive, reduseres forekomsten av innagerende atferd. Det ble ikke funnet noe støtte for at klassemiljøet har ulik effekt på barn med lengre eller kortere historikk med innagerende atferd.





# Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et lærerikt femårig studium ved Universitetet i Oslo. Mange har spilt en avgjørende rolle i masterprosessen min de siste to årene.

Først og fremst vil jeg takke Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge (NUBU) og forskningsprosjektet Barns Sosiale Utvikling (BONDS) for at jeg har fått tilgang til data av høy kvalitet. Særlig takk til prosjektleder Ane Nærde og forskningsleder Terje Ogden, og takk til Anders Steen Nilsen for teknisk støtte.

En spesiell takk til min veileder Henrik Daae Zachrisson, professor ved UiO, for uvurderlig hjelp og støtte. Ditt engasjement, konstruktive tilbakemeldinger og støttende oppmuntringer har vært av stor betydning. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke Anne Weidemann Skagseth og Eia Elena Skjønsberg for avgjørende faglig og moralsk støtte.

Oslo, mai 2019

Sine Juklerød Tollefsrud



# Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelloversikt.....	XIV
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1  Aktualitet og motivasjon .....	1
1.2  Begrepsavklaring, spesialpedagogisk relevans og avgrensning.....	2
1.3  Problemstilling og metodisk tilnærming.....	4
1.4  Struktur i oppgaven.....	6
<b>2  TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>7</b>
2.1  Innagerende atferd.....	8
2.1.1  Atferdsvanske .....	8
2.1.2  Den avvikende stillheten .....	9
2.1.3  Forekomst .....	10
2.1.4  Kjennetegn.....	11
2.1.5  Identifisering.....	13
2.1.6  Forklaringer og risikofaktorer .....	14
2.2  Innagerende atferd og klassemiljø.....	16
2.2.1  Skolen som risiko- og beskyttelsesfaktor .....	17
2.2.2  Psykososialt klassemiljø .....	19
2.2.3  Lærer-elev relasjoner .....	20
2.2.4  Elev-elev relasjoner .....	22
2.3  Oppsummering.....	25
<b>3  METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>27</b>
3.1  Valg av metode og design .....	28
3.1.1  Utvalg .....	29
3.1.2  Datainnsamling .....	30
3.1.3  Etiske betraktninger.....	31
3.2  Måleinstrumenter.....	32
3.2.1  Datamaterialets reliabilitet.....	32
3.2.2  Atferdsskalaene .....	33
3.2.3  Klassemiljøskalaene .....	34
3.2.4  Kovariater .....	36
3.3  Statistiske analyser.....	37
3.3.1  Missing data.....	38
3.3.2  Korrelasjonsanalyse.....	39
3.3.3  Kryss-seksjonell analyse.....	39
3.3.4  Multippel regresjonsanalyse .....	40
3.3.5  Hypotesetesting .....	40
3.3.6  Interaksjonsanalyse.....	41
3.4  Studiens validitet .....	42
3.4.1  Indre validitet.....	42
3.4.2  Begrepsvaliditet .....	44
3.4.3  Ytre validitet .....	45
3.4.4  Statistisk validitet .....	45
<b>4  RESULTATER.....</b>	<b>47</b>
4.1  Deskriptiv statistikk.....	48
4.2  Estimat av sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd.....	50
4.2.1  Estimat av sammenheng justert for bakgrunnsvariabler.....	52
4.3  Estimat av endringer i klassemiljø og endringer i elevers innagerende atferd.....	56



4.3.1	Estimat av endring justert for bakgrunnsvariabler .....	57
<b>4.4</b>	<b>Estimat av klassemiljøets effekt på barn med lang/kort innagerende atferds historikk</b>	<b>59</b>
<b>4.5</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering av hovedfunn .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2</b>	<b>Sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd .....</b>	<b>63</b>
5.2.1	Det utslagsgivende klassemiljøet.....	63
5.2.2	Krav og forventninger .....	65
<b>5.3</b>	<b>Endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd .....</b>	<b>66</b>
5.3.1	Foranderlig tilstand.....	66
5.3.2	En heterogen gruppe.....	67
5.3.3	Sosial kompetanse .....	68
5.3.4	Trygghet.....	68
5.3.5	Relasjoner og vennskap .....	69
<b>5.4</b>	<b>Elever som har vist innagerende atferd siden barnehagen .....</b>	<b>70</b>
5.4.1	Varighet og alvorlighet.....	70
5.4.2	Tidlig innsats .....	71
<b>5.5</b>	<b>Studiens begrensninger .....</b>	<b>72</b>
<b>5.6</b>	<b>Spesialpedagogiske implikasjoner .....</b>	<b>75</b>
<b>5.7</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>76</b>
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>77</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg (1/6): REK Godkjenning .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg (2/6): NUBU Taushetserklæring .....</b>	<b>90</b>
	<b>Vedlegg (3/6): NUBU Databehandleravtale.....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg (4/6): Atferdsskala 1.-2. klasse.....</b>	<b>95</b>
	<b>Vedlegg (5/6): Atferdsskala barnehagen .....</b>	<b>97</b>
	<b>Vedlegg (6/6): Klassemiljøskala.....</b>	<b>102</b>

# Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Stidiagram .....	26
Tabell 1: Deskriptiv statistikk .....	49
Tabell 2: Korrelasjonsmatrise .....	51
Tabell 3: Kryss-seksjonell analyse av 1. klasse .....	53
Tabell 4: Kryss-seksjonell analyse av 2. klasse .....	55
Tabell 5: Endringsanalyse med modell 1 .....	57
Tabell 6: Endringsanalyse med modell 2 .....	58
Tabell 7: Interaksjonsanalyse .....	60

# 1 INNLEDNING

I dette kapittelet introduseres og aktualiseres temaet for oppgaven. Det redegjøres for problemstilling, hypoteser og oppgavens strukturelle oppbygning.

## 1.1 Aktualitet og motivasjon

I høst kom jeg i prat med en tidligere kollega som lurte på hva jeg skrev masteroppgave om. Da jeg fortalte at jeg skriver om stille barn – barn med innagerende atferd – i skolen, var hans umiddelbare respons: «Men stille barn klarer seg vel ganske bra på skolen, gjør de ikke det, da? Det kan vel hende de bare trives med å være stille?». Innagerende atferd er ikke noe som nødvendigvis assosieres med utfordringer eller det å streve på skolen, og det er lett å tenke at barn som er stille liker å være stille (I. Lund, 2012). Selv om noen barn kan ha det fint med å være litt stille (Kvarme, Flaten, & Thu, 2017; I. Lund, 2012), kan det i andre tilfeller skjule seg alvorlige psykiske helseplager bak den stille atferden (I. Lund, 2012).

Mange elever med innagerende atferd blir ikke fanget opp i skolen (I. Lund, 2012), og får dermed ikke den støtten de har behov for (Aune, Stiles, & La Greca, 2009). Innagerende atferd er et understudert fenomen i norsk skoleforskning – fokuset rettes i langt større grad mot utagerende elever (Berg, 2005; I. Lund, 2012). Dette til tross for at undersøkelser viser at alvorligheten og forekomsten av innagerende atferd er tilnærmet lik som for utagerende atferd (Heiervang, Goodman, & Goodman, 2008; I. Lund, 2004). To av symptomene på innagerende atferd er eksempelvis angst og depresjon, to lidelser det ser ut til å være en økning av i Norge (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Mange har påpekt at det må settes inn innsats tidlig i skolen (Berg, 2005; Bru et al., 2016).

Denne oppgaven undersøker sammenhengen mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen. Skolen har en viktig innflytelse på barns utvikling, og det er derfor vesentlig å identifisere hvordan klassemiljø er av betydning for barns psykiske helse (Bru et al., 2016). Det er en utbredt oppfatning at lærere er mer orienterte mot utagerende elever, men undersøkelser viser at hovedutfordringen ikke nødvendigvis er at lærere *ikke ser*, men at de er usikre på *om* og *hvordan* de skal reagere på de stille elevene (Ogden, 1995). Motivasjonen for denne oppgaven er å bidra til økt kunnskap om innagerende atferd hos barn, samt å rette mer søkelys mot en gruppe barn som ikke tidligere har blitt viet mye oppmerksomhet (I. Lund, 2012).

## 1.2 Begrepsavklaring, spesialpedagogisk relevans og avgrensning

Denne masteroppgaven er et vitenskapelig prosjekt med relevans for det spesialpedagogiske fagområdet, knyttet til psykososiale vansker. Psykososiale vansker er et mangefasettert begrep som eksempelvis kan bety å ha atferds- eller tilpasningsvansker, utagerende eller innagerende atferd, samt emosjonelle og sosiale vansker (Befring & Tangen, 2004).

Oppgaven omhandler den innagerende atferden. Forståelsen av innagerende atferd som en form for atferdsvanske (I. Lund, 2012; Nyborg & Mjelve, 2017; Ogden, 2015) legges til grunn, og drøftes i oppgavens teorikapittel. Spesialpedagogikk handler i hovedsak om å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn og unge med spesielle behov (Tangen, 2012). Den spesialpedagogiske relevansen til oppgaven bunner i at atferdsvansker kan hemme barns læring og utvikling (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Mange elever med innagerende atferd har særlig behov for lærere med spesialpedagogisk kompetanse innen innagerende atferd, og som jobber for et positivt psykososialt klassemiljø, slik at disse elevene får mulighet til å utvikle sitt fulle potensiale (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Drugli, 2008; Kvarme et al., 2017).

I litteraturen benyttes ulike faguttrykk for å beskrive innagerende atferd, eksempelvis: internaliserte vansker, innagerende atferd, sosial tilbaketrukkende atferd, introvert atferd, innadvendthet og «stille barn» (I. Lund, 2004; Ogden, 2015). I denne oppgaven legges disse under begrepet innagerende atferd, vel vitende om at begrepet har mange nyanser. Jeg bruker også betegnelsen «stille barn», for å variere språkbruken. Det er verdt å nevne at med stille barn menes ikke barn med selektiv mutisme, men barn som har vansker med å uttrykke seg (I. Lund, 2012). I oppgaven forstås innagerende atferd overordnet i tråd med følgende definisjon: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (I. Lund, 2012, s. 27). Jeg tar utgangspunkt i denne definisjonen fordi den beskriver innagerende atferd som en atferd og ikke en diagnose, og fordi den omfatter uttrykk som kommuniseres til miljøet. Ettersom oppgaven studerer innagerende atferd i lys av klassemiljø anses denne definisjonen som relevant. Klassemiljø kan overordnet defineres som den generelle og helhetlige atmosfæren i et klasserom (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004).

Vinklingen, innagerende atferd i lys av klassemiljø, er forankret i tanken om at atferdsvansker ikke kun er et kjennetegn ved individet – men et samhandlingsproblem som oppstår i interaksjon mellom individ og miljø (Ogden, 2015). Lærere og medelever er en del av miljøet rundt barn med atferdsvansker (Greene, 2011). Oppgaven vil derfor studere innagerende atferd opp mot lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner, i et systemteoretisk perspektiv. Systemteoretisk perspektiv bygger på ideen om at dersom vi forstår mønstre og strukturer i et sosialt system, som eksempelvis et klasserom, kan vi lettere forstå atferden til individene som befinner seg i systemet (Manger, 2013). Det hevdes også at ingen elever *er* innagerende som en statisk tilstand, men at de *viser* en innagerende atferd i bestemte kontekster (Greene, 2011; Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012). I tråd med dette kan noen barn være stille og tilbaketrukkne på skolen, mens de er utadvendte hjemme. Da er det interessant å undersøke om det kan være noe med klassemiljøet som kan føre til at barn viser, eller ikke viser, innagerende atferd.

I denne oppgaven er det valgt en avgrensning på å undersøke de første to årene på barneskolen, ettersom jeg ønsket å se innagerende atferd og klassemiljø i et forebyggende perspektiv. Enkelte avgrensninger har også kommet av datamaterialets rammer og begrensinger. Dersom dette hadde vært en studie av større omfang er det en rekke aspekter og områder det kunne vært interessant å undersøke videre, eksempelvis sammenhengen mellom innagerende atferd i skolen og psykiske helseplager i voksen alder (Bru et al., 2016).

### 1.3 Problemstilling og metodisk tilnærming

Oppgaven undersøker følgende problemstilling: *Er det en sammenheng mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen?*

Ved å studere *sammenheng* er hensikten å undersøke om innagerende atferd hos elever blir påvirket av klassemiljøet. Det vil si å undersøke om det eksempelvis er en sammenheng mellom negativt klassemiljø og høy forekomst av innagerende atferd, og positivt klassemiljø og mindre forekomst av innagerende atferd. Kvarme et al. (2017) hevder at klassemiljø påvirker utviklingen av innagerende atferd. En slik overordnet antagelse kan bety at klassemiljø vil kunne påvirke innagerende atferd i både positiv og negativ retning. I tråd med dette har jeg valgt en overordnet problemstilling, for å være åpen for både negativt og positivt utfall.

Jeg ønsket å ta analysen et steg videre ved å undersøke om det er en sammenheng mellom *endring* i klassemiljø fra 1. til 2. klasse, og endring i elevers innagerende atferd fra 1. til 2. klasse. Altså om klassemiljø har en kausal effekt på innagerende atferd. Med endring menes forbedring eller forverring i klassemiljø, og hvor vidt dette har en sammenheng med forbedring/reduisering, eller forverring/økning av innagerende atferd. For å undersøke sammenheng blir det brukt kryss-seksjonell analyse, som kan være gunstig for å studere ulike fenomener på samme tidspunkt (L. Cohen et al., 2000). Kryss-seksjonell analyse er imidlertid ikke egnet for å undersøke kausale forhold ettersom den ikke måler fenomeners utvikling og endring over tid (ibid.). Jeg vil derfor i tillegg undersøke endring i klassemiljø og innagerende atferd over tid i et longitudinelt design, for å få et grunnlag for en kausal fortolkning.

Innagerende atferd varierer både i alvorlighetsgrad og varighet (Ogden, 1987). Noen barn kan være engstelige, sjenerte eller triste kun i perioder, mens andre kan ha vedvarende vansker med langsiktige negative konsekvenser (Ogden, 2015). På bakgrunn av dette vil det undersøkes om klassemiljø har ulik effekt på ulike grupper barn med innagerende atferd: de som har vist atferden siden barnehagen, og de som har vist atferden etter at de startet på skolen. Basert på dette har jeg stipulert tre hypoteser:

- I. Det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse, etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler
- II. Endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd
- III. Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen

Hypotesene testes ved bruk av kvantitativ metode og statistikk. Jeg har fått tilgang til datamaterialet som inngår i det longitudinelle forskningsprosjektet Barns Sosiale Utvikling, også kaldt BONDS (The Behavior Outlook Norwegian Developmental Study): a prospective longitudinal study of early development of social competence and behavior problems (Nærde, Janson, & Ogden, 2014).

Datasettet som er benyttet i denne studien er basert på et begrenset antall variabler fra BONDS. Disse er samlet inn ved hjelp av spørreskjemaer fylt ut av barnas lærere og førskolelærere, og omhandler innagerende atferd og klassemiljø. Klassemiljøskalaen tar for seg to hoveddimensjoner: lærer-elev relasjoner, og elev-elev relasjoner. Veldokumenterte undersøkelser viser at lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner er viktige for elevenes atferd i klasserommet (Hattie, 2009). Med dette som fundament vil oppgaven ha et relasjonelt perspektiv på klassemiljø.

## 1.4 Struktur i oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet blir det redegjort for oppgavens aktualitet, begrepsbruk og spesialpedagogisk relevans. Valgt problemstilling og hypoteser blir også presentert. Det andre kapitlet tar for seg teoretiske tilnærminger til innagerende atferd og klassemiljø. Kapitlet er todelt: først beskrives og drøftes fenomenet innagerende atferd. Det redegjøres for kjennetegn, forekomst, identifisering, forklaringer og risikofaktorer. Deretter settes innagerende atferd inn i konteksten av klassemiljø: psykososialt klassemiljø, lærer-elev relasjoner, og elev-elev relasjoner med særlig fokus på psykososial utvikling og vennskap. I det tredje kapitlet blir mine metodologiske vurderinger, valg og fremgangsmåter redegjort for og drøftet. I oppgavens fjerde kapittel blir studiens resultater presentert. I det femte kapitlet blir disse funnene drøftet og satt opp mot teorien fremstilt i oppgavens teorikapittel. Studiens begrensninger og implikasjoner diskuteres, etterfulgt av en kort konklusjon. I oppgavens sjette og avsluttende kapittel presenteres og drøftes studiens betydning og relevans.



## 2 TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapitlet omhandler innagerende atferd og klassemiljø. Første delkapittel belyser den innagerende atferdens karakter og kompleksitet. I andre delkapittel belyses sammenhengen mellom elever med innagerende atferd og klassemiljø.

Når det gjelder teorivalg har jeg valgt å ta utgangspunkt i I. Lund (2012) sin forskning om innagerende atferd, ettersom denne forskningen fokuserer på innagerende atferd i skolen. Interessant med I. Lunds forskning er at den representerer et brudd med den medisinske modellen som ser atferdsvansker som egenskaper hos enkeltindividet – nært knyttet til sykdom og diagnoser (Tøssebro, 2010). I. Lund retter i stedet fokuset mot miljøet. I opplæringsloven står det skrevet at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998b, § 9A-2). Denne rettigheten aktualiserer et klassemiljøfokus fremfor et individfokus. Ifølge Morken (2012) handler ikke spesialpedagogikk om en ensrettet orientering rundt vansker og diagnoser, men om hva som kan gjøres i miljøet rundt barn med spesielle behov. Oppgaven bygger derfor på en relasjonell forståelse av psykososiale vansker, noe som tilsier at miljøet er av sentral betydning for barns psykososiale situasjon (Manger, 2013; Nyborg & Mjelve, 2017).

## 2.1 Innagerende atferd

Begrepet psykososiale vansker omfatter to dimensjoner: den psykiske og den sosiale (Kokkersvold, 2014). Den psykiske dimensjonen omhandler eksempelvis følelser og ferdigheter, mens den sosiale dimensjonen blant annet omhandler relasjoner og interaksjoner med andre (ibid.). Innagerende atferd – en psykososial vanske – omfatter begge disse dimensjonene (Befring & Tangen, 2004). Begrepet innagerende atferd knyttes ofte til temaet psykisk helse, ettersom angst, depresjon, sosial tilbaketrekning og somatiske plager er sentrale kjennetegn på atferden (Ogden, 2015). Barns psykiske helse kan defineres som en «samlebetegnelse for hvordan følelser, tanker og atferd hver for seg og samlet påvirker hvordan barn og unge fungerer i hjem, skole og fritid» (Ogden, 2015, s. 189). En god psykisk helse er avgjørende for barns læring og utvikling (Bru et al., 2016). Psykiske helseplager hos barn kan derfor resultere i mistriivsel og lærevansker på skolen (ibid.).

Psykososiale vansker kan gi utslag i både utagerende og innagerende atferdsvansker (Befring & Tangen, 2004). Utagerende atferd kan arte seg som aggresjon, samt verbal og fysisk utagering (Nordahl, Kostøl, & Mausestagen, 2009), mens innagerende atferd kan omfatte engstelse, utrygghet og symptomer på depresjon (I. Lund, 2012). Skillet er imidlertid ikke nødvendigvis så klart, og emosjonelle vansker og depresjon også kan uttrykkes som utagerende atferd (Aasen, Nordtung, Ertesvåg, & Leirvik, 2002). Det kan derfor være utfordrende å operere med et utelukkende markant skille mellom disse to formene for atferd (Befring & Duesund, 2012). Hovedforskjellen blir ofte beskrevet med at barn som viser utagerende atferd vender problemene sine mot andre, mens barn som viser innagerende atferd vender problemene mot seg selv (Jávo, 2010). Det er likevel viktig å være bevisst at ingen barn kun viser en innagerende eller utagerende atferd, men ulike kombinasjoner og grader av disse (Befring & Duesund, 2012; I. Lund, 2012).

### 2.1.1 Atferdsvanske

I denne oppgaven blir innagerende atferd forstått som en atferdsvanske (I. Lund, 2012; Nyborg & Mjelve, 2017; Ogden, 2015). Begrepet «atferdsvanske» kan beskrives som en atferd som står i strid med forventninger og krav i miljøet, og som dermed danner barrierer for en god utvikling (Greene, 2011; I. Lund, 2012; Nyborg & Mjelve, 2017). Hva som forstås som en atferdsvanske er dermed i stor grad formet av holdninger og tilhørende krav og forventninger i samfunnet. Det kan tenkes at en slik overordnet definisjon på atferdsvansker er hensiktsmessig med tanke på at barn er forskjellige, og at de fleste barn med

atferdsvansker vil kunne passe inn under en slik generell kategori. En slik overmodnet definisjon kan imidlertid tenkes å være utilstrekkelig som anvendt rammeverk for hva atferdsvansker innebærer. Det er rimelig å anta at det til en viss grad vil variere fra lærer til lærer hvordan de tolker atferdsvansker, og hvor grensen går fra «normal» atferd til atferdsvansker.

Det er glidende overganger mellom når innagerende atferd går fra moderate til alvorlige plager (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Kvarme et al. (2017) påpeker at det å kjenne seg usikker sammen med andre er en normal følelse, og at den tilbaketrekkende atferden først blir et problem når den blir et hinder i hverdagen. Det som avgjør om noe er en alvorlig atferdsproblematikk er problematferdens frekvens, intensitet og varighet (Aasen et al., 2002). Elever som viser innagerende atferd kan ha et spenn fra moderate til mer alvorlige og sammensatte vansker, og de er en relativt heterogen gruppe (Kvarme et al., 2017). Ifølge I. Lund (2004) er det tre faktorer som må være til stede for at en tilbaketrekkende atferd kan defineres som en innagerende atferdsvanske: 1) atferden bryter med det som er forventet atferd, 2) den hemmer læring og utvikling og 3) den hindrer positiv samhandling med andre. Uansett grad av innagerende atferd, har de stille barna behov for psykososial støtte og tilrettelegging (Befring & Duesund, 2012).

### **2.1.2 Den avvikende stillheten**

Det kan tenkes at stille elever både innfrir og ikke innfrir krav og forventninger i skolen. På den ene side viser de på mange måter en ideell elevatferd: For lærere, som må forholde seg til summen av lydene fra mange elever, kan det være behagelig med elever som er stille (I. Lund, 2012). På den annen side kolliderer innagerende atferd med en skolekultur som fremhever og belønner utadvendthet (Barth et al., 2004). Ogden (2015) hevder det å være ekstravert nærmest er blitt et oppdragelsesideal i dagens samfunn, og trekker en parallell mellom dette og synet på stille barn som noe unaturlig og uheldig. De stille barna kan møte barrierer når det forventes at alle barn skal delta aktivt verbalt på skolen og i samfunnet forøvrig (Cain & I. Lund, 2014). Elevers atferd kan være et uttrykk for – et språk som forteller om verden – at de ikke har det bra (Damsgaard, 2003; I. Lund, 2012). Det er viktig å forsøke og forstå hva som ligger bak atferden, og å skille mellom avvikende trekk ved eleven og atferden som uttrykk for et problematisk miljø (Befring & Duesund, 2012).

Ifølge Kokkersvold (2014) kan avvikende atferd være uttrykk for en rasjonell og målrettet strategi, som har som mål å mestre en situasjon som oppleves som vanskelig. Atferdsvansker

kan skyldes at eleven strever med å finne sin plass, og atferden blir dermed en måte å signalisere denne mistrivselen på (Aasen et al., 2002). Det som for andre virker som destruktiv atferd, kan for barnet være en selvbeskyttende strategi (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). For å forstå atferden til barnet er det gunstig å prøve å sette seg inn i barnets virkelighetsoppfatning, og erkjenne at for barnet er atferden rasjonell (ibid.). Det skolen definerer som en atferdsvanske kan være en atferd som signaliserer at eleven mistrives i skolemiljøet (Sørli & Nordahl, 1998). Ifølge Kokkersvold (2014) strever den norske skolen med å gi en adekvat tilpasset opplæring til elever med psykososiale vansker. Det hevdes å være et misforhold mellom individets evner og forutsetninger og skolens kompetanse til å møte individet med adekvate forventninger og krav, noe som gir seg utslag i mistilpassning, utstøtning og avvikende atferd (Kokkersvold, 2014; Sørli & Nordahl, 1998). I diskusjonen om atferdsvansker har vi en skoletradisjon der det kritiske blikket på egen virksomhet til dels mangler, mens det som defineres som primærproblemet ofte er enkeltelever og økonomi (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

### **2.1.3 Forekomst**

Variasjonen i synet på hvor grensene går mellom «normal»/forventet stillhet fra barn, og stillhet som en atferdsvanske, påvirker og vanskeliggjør det å skulle måle forekomsten av barn med innagerende atferd (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Forekomsten av atferdsvansker er det generelt utfordrende å avgrense og måle, omfanget påvirkes i stor grad av hvordan en definerer og hvem en spør (Ogden, 2015). Det er ikke enkelt å skulle beskrive forventninger og krav for hvordan barn skal oppføre seg slik det er allmenn enighet om (ibid.).

At innagerende atferd får mindre oppmerksomhet i skolen kan skyldes at det er enklere å fange opp utagerende atferd fordi den er mer synlig (Rubin & Coplan, 2004), eller den virker forstyrrende på undervisningen (Bru et al., 2016). Det kan også skyldes at innagerende atferd ikke vekker bekymring og oppmerksomhet fordi slik atferd ikke er til plage for andre (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998). Etter at flere undersøkelser viste mye bråk og uro i norske klasserom, har utagerende atferd og uro blitt beskrevet som en av de største utfordringene dagens skole står overfor (Duesund, Stray, & Bjørnestad, 2014). Undersøkelser viser imidlertid at alvorligheten og forekomsten av innagerende atferd er tilnærmet lik som for utagerende atferd (Heiervang, Goodman, & Goodman, 2008; I. Lund, 2004). Selv om innagerende atferd ofte ikke utgjør et problem for omgivelsene, kan det være et alvorlig problem for det barnet det gjelder (Kvarme et al.,

2017). I og med at innagerende atferd er mindre synlig enn andre former for atferdsvansker, kan det tenkes at dette utgjør mørketall vedrørende forekomst.

Det er gjort relativt få omfangsstudier av atferdsvansker i norske skoler, og ulike studier anvender ulike definisjoner – som er med på å gjøre det vanskelig å si noe sikkert om omfang (Nordahl et al., 2009). Det tall fra norske studier indikerer er en forekomst av barn som viser innagerende atferd på 3-4 %, noe som tilsvarer minst ett barn i hver skoleklasse (Heiervang et al., 2007). Internasjonale studier på barn fra 4 til 18 år viser et sprik på forekomsten av innagerende atferd på 4-20 % (Henderson, Gilbert, & Zimbardo, 2014). En mulig forklaring på det relativt store spriket kan være at innagerende atferd grenser opp mot diagnoselandskapet, der angst og depresjon er sentrale begreper (I. Lund, 2012). Det er imidlertid bred enighet om at innagerende atferd anses som et atferdsproblem selv om ikke diagnoser nødvendigvis blir anvendt (Henderson et al., 2014; Sørli, 2000). Frem til 12-årsalderen er det liten forskjell mellom antall jenter og gutter som viser innagerende atferd, særlig depressive symptomer, mens fra puberteten er jenter klart overrepresentert i denne gruppen (I. Lund, 2012). Det er mangel på forskning som forklarer årsaken til kjønnsforskjellene i forekomsten av innagerende atferdsvansker (ibid.).

#### **2.1.4 Kjennetegn**

Innagerende atferd kan arte seg ulikt fra barn til barn, og avhenge av miljø og relasjoner (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012). Et uttrykk for innagerende atferd er når den isoleres, som beskrevet av I. Lund:

Vi har alle sett barn med innagerende atferd. De står for seg selv. Kanskje later de som de er opptatt med noe. De ser ned og tar ikke initiativ, selv ikke når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått seg sin egen plass i skolegården. Der har de oversikt over det som skjer, noe som skaper en viss form for trygghet. Men de er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter. (I. Lund, 2004, s. 9)

Det er imidlertid ikke alltid at de «skiller seg ut» på samme måte, de kan også «blendes inn» eller forsvinne litt i bakgrunnen av andre barn som uttrykker sine behov mer verbalt og fysisk (I. Lund, 2012). Et eksempel blir beskrevet på følgende måte: «Ingen kunne se henne lenger. Og ingen kunne høre henne lenger. Og ingen visste engang at hun var der. For hun klarte ikke å si noe som helst. Hun bare satt der med hånden i været» (Dahle & Nyhus, 2009, s. 7).

Innagerende atferd er mindre synlig for omgivelsene enn andre former for atferdsvansker, og det er en tendens til at disse barna går under radaren på skolen (I. Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2004). Selv om atferden kan virke usynlig, er det også en del av atferden som viser seg for miljøet som eksempelvis sårbarhet, avvisning, nedstemthet, tilbaketrekning, angst og usikkerhet (ibid.). Dette betyr at det er to deler av innagerende atferd: den delen som vendes innover mot barnet selv – eksempelvis som destruktiv selvsnakk og negative forventninger til seg selv – og den delen som viser seg for miljøet som det triste uttrykket med hodet og blikket vendt nedover (ibid.). Selv om atferden kanskje ikke tar størst plass i klasserommet, viser litteraturen til ulike kjennetegn læreren kan se etter. Noe av det som kjennetegner barn som viser innagerende atferd er ensomhet, lav selvoppfatning, depresjoner, angst og psykosomatiske plager som vondt i hodet, vondt i magen og oppkast (Sørli & Nordahl, 1998). Disse barna kan bære preg av en nervøs og hemmet atferd med nevrotiske trekk og angst (I. Lund, 2004). De bekymrer seg ofte, særlig med tanke på nye og ukjente situasjoner, og kan vise en unngåelsesatferd, i tillegg til at de kan virke triste og sjelden vise glede og spontanitet (ibid.). De kan være overdrevent engstelige, unnvikende og isolerte (Ogden, 1987). Barn med innagerende atferdsvansker ser ofte triste ut og kan gråte mye, gjerne uten åpenbare årsaker til gråten (Aasen et al., 2002). De kan ha vanskeligheter for å uttrykke sinne, og kan vise både en passiv og en overkontrollert atferd (ibid.). Selv om innagerende atferd ikke nødvendigvis fanger læreres oppmerksomhet i utgangspunktet, har den en del kjennetegn, og kan være synlig for en informert og årvåken lærer. Innagerende atferd kan være vanskelig å oppdage for de som ikke har kunnskap om atferdens kjennetegn, og på den måten kan vi kanskje si at «vi ser det ikke før vi vet det».

Noe av det som kjennetegner barn som viser innagerende atferd er at de kan ha lav sosial kompetanse (Ogden, 2015). Sosial kompetanse kan defineres som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» (Ogden, 2015, s. 27). Atferdsvansker kan omhandle manglende ferdigheter til å respondere hensiktsmessig i en gitt situasjon (Greene, 2011). Begrepet sosial kompetanse inneholder flere sosiale ferdigheter, men for barn med innagerende atferd har de som oftest vanskeligheter med ferdigheten som kalles «selvhevdelse», som handler om hvordan ta kontakt med andre, hvordan hevde egne rettigheter og meninger, og hvordan en kan si «nei» (Ogden, 2015). Lite selvhevdelse kan vise seg gjennom en tilbakeholden verbal og ikke-verbal kommunikasjon, og barn som viser innagerende atferd har høy risiko for å bli overkjørt av andre (I. Lund, 2012). Selvhevdelse er en nødvendig ferdighet for at barn skal

klare å tilpasse seg, samt påvirke omgivelsene (Ogden, 2015). Derfor kan barn som viser innagerende atferd muligens streve med både å tilpasse seg miljøet, eksempelvis ved å snakke når det er forventet, og å påvirke miljøet, eksempelvis slik at de kan ta plass på en måte som passer for dem. Barn med innagerende atferd kan stå i fare for å utvikle det som kalles sosial hjelpeløshet (Befring & Duesund, 2012). Teorien om lært hjelpeløshet går ut på at mennesker som har opplevd gjentatte nederlag gir opp å prøve, fordi de ikke lenger ser sammenhengen mellom egen handling og resultat (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En konsekvens av dette er manglende forventninger om å lykkes (ibid.). At tilstanden kalles *lært* hjelpeløshet, kan forstås som at den er lært, og dermed også kan avlæres. I så måte er ikke atferden deterministisk, og det kan antas at endring kan skje, dersom disse barna får de får støtte til å utvikle selvhverdelsesferdigheter.

Ifølge Greene (2011) har barn med atferdsvansker en utviklingsforsinkelse, som kan beskrives som en form for lærevanske. Eksempelvis: på samme måte som barn med dysleksi har vansker med å utvikle de nødvendige ferdighetene for å bli dyktige lesere, har barn med atferdsvansker utfordringer med å mestre ferdighetene som trengs for å håndtere livets krav til sosiale, emosjonelle og atferdsmessige ferdigheter (ibid.) Barn med innagerende atferd kan ha mangelfulle tenkeferdigheter knyttet til regulering av følelser, håndtering av endringer på en fleksibel måte, vurdering av konsekvensene av sine handlinger, samt evnen til å ha vokabular til å gi uttrykk for at noe er i veien (Greene, 2011). Bak hver atferdsvanske er det en uløst konflikt eller en mangelfull ferdighet (ibid.). I. Lund (2012) poengterer imidlertid at det ikke nødvendigvis handler om mangelfulle kognitive ferdigheter hos de stille elevene, men at de emosjonelle utfordringene blir til hinder for dem.

### **2.1.5 Identifisering**

Det er vesentlig at elever med innagerende vansker blir fanget opp i skolen og får den støtten de har behov for, ettersom det er dokumentert at sjenanse og tilbaketrukkethet er risikofaktorer for angst, rusproblematikk og frafall i skolen (Aune et al., 2009). Moderate innagerende vansker kan utvikle seg til alvorlige psykiske helseproblemer som angst, depresjon og isolasjon (Ogden, 2015). Det er avgjørende at barn med psykososiale vansker oppdages tidlig for å komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring, 2012). Ifølge Aune (2011) er det viktig med tidlig innsats når det gjelder barn med sosial angst, fordi de risikerer å bli angstfulte voksne med betydelige utfordringer i hverdagen som vil påvirke deres livskvalitet. Elever som viser innagerende atferd skal ut i samfunnet og forholde seg til mange ulike mennesker og situasjoner (I. Lund, 2012). Barn som stiller seg i bakgrunnen og

sjelden tar sosiale initiativ risikerer å bli oversett av andre, noe som kan få fatale konsekvenser i møte med samfunnets krav til kommunikasjon, deltakelse og samarbeid (Befring & Duesund, 2012). Dersom en elev plutselig endrer atferd og begynner å trekke seg tilbake og bli stille, bør denne eleven vies særlig oppmerksomhet (Kvarme et al., 2017). Det er mulig å argumentere for at det blir en unødvendig høy pris å betale, både for elevene med innagerende atferd og for samfunnet på sikt, om disse elevene ikke blir fanget opp av skolen og får den nødvendige støtten på et tidlig tidspunkt.

Allerede fra barn er 2-4 år gamle kan man identifisere de som er i faresonen for å utvikle innagerende atferd (I. Lund, 2012). Dette betyr at barnehagen spiller en viktig rolle i arbeidet med å avdekke innagerende atferd. Ogden (2015) argumenterer for at desto yngre barna er, desto større er sjansen for å korrigere skjevutvikling samt å bryte uheldige utviklingsmønstre. Likevel viser tall fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) at barn med innagerende atferd kommer for sent inn i hjelpeapparatet, og ofte ikke henvises før i 8-10 årsalderen (Kvelling, 2007). Innagerende atferd i barnehagen kan komme til uttrykk ved at disse barnehagebarna ofte trekker seg tilbake og gjør lite ut av seg, misliker å få oppmerksomhet, unngår øyekontakt og helst leker alene eller med få andre barn (Ogden, 2015). I barnehagen er det en økende tendens til at det forventes at barna skal bidra verbalt (Rubin, Burgess, & Coplan, 2002). Dette kan føre til at barn som viser tegn på innagerende atferd, utvikler mer engstelse og lav selvoppfatning, noe som kan forsterkes når de starter på skolen (Ogden, 2015). Barn med psykiske helseplager blir ofte ikke fanget opp i barnehagen, og det er en tendens til at voksne inntar en «vente-og-se»-holdning, for å se om vanskene går over av seg selv (ibid.). Psykososiale vansker hos barn blir ofte ikke synlige for omgivelsene før etter flere år på skolen selv om kjennetegnene ofte har vært tilstede helt siden småbarnsalder (Befring, 2014). Det er en tendens til at innagerende atferd øker med barnets alder (Lindberg & Ogden, 2001; Ogden, 2015). Det betyr at en «vente-og-se»-holdning kan være uheldig.

### **2.1.6 Forklaringer og risikofaktorer**

Hvorfor enkelte barn utvikler innagerende atferd gir litteraturen ingen entydige svar på, men det vises til ulike risikofaktorer i arv og miljø. Atferdsvansker forklares både med individuelle kjennetegn hos barnet og risikofaktorer i miljøet (Befring & Duesund, 2012). En risikofaktor kan defineres som en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling, eksempelvis atferdsvansker (Overland, 2007). En beskyttelsesfaktor kan defineres som en faktor som



medfører reduksjon av risikofaktorer og som dermed bidrar til økt sannsynlighet for en positiv utvikling (Kokkersvold, 2014; Ogden, 2015). Damsgaard og Kokkersvold (2011) understreker at for barn med atferdsvansker er det individuelt hva som fungerer som risiko- og beskyttelsesfaktorer, noe som gjør at det enkelte barn bør vurderes individuelt i lys av kjente risikofaktorer. Arbeid med psykososiale vansker handler i stor grad om å forstå sammenhenger mellom risikofaktorer i og utenfor det enkelte individ, samt å forstå de beskyttende faktorer som kan bidra til å styrke enkeltindividet samt redusere risikofaktorene (Kokkersvold, 2014).

Et eksempel på en individuell risikofaktor kan være en medfødt sårbar genetisk konstruksjon og temperament som gjør disse barna mer disponible for engstelse (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009; Walker & Henderson, 2012). Evenshaug og Hallen (2000) beskriver temperament som en del av den medfødte biologiske konstruksjonen som mennesker er født med, som påvirker eksempelvis humør, aktivitetsnivå, tilnærming til nye situasjoner og forandringer, utholdenhet og reaksjonsmønster. En slik medfødt sårbarhet vil kunne bidra til at barn med innagerende vansker er mer disponert for å utvikle engstelse i nye situasjoner og kontekster der de opplever seg negativt vurdert av andre (Rubin et al., 2009; Walker & Henderson, 2012). For å forstå hvorfor enkelte elever oppfører seg slik de gjør, er det viktig å huske at barns atferd alltid har et formål og at den grunnleggende hensikten er å bli sosialt akseptert (Evenshaug & Hallen, 2000). Elevers atferd kan ha en dypere årsak som ikke alltid kan korrigeres med irettesettelser (Drugli, 2008). Hvis man ser situasjonen fra barnets ståsted og ser at barnet er redd for å bli negativt vurdert av andre, er det mulig å forstå hvorfor barn med innagerende atferdsvansker holder seg for seg selv og dermed kan virke avvisende.

En risikofaktor i miljøet kan være foreldres omsorgsevne og tilnærming til barnet (Nyborg & Mjelve, 2017). Overbeskyttende foreldre kan risikere å bidra til en underutvikling av barnets egne mestringsstrategier (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008; Rubin & Burgess, 2002). Engstelse og nervøsitet hos foreldre kan være en annen risikofaktor, fordi engstelsen kan overføres til barnet (Coplan et al., 2008). Ut ifra dette kan det tenkes at dersom foreldre er i overkant beskyttende og ikke lar barnet prøve ting på egenhånd, vil det kommuniseres til barnet at barnet ikke klarer det selv, og dermed gjøre barnet redd for å prøve nye ting. Mens noen av de stille barna kan ha erfaringer som har gjort at de har mistet tillitten til andre, kan andre behøve tid på å bli trygge – uten at det nødvendigvis ligger vonde tidligere erfaringer bak den tilbaketrukne atferden (I. Lund, 2012). Det er fortsatt mye vi ikke vet om det komplekse samspillet mellom arv og miljø, og det er viktig å huske at ingen barn hverken er

fanget av sin genetiske konstruksjon eller av sitt oppvekstmiljø (Befring, 2014). I. Lund (2012) formulerer det slik: selv om barn er født med ulikt temperament, som en slags grunntone for personligheten sin, er innagerende atferd alltid påvirket av situasjoner og relasjoner. Det ser ut til at vektingen av arv og miljø er noe ulik på tvers av ulike fagdisipliner og studier, men at innagerende atferd i all hovedsak trekkes frem som en atferd som er påvirket av både gener og miljø.

## **2.2 Innagerende atferd og klassemiljø**

I dette delkapittelet rettes fokuset mot innagerende atferd og klassemiljø. Klassemiljø beskrives overordnet som atmosfæren i et klasserom (Barth et al., 2004). Dette innebærer klasseledelse, struktur, organisering, undervisningskvalitet, ressursbruk, det fysiske miljøet og relasjoner (Nordahl et al., 2009; Ogden, 2015). Denne oppgaven avgrenses til å handle om det psykososiale miljøet i klasserommet, det vil si den delen av klassemiljøet som handler om relasjoner (Berg, 2005). Relasjoner kan beskrives som tanker, følelser og holdninger mellom mennesker (Gelso & Fretz, 2001). Positive relasjoner i klasserommet er en forutsetning for læring (Kristiansen, 2012).

Elever med innagerende atferd innordner seg normene i klassemiljøet på en tilsynelatende positiv måte (Befring & Duesund, 2012). Det å sitte stille og ta imot beskjeder er bare noen få av de mange sosiale kravene som møter barn allerede første skoledag (Glavin & Lindbäck, 2014). Med hensyn til omgivelsene, kan det kanskje tenkes at stille og rolige barn har en fordel. På den annen side stiller skolen store krav til muntlig deltakelse og det å være sosialt aktiv og initiativrik (Kunnskapsløftet, 2006; Paulsen, Bru, & Murberg, 2006). I gjeldende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2016) fremheves muntlige ferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter som skal inngå i samtlige av skolens fag. Skolen setter muntlig aktivitet, sosialisering og utadvendthet høyt i kurs, noe som kan skape utfordringer for elever med innagerende atferd (ibid.). Samtidig står det skrevet i stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003) at skolen skal strekke seg etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra elevenes forutsetninger og behov. I offentlige styringsdokumenter står det at: «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen»

(NOU 2015:8, s. 9). Likevel er det en utpreget tendens til at skolen legger større vekt på skolefagene enn elevenes trivsel, helse, læring og utvikling (Befring, 2014).

### **2.2.1 Skolen som risiko- og beskyttelsesfaktor**

Skolearenaen egner seg godt som en forebyggende plattform for atferdsvansker fordi nært sagt alle barn går på skolen (Ogden, 2015). Skolen kan imidlertid også fungere som en risikofaktor i forbindelse med utvikling av atferdsvansker hos elevene (ibid.). Atferdsvansker i skolen kan ikke forklares av elevenes individuelle egenskaper eller bakgrunnsfaktorer alene, men også av hvordan skolen fungerer (I. Lund, 2012; Ogden, 2015).

Risikofaktorer innad i skolen som kan bidra til å øke omfanget av atferdsvansker er eksempelvis for lave forventninger fra lærer til elev, utfordrende lærer-elev og/eller lærer-skoleledelsesrelasjon, lav undervisningskvalitet, uro og dårlig klassemiljø, ineffektiv ressursbruk og uheldig mestring av atferdsvansker fra de voksne på skolen (Ogden, 2015). Skolesystemet kan fremme atferdsvansker hos elevene ved å ha lite rom for mangfold, og skolen kan være en risikofaktor for atferdsvansker når elever faller utenfor en arena som «alle» er en del av (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Ved mangel på mestring eller fravær av en opplevelse av tilhørighet kan retten til opplæring fort bli en byrde for eleven som faller ut (ibid.). I en studie der formålet var å se på forholdet mellom skolekvalitet og forekomst av atferdsvansker ble det funnet at skoler med dårlig organisering, løs struktur og utydelig klasseledelse har mer atferdsproblematikk enn skoler som satser på lærer-elev relasjonsarbeid og tydelig ledelse i alle ledd (Nordahl et al., 2009). Dette danner grunnlag for å tenke at endring i klassemiljøet vil kunne ha en innvirkning på innagerende atferd.

Skolen har lite kunnskap om, og få tiltak for å forebygge og redusere forekomsten av, innagerende atferd (Ogden, 2015). Som beskrevet ovenfor er det mulig å påstå at elever med innagerende atferd en oversett gruppe i skolen (Berg, 2005; Heiervang et al., 2007; I. Lund, 2012). Det er enkelt å overse elever som er stille og som ikke krever mye av omgivelsene sine (Berg, 2005). En konsekvens av dette er at de elevene som prøver å gjøre seg usynlige i klasserommet ofte lykkes med dette (ibid.). Det er et paradoks at disse elevene fort ikke blir sett før den dagen de forsvinner fra skolen (Berg, 2005). Da har de ofte utviklet alvorlige psykiske vansker som et resultat av denne usynlighetstilstanden (ibid.). Elever i en marginaliseringsprosess trenger voksne som ser dem og hjelper dem til å finne det fotfeste de trenger for ikke å falle utenfor (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). For de stille barna er det avgjørende med lærere som hører de stille stemmene blant alt bråket, og som legger merke til

at noen gjemmer seg bort i friminuttene (I. Lund, 2012). Det kan tenkes at å sette innagerende atferd dagsorden vil kunne bidra til å minimere risikoen for at disse barna blir oversett.

En «inkluderende skole» handler ikke bare om at elevene skal tilpasse seg skolen, men at skolen skal tilpasse seg mangfoldet av elever (Solstad & Engen, 2004). Dersom skolen skal ha rom for alle, må den også ha blikk for den enkelte – det vil si en opplæring som møter mangfoldet av elever (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Ogden (2015) påpeker at den største utfordringen i en inkluderende skole er å omsette idealer til praksis. En slik omsetting byr på ressursmessige, praktiske og holdningsmessige utfordringer (ibid.). I prioriteringen av knappe midler (Damsgaard & Kokkersvold, 2011), er det ikke vanskelig å forstå at den største andelen av ressurser og tiltak allokeres mot de barna som utagerer og utfordrer arbeidsroen og lærerens arbeid i klasserommet. I så måte kan det tenkes kunnskapsmangelen rundt innagerende atferd kan være en risikofaktor for økt forekomst av innagerende atferd i skolen.

Selv om skolen kan være en risikofaktor for omfanget av atferdsvansker, kan den på den annen side også fungere som et beskyttende element med potensialet til å redusere omfanget (Ogden, 2015). Beskyttelsesfaktorer som kan forebygge og redusere atferdsvansker er eksempelvis: få og klare regler i klassen, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av positiv atferd, en autoritativ klasseledelse som er proaktiv, støttende, relasjonsfokustert, tydelig og konsekvent, samt positive lærer-elev relasjoner (Nordahl et al., 2005). Sosial tilhørighet og et godt psykososialt klassemiljø er også beskyttende faktorer for atferdsvansker (Ogden, 2015). Beskyttende og trygge omgivelser kan bidra til å styrke elevenes selvoppfatning, elevenes tro på å kunne påvirke sin egen situasjon og mot til å takle livets utfordringer (ibid.). Skolen bør fokusere på å lære elevene en livskompetanse, det vil si en psykososial kompetanse med fokus på læring av selvtilit, fremtidstro og pågangsmot (Befring & Duesund, 2012). Psykososial kompetanse vil kunne være formålstjenlig for alle elever, også særlig for elever med innagerende atferd som kan stå i fare for å utvikle sosial hjelpeløshet og liten tro på seg selv (jf. 2.1.4). I den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet inkluderes «Folkehelse og livsmestring» som et tverrfaglig tema i skolen som har til hensikt å fremme god psykisk og fysisk helse hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den nye overordnede delen er nå fastsatt av regjeringen, men vil ikke tre i kraft før fornyelsen av læreplanene (ibid.). «Folkehelse og livsmestring» har imidlertid blitt kritisert for å være nok et par honnørord, altså forskjønnet begrepsbruk med en tendens til å mangle et klart innhold (Askheim, 2003). Likevel kan det synes at

psykisk helse er et økende satsningsområde i skolen, noe som potensielt kan utgjøre en beskyttende faktor mot innagerende atferd.

### **2.2.2 Psykososialt klassemiljø**

Et godt psykososialt klassemiljø kjennetegnes ved at elever er omringet av andre de er i en god relasjon til (Berg, 2005). Skolen pålegges av opplæringsloven å jobbe aktivt for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, jfr. Aktivitetsplikten, opplæringslovens § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998a). I opplæringsloven står det at dersom en elev sier at skolemiljøet ikke er trygt, skal skolen så langt det er mulig gjennomføre tiltak og sørge for at eleven får et trygt skolemiljø (ibid.). I stortingsmelding nr. 24 står det at et godt psykososialt miljø handler om elevenes trivsel og opplevelse av å være inkludert i felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Trivsel i skolehverdagen er avgjørende for å hindre mistilpasning og marginalisering (Heggen & Øia, 2005). Til tross for intensjonen om å sikre et godt psykososialt skolemiljø, står skolen overfor store utfordringer med hensyn til å inkludere elever med innagerende atferd i klassemiljøet (Bru et al., 2016). Det er rimelig å anta at dette kan ha sammenheng med poenget drøftet tidligere: at skoleverket mangler kunnskap, prosedyrer og tiltak for å forebygge og redusere forekomsten av innagerende atferd (Ogden, 2015). Dette kan indikere at lovverket ikke er noen garanti for at elevene får den opplæringen de har krav på (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Visjonen om «en skole for alle» er et ideal, og noen ganger er det langt mellom liv og lære (ibid.). Ifølge Befring og Duesund (2012) handler psykososiale vansker, som innagerende atferd, i hovedsak om barn som strever med å finne seg til rette i miljøet. Snur man på det, kan man si at det også handler om miljøet som strever med å tilpasse seg til eleven.

Elever med innagerende atferd har et særlig behov for et inkluderende psykososialt klassemiljø som tar hensyn til elevenes psykiske helse (Bru et al., 2016). Dersom elever med innagerende atferd opplever trygghet er det større sannsynlighet for at de blir mottagelige for læring, og kan si ifra hvis noe er uforståelig eller vanskelig (I. Lund, 2012). Studier viser at for å få til et trygt psykososialt klassemiljø bør læreren kartlegge klassemiljøet ved å spørre seg selv hvilke av elevene i klassen som tør å si ifra når de trenger hjelp eller ikke forstår noe (Hattie, 2009). I så måte er det eleven som sitter på definisjonsmakten om hva som er trygt og ikke. På bakgrunn av dette finnes det ikke ett tiltak for trygghet som nødvendigvis passer for alle elever med innagerende atferd, noe som nødvendiggjør en tilpasset og individuelt tilrettelagt opplæring.

Elever med atferdsvansker har behov for ekstraordinær støtte av kompetente voksenpersoner som legger til rette for et positivt psykososialt klassemiljø, slik at disse elevene får utviklet sitt fulle potensiale (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Drugli, 2008). Ifølge I. Lund (2012) er det viktig at lærerne utvikler et inkluderende læringsmiljø med positive relasjoner mellom de stille elevene og de andre elevene. På den måten vil læreren bidra til å forebygge sosiale og emosjonelle vansker hos eleven og dermed fremme elevens positive psykososiale utvikling (ibid.). Her er det fristende å påpeke det paradoksale: skolen stiller høye sosiale krav til elevene, men underviser lite i dette (Ogden, 2015). Glavin og Lindbäck (2014) kritiserer dagens skole for å være for kunnskaps- og resultatorientert. De hevder dette er et smalt læringssyn som ikke tar hensyn til at læring er en sosial aktivitet. Det sterke fokuset på skolefagene i skolen kan påvirke det psykososiale klassemiljøet i den forstand at fagfokuset går på bekostning av fokus på elevenes helse og trivsel (Befring, 2014).

### **2.2.3 Lærer-elev relasjoner**

Det er vanlig å måle relasjoner i klassen når det forskes på klassemiljø, slik det eksempelvis gjøres ved bruk av klassemiljøskalaen «Student Teacher Relationship Scale» (STRS), utviklet av Robert C. Pianta (Pianta, 2019). Denne skalaen måler læreres opplevelse av konflikt, nærhet og avhengighet med en bestemt elev (ibid.). En skala som ofte brukes i norsk skoleforskning, og som også er brukt i denne studien, er: «Classroom Environment Scale» (heretter referert til som CES) (Moos & Trickett, 1974), oversatt til norsk og revidert av Sørli i 2007. Denne skalaen tar for seg to hoveddimensjoner: lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner (ibid.).

For elever med innagerende atferd er det avgjørende med lærere som er opptatt av lærer-elev relasjonen (I. Lund, 2012). Copland og Arbeau (2008) fant i sin studie at for elever med innagerende atferd er en god relasjon til læreren særlig viktig. Samtidig fant de at elever med innagerende atferd ofte ikke har et nært forhold til lærerne sine (ibid.). Positive lærer-elev relasjoner er gunstig for alle barns læring og utvikling (Hamre & Pianta, 2005).

Undersøkelser viser at positive relasjoner mellom lærer og elev resulterer i mindre forekomst av innagerende atferd hos elevene (Ogden, 2015). Gode lærer-elev relasjoner utgjør selve fundamentet for et godt klassemiljø (ibid.). Det relasjonelle perspektivet i klasserommet handler om at læreren bør forsøke å se hele barnet, ikke kun eleven som skal lære fag (Berg, 2005). Mer konkret handler det om at læreren bør ha empati og interesse for elevens opplevelser, interesser, følelser, utfordringer, bekymringer, gleder og sorger (ibid.). Det er en tendens at elever som har gode relasjoner til lærere og medelever viser liten grad av

atferdsvansker (Sørli & Nordahl, 1998). Undersøkelser viser at relasjoner er utslagsgivende for elevers atferd i skolen, og at elevenes opplevelse av lærerens og medelevers støtte og positive forventninger er viktige for deres skoletrivsel (Moos & Trickett, 1974). Elever med innagerende atferd har særlig behov for at klasse miljøet er preget av sensitivitet og støtte fra læreren (Bru et al., 2016). Det ser altså ut til at både eleven med innagerende atferd og et godt klasse miljø er avhengig av gode lærer-elev relasjoner.

Selv om positive lærer-elev relasjoner er avgjørende for de stille elevene, kan profesjonell imøtekommenhet være utfordrende i møte med avvikende elevatferd (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Med korte ja- og nei-svar fra eleven med innagerende atferd kan det være krevende arbeid for læreren og utvikle en god relasjon til eleven (I. Lund, 2012). Ordene faller ikke lett hos barn med innagerende atferd, og det kan være krevende for læreren å skulle lytte til «den stille stemmen» (ibid.). En utfordring for å lytte til elever med innagerende atferd kan være at lærere ikke kjenner seg igjen i elevenes innagerende atferd (ibid.). En konsekvens av dette kan være at læreren bagatelliserer problemet ved eksempelvis å tenke at «Nei så ille kan det da ikke være», og på den måten ikke fanger opp eller lytter til eleven (ibid.). Det er viktig å huske at et barn aldri eier et problem alene, og læreren bør derfor være vel så opptatt av sin egen atferd som barnets atferd for å få til en god relasjon (I. Lund, 2012). Relasjonsarbeidet kan på den andre siden også være utfordrende dersom læreren kjenner seg for mye igjen i barnets atferd og dermed for eksempel oppfatter atferden som at barnet ønsker å få være i fred, eller at læreren kan oppleve å komme nærmere barnet enn ønskelig (ibid.). Dersom den innagerende atferd utfordrer lærer-elev relasjonen, kan det være gunstig å kartlegge de forskjellige bakenforliggende årsakene som gjør relasjonen utfordrende.

Dersom det er vanskelig å nå fram til eleven kan læreren oppleve situasjonen som stagnerende (I. Lund, 2012). For noen lærere kan de stille elevene oppleves som klagete (Scott, 2005). I møte med innagerende atferd er det en risiko for at lærere kan avvise eleven, bli motløse og irritable, da det er strevsomt å ha hele ansvaret for en relasjon alene (I. Lund, 2012). At en elev er stille og gir lite respons kan oppleves av læreren som signalisering av manglende interesse (Crozier & Perkins, 2002). For eleven handler det derimot ikke nødvendigvis om interesse, men om frykt, sjenanse eller usikkerhet, og læreren bør undersøke hva avvissingen er et uttrykk for (Nyborg & Mjelve, 2017). Således er det kanskje gunstig at læreren forsøker å se at avvissingen handler om eleven og ikke om læreren, og prøver å ikke ta avvissingen personlig. Studier viser også at elever med innagerende atferd

ikke vil at læreren skal la seg avvise (I. Lund, 2012). I så måte kan det tenkes at læreren vil være tjent med å utforske og utfordre sin eventuelle forutinntatthet, og heller undersøke hva avvissningen handler om. Det kan tenkes å være lett å etablere «sannheter» for seg selv, fordi man som lærer ønsker svar på hvorfor de stille elevene oppfører seg som de gjør. Kanskje særlig fordi de stille elevene har vanskeligheter med å utrykke seg (I. Lund, 2012). Slike sannheter kan imidlertid bidra til en feiltolkning av eleven. Det vil i så henseende være viktigere å stille spørsmål enn å tenke at man besitter svaret.

Ifølge I. Lund, 2012 er det viktigste en lærer kan gjøre å ha et genuint ønske om å forstå den stille eleven. En tommelfingerregel for å etablere positive lærer-elev relasjoner er at hver skoledag minst bør inneholde én positiv opplevelse for elevene (Ogden, 2015). For elever som har det vanskelig er det ofte de små tingene som teller, eksempelvis en lærer som hilser på elevene ved å bruke navnet til elevene, da dette kan bidra til at elevene føler seg sett (ibid.). Selv om det kan være krevende for lærere å etablere gode relasjoner til elever med innagerende atferd, er det kanskje viktig å huske at barn med spesielle behov først og fremst har potensiale – ikke avvik (Befring, 2014). Man bør derfor etterstrebe å se etter elevens iboende ressurser som kan bidra til å gjøre det fastlåste bevegelig.

Selv om en god lærer-elev relasjon er viktig, kan det være uheldig dersom eleven med innagerende atferd utvikler et avhengighetsforhold til læreren som går på bekostning av samspill med jevnaldrende – dette kan hemme elevens sosiale utvikling (Coplan et al., 2008; Drugli, 2012). I slike tilfeller bør læreren lære eleven om nærhet og avstand med tanke på relasjoner til andre mennesker (I. Lund, 2012). Dette bør imidlertid gjøres på en varsom måte ettersom disse barna ofte har blitt mye avvist, og derfor har behov for tydelige og genuine begrunnelser og ikke vage unnskyldninger eller tilslørt irritasjon (ibid.). Basert på dette kan vi si at for å oppnå en god lærer-elev relasjon med den stille eleven bør læreren etterstrebe en balanse mellom å etablere en god og nær relasjon til eleven, og å utfordre eleven til interaksjon med sine medelever.

#### **2.2.4 Elev-elev relasjoner**

Skolens sosiale atmosfære kan føles intens og vanskelig for de stille elevene (Armstrong & Ofstad, 2003). Læreplanens vekt på sosialisering, gruppearbeid og muntlig deltagelse (Kunnskapsløftet, 2006) kan kanskje bidra til et utfordrende klassemiljø for elever med innagerende atferd, ettersom de ofte strever med det sosiale (I. Lund, 2012). Samtidig understreker Aasen et al. (2002) at ingen kan utvikle seg uten samhandling med andre. Elev-



elev relasjoner kan derfor være en utfordring for elever med innagerende atferd, men samtidig en nødvendighet for deres selvutvikling.

Et klasserom med positive elev-elev relasjoner og stabile vennskap er noe av det viktigste for barns positive psykososiale utvikling (I. Lund, 2012). Et klassemiljø som bærer preg av mye konflikter og lite samhold elevene imellom et negativt psykososialt klassemiljø (Nordahl et al., 2005). Et slikt konfliktpreget og uvennskapelig klassemiljø gir økt risiko for utvikling av psykososiale vansker i form av atferdsvansker blant elevene (ibid.). Elever med innagerende atferd har behov for lærere som setter en stopper for konflikter mellom elevene, og bidrar til å etablere gode elev-elev relasjoner, noe som skaper et trygt psykososialt klassemiljø (Kvarme et al., 2017). En av måtene læreren kan legge til rette for positive elev-elev relasjoner i klasserommet er å forsøke å skape et klassemiljø med rom for ulikhet hvor det er lov å prøve og feile i læringsprosessen (ibid.). Et godt psykososialt klassemiljø handler i stor grad om at elevene er rause og tolerante mot hverandre, og for eksempel ikke ler dersom noen gjør feil (ibid.). Lærere bør forsøke å skape et klassemiljø med åpenhet om at alle kan streve med ulike ting og lære elevene at mangfold er naturlig (I. Lund, 2012). Det synes at i klasserom der det finnes åpenhet og toleranse for at alle er forskjellige, skapes det et trygt klassemiljø for alle elever – og særlig for de med innagerende atferd.

Et klassemiljø med gode sosiale relasjoner blant elevene kan i seg selv være forebyggende for utvikling av innagerende atferd (Ogden, 2015). Vennskap er en sentral faktor for relasjonsbygging mellom elevene, og handler hovedsakelig om opplevelsen av tilhørighet og det å bli anerkjent for den man er (ibid.). Vennskap fungerer som en buffer mot skolens og livets mange utfordringer, og kan prege både selvtillit og psykisk helse (Hartup & Stevens, 1999). Vennskap med jevnaldrende er avgjørende for barns livskvalitet, og fravær av – eller vansker med – vennerelasjoner gjør barn ekstra sårbare (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Kvarme et al., 2017). Samtidig vet vi at det å ha innagerende atferd kan gi betydelige negative sosiale konsekvenser, som eksempelvis vanskeligheter med etablering av vennskap (Nyborg & Mjelve, 2017). Elever med innagerende atferd strever ofte med psykososial mistilpasning og har utfordringer med jevnaldrende (Alsaker, 1995, referert i I. Lund, 2012). Dersom den stille eleven har få eller ingen venner, kan det medføre sosial isolasjon og hindre barnets utvikling av sosial kompetanse som er en nødvendighet for å mestre skolen og livet (Kvarme et al., 2017). Gjennom studier har man funnet at barn med innagerende atferd har få venner, er mindre fornøyd med de vennskapene de har, og ofte føler seg ensomme (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006).

Elever som viser innagerende atferd er ofte mindre populære og aksepterte blant medelever (Kingery, Erdley, Marshall, Whitaker, & Reuter, 2010; Rubin, Chen, & Hymel, 1993), og blir ofte utestengt fra klassens sosiale felleskap (Bru et al., 2016). Det å bli avvist og utestengt kan forsterke innagerende atferd (Kvarme et al., 2017). Som nevnt innledningsvis kan elever med innagerende atferd utrykke behov for å være alene, selv om de ikke ønsker dette (Nyborg & Mjelve, 2017). Ingen elever ønsker å være utenfor klassemiljøet (Bru et al., 2016). Grunnen til at elever med innagerende atferd strever med å etablere vennskap i klassen er ofte at deres atferdsuttrykk kan oppleves som avvising, noe som gjør at medelever kan oppleve det som vanskelig å nærme seg den stille eleven (I. Lund, 2012). Undersøkelser viser at barn med innagerende atferd ofte blir avvist av andre (Rubin et al., 1993). Herav kan det tenkes at avvising fra andre blir en form for selvoppfyllende profeti der elevene med innagerende atferd får bekreftet at ingen vil være sammen med dem, og avvisingen kan dermed føre til en selvforsterkende negativ sirkel. Det er derfor viktig å være klar over at disse elevene kan signalisere at de ikke ønsker å være en del av gruppen, men inni seg ha et sterkt ønske om å være det (Nyborg & Mjelve, 2017). Det kan fort bli en indre konflikt hos eleven der ønsket er stort, men angsten er større (ibid.). Eller som Greene (2011) sier det: Eleven vil, men får det ikke til. Ifølge I. Lund (2012) er det to paradoksale motpoler når disse elevene på den ene siden ønsker å være en del av felleskapet, samtidig som de ønsker å være alene.

Noen barn med innagerende atferd klarer å etablere vennskap, men ofte med medelever som også har innagerende atferd (Nyborg & Mjelve, 2017). Dette kan være en av grunnene til at vennskapskvaliteten ofte er noe begrenset (ibid.). Et slikt vennskap kan gjøre at begge parter påvirker hverandre i negativ retning og forsterker hverandres tilbaketrukkne atferd i en form for tosomhet (I. Lund, 2012). Dersom elever med innagerende atferd inngår relasjoner med andre barn med tilsvarende problematikk vil dette gjøre relasjonen sårbar (Nyborg & Mjelve, 2017). Den sårbare relasjonen handler om at vennskapet bærer preg av lite verbal kommunikasjon, mindre deling av fortrolighet, og at de ofte er mindre hjelpsomme overfor hverandre (Rubin et al., 2009). Det kan dermed antas å være uheldig dersom lærere tenker at det går bra med den stille eleven så lenge eleven har fått seg en venn, og det er antagelig hensiktsmessig å undersøke kvaliteten i vennskskapsrelasjonen.

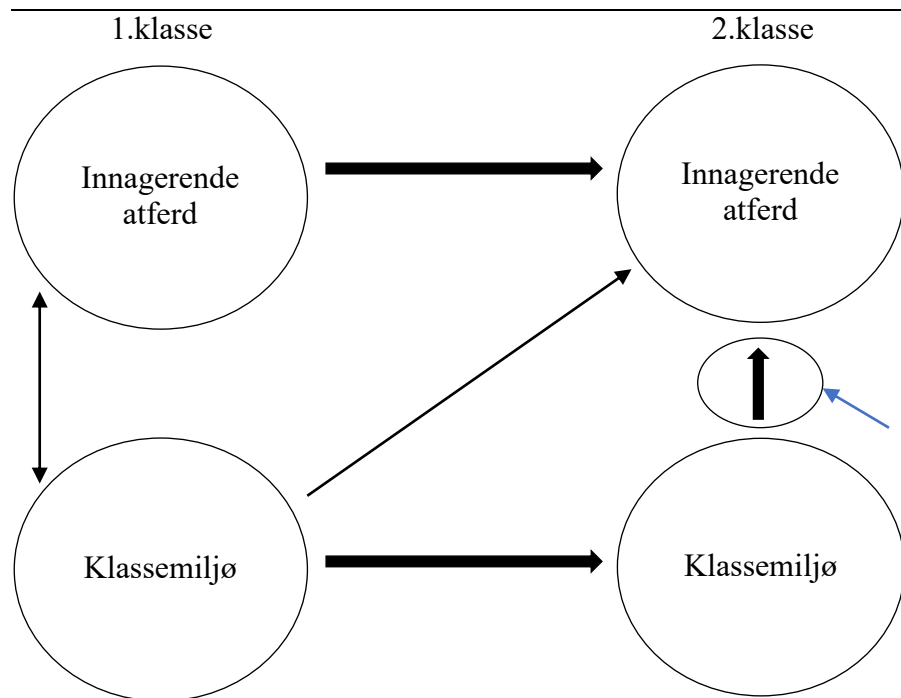
## 2.3 Oppsummering

Dette kapittelets har hatt som formål å belyse sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø i lys av eksisterende litteratur. Innagerende atferd hos barn kan vise seg som utrygghet, engstelse og nedstemthet (I. Lund, 2012). Noen barn kan vise innagerende atferd periodevis, mens andre kan vise innagerende atferd av mer alvorlig og kronisk art (Ogden, 2015). Det betyr at noen barn kan ha vist innagerende atferd siden barnehagen, mens andre kan vi vist vanskene etter at de startet på skolen. Det psykososiale klassemiljøet kjennetegnes av en atmosfære med gode mellommenneskelige relasjoner (Berg, 2005). I litteraturen om innagerende atferd og klassemiljø blir det hevdet at et utrygt klassemiljø forsterker innagerende atferd (I. Lund, 2012), og at positive relasjoner og et trygt klassemiljø kan bidra til å redusere omfanget av innagerende atferd (Ogden, 2015). Dette understøtter argumentet til Nyborg og Mjelve (2017) om at miljøet både kan avhjelpe og forsterke barns innagerende atferd. Det er godt dokumentert at lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjoner er viktige for elevenes atferd i klasserommet (Hattie, 2009). En god lærer-elev relasjon er selve grunnlaget for et godt klassemiljø, og kan bidra til å redusere innagerende atferd (Ogden, 2015).

Med utgangspunkt i oppgavens teoretiske ramme vil jeg studere det relasjonelle forholdet mellom innagerende atferd og klassemiljø. For å få tilgang til denne kunnskapen vil jeg undersøke om det er noen sammenheng mellom endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd over tid. Figur 1 viser en visuell fremstilling av hovedanalysen som jeg skal undersøke ved hjelp av statistiske analyser i påfølgende kapittel. Diagrammet visualiserer de ulike korrelasjonene jeg ønsker å teste, nemlig om det er en sammenheng mellom endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd. De to tykkeste pilene illustrerer stabilitet fra første til andre klasse, kontrollert for innagerende atferd i 1. klasse, og klassemiljø 2. klasse, kontrollert for klassemiljø i 1. klasse. Pilen med sirkel rundt viser sammenheng i 2. klasse kontrollert for stabilitet fra 1. klasse, det vil si en residual endring.

### Figur 1: Stidiagram

*Residual-endringsmodell<sup>1</sup> som viser estimat av korrelasjon mellom klassemiljø og innagerende atferd.*



<sup>1</sup> En residual er differansen mellom en verdi som en modell predikerer, og verdien observert i dataen (Field, 2018). I en residual endringsmodell er residualene avviket fra stabilitet i målet over tid, og tolkes som et mål på endring (ibid.).

### 3 METODISK TILNÆRMING

Formålet med dette kapitlet er å fremlegge og drøfte oppgavens metodiske verktøy, vurderinger og valg som er tatt for å undersøke oppgavens problemstilling: *Er det en sammenheng mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen?* For å belyse problemstillingen er følgende hypoteser testet:

- I. Det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse, etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler
- II. Endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd
- III. Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen

Kapitlet er tredelt. I første del presenterer jeg valg av metode, utvalg, datainnsamling og etiske hensyn. Andre delkapittel tar for seg studiens måleinstrumenter, med en gjennomgang av hvem som har utviklet målene, hva de er ment til å måle, samt målenes reliabilitet. Deretter fremstilles de statistiske analysene. Avslutningsvis drøfter jeg studiens validitet.

### 3.1 Valg av metode og design

Oppgavens overordnede problemstilling er å undersøke om det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd. Mesteparten av litteraturen på innagerende atferd i skolen måler *status quo* ved hjelp av kvalitativ forskning, særlig intervjustudier (I. Lund, 2010). Det betyr at de fleste studiene beskriver hvordan innagerende atferd oppleves for enkeltindivider der og da. Kvalitativ forskning er viktig for å få kunnskap om enkeltpersoners erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011), men sier lite om generelle tendenser og kausale sammenhenger. Kausal fortolkning handler om å etablere forskjellen mellom det som skjer med mennesker som opplever eller utsettes for en viss form for behandling, og hva som ville ha skjedd med de samme menneskene uten denne behandlingen (Miller, Henry, & Votruba-Drzal, 2016). I denne oppgaven henviser «behandling» til klassemiljø. Altså ønsker jeg å undersøke hva som skjer med barn med innagerende atferd dersom klassemiljøet endrer seg til et mer positivt klassemiljø, og hva som skjer med de samme barna dersom klassemiljøet *ikke* endrer seg til det bedre. Med andre ord vil jeg teste om klassemiljø har en kausal effekt på innagerende atferd. En hypotese om endring er en strengere test av årsakssammenheng fordi den tester prosesser over tid, noe som gir mulighet for å identifisere kausale forhold mellom ulike fenomener (L. Cohen et al., 2000).

Før jeg utforsket sammenhengen mellom endring ved å se på ulike tidspunkter, valgte jeg å bruke kryss-seksjonelle analyser for å se på sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø på samme tidspunkt. Noe av styrken ved kryss-seksjonell analyse er at den er gunstig for å fange opp tendenser som er gjeldene for alle i en populasjon (L. Cohen et al., 2000). I tillegg kan analysen benyttes for å kartlegge fordelingen av mennesker i bestemte grupper eller tilstander, samt å sammenligne subgrupper i utvalget (ibid.). En svakhet ved kryss-seksjonelle design er at det ikke kan brukes for å analysere kausale forhold, ettersom de ser på relasjonen mellom to ulike fenomener på samme tidspunkt (ibid.). En annen svakhet ved kryss-seksjonell analyse er at den ikke kan brukes til å identifisere sosiale prosesser over tid, noe som gjør at den ikke fanger opp fenomeners utvikling eller endring (ibid.). Jeg valgte derfor å komplementere de kryss-seksjonelle analysene ved å bruke en endringsmodell i analysen. I endringsmodellen analyseres endring i innagerende atferd og klassemiljø over tid ved å teste fenomenene på ulike tidspunkter (1. klasse og 2. klasse), for å komme nærmere en kausal fortolkning/årsaksforklaring.

Ettersom elever med innagerende atferd er et understudert fenomen i norsk skoleforskning, ønsket jeg å undersøke et stort utvalg. På den måten kan resultatene potensielt avdekke generelle aspekter ved denne barnegruppen, og dermed generaliseres til en større populasjon enn den det forskes på. På bakgrunn av dette valgte jeg kvantitativ metode for å undersøke problemstillingen. Kvantitativ metode gir både mulighet til å studere store utvalg, og til å studere styrken i sammenhenger mellom individ- og kontekstdata (Sørli & Nordahl, 1998). Jeg har ikke klart å finne noen studier som ser på sammenhengen mellom endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd over tid ved bruk av kvantitativ metode. Her håper jeg at denne oppgaven kan bidra til å komplementere eksisterende forskning på feltet.

Grue (2015) hevder at forskningsmetode i hovedsak handler om å sikre forskningsresultatene mot rimelige innvendinger, samt hindre at analysene blir ren synsing. Kvantitativ metode har som mål å dedusere bevis for å underbygge en teori gjennom måling av variabler som produserer numeriske utfall (Field, 2016). Det vil si å måle variabler ved bruk av tall, for deretter å benytte statistikk for å analysere disse tallene (ibid.). I kvantitativ tilnærming er man opptatt av å kartlegge hvor utbredt et fenomen er (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Kvantitativ metode bygger på naturvitenskapelig forskningsmetode, men er samtidig bevisst på at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres (ibid.). Oppgavens problemstilling søker å undersøke en sammenheng mellom barn og klassemiljø, samt forskjeller mellom ulike grupper barn. Kvantitativ metode er et velegnet verktøy for å avgjøre hvorvidt et spesifikt resultat er relatert til forskjellige variabler, samt i hvilken grad disse variablene er forbundet med hverandre (Maxwell, 2013). Metoden er en strukturert tilnærming som benyttes for å sammenligne data, samt svare på problemstillinger vedrørende forskjeller mellom mennesker eller settinger (ibid.). Jeg anser det derfor som en egnet metode for å gi svar på sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø.

### **3.1.1 Utvalg**

Da jeg besluttet å undersøke endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd, ble det klart at jeg måtte få tilgang til data på barns utvikling og deres klassemiljø. Jeg fikk tilgang til data av høy kvalitet fra BONDS gjennom min veileder Henrik Daae Zachrisson, som tidligere arbeidet som forsker ved NUBU. Jeg har benyttet data fra denne longitudinelle studien, som har målt ca. 1000 barn og deres klassemiljø på to tidspunkter (1. og 2. klasse). I tillegg har jeg fått tilgang til studiens bakgrunnsdata fra før barna begynte på skolen, og har omtrent 700 barn med disse variablene. Fordelen med et longitudinelt forskningsdesign er at man i større grad enn studier som er gjennomført på samme tidspunkt, kan studere

fenomeners endring, vekst og utvikling (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Det er gunstig da oppgavens problemstilling var å studere en endring. Ettersom jeg ønsket å undersøke sammenheng i tillegg til endring, har jeg også inkludert kryss-seksjonelle data i analysen.

Gjennom et bredt spekter av metoder har BONDS fulgt den sosiale utviklingen til barn fra de var et halvt år gamle og frem til utgangen av 2. klasse. Rekrutteringen av barna og deres familier begynte i august 2006 (barn født i 2006, 2007, 2008), og siste runde med datainnsamling fant sted i 2016. Familiene er bosatt i Drammen, Porsgrunn, Tinn, Bable og Skien, og ble rekruttert på lokale og offentlige helsestasjoner (Nærde et al., 2014). 1931 familier ble informerte om studien av helsesøstre ved barnas femmåneders helsekontroll (ibid.). Totalt 1465 familier takket ja til å bli kontaktet, og 1159 valgte å delta i studien (ibid.). Inklusjonskriterier for å delta i studien var barnets alder, og at minst en av foreldrene behersket å snakke og forstå norsk (ibid.). Da barna som skulle delta i studien begynte på skolen ble det sendt ut spørreskjemaer til de skolene barna begynte på (Barnssosialeutvikling, 2019). Tilsammen deltok omtrent 125 ulike skoler i Norge, og spørreskjemaene ble utfylt av barnas respektive lærere (ibid.). Samtlige rektorer på skolene ga samtykke til deltagelse på vegne av skolen, og foreldrene samtykket i at prosjektet samlet data fra lærerne (ibid.). Kunnskapen som kommer av BONDS-studien er ment til å bistå i tilrettelegging av barns oppvekstvilkår, gjennom nye tiltak som fremmer utvikling av sosial kompetanse og forebygger atferdsvansker (ibid.).

### **3.1.2 Datainnsamling**

Jeg har altså ikke samlet inn data selv, men benyttet eksisterende data innsamlet av BONDS. Dataene jeg har brukt er basert på læreres svar på spørreundersøkelsen i BONDS, som ble samlet inn ved hjelp av intervjuer (bakgrunnsdata) og strukturerte spørreskjemaer. Et strukturert spørreskjema har standardiserte og lukkede spørsmål/utsagn med ulike svaralternativer (Kleven, 2002). I spørreskjemaene brukt i BONDS er det lukkede utsagn, som betyr at forskerne har formulert svaralternativene (ibid.). En ulempe med lukkede spørsmål kan være at man ikke får svar på mer enn akkurat det man har spurt om. Fordelen med standardiserte spørsmål og forhåndsoppgitte svaralternativer er at svarene er sammenlignbare ettersom informantene får de samme utsagnene de skal svare på (Johannessen et al., 2016). Dette gjør det enklere å generalisere resultatene til en større populasjon (ibid.). Med standardiserte spørsmål ønsker man å redusere målefeil som ikke er ønskelige i kvantitative undersøkelser (Fuglseth & Skogen, 2006). Skalaene som



spørreskjemaene i BONDS er basert på vil bli presentert senere i kapitlet. Et utsnitt av spørreskjemaene, altså de som er brukt i denne studien: klassemiljøskala og atferdsskala, er lagt ved som vedlegg til oppgaven (se vedlegg 4, 5 og 6).

### **3.1.3 Etske betraktninger**

Forskere pålegges av «De Nasjonale Forskningssetetiske Komiteene» (NESH) å arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, 2016). En av de forskningsetiske retningslinjene til NESH sier at de som gjøres til gjenstand for forskning, i utgangspunktet har krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Kravet om informert og fritt samtykke sier at innhenting av data ikke skal settes i gang før informantens informerte og frie samtykke (ibid.). I forskningsprosjektet BONDS er alle intervjuer og innhenting av informasjon forekommet i etterkant av skriftlig samtykke fra barnas foreldre (Barnssosialeutvikling, 2019). Med andre ord har BONDS overholdt retningslinjen til NESH om informert og fritt samtykke. En annen retningslinje fra NESH er at informanter i en studie til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem, og forskeren(e) har ikke rett til å vite hvorfor noen trekker seg (NESH, 2016). Denne retningslinjen ble ivarettatt av BONDS da familiene til to av barna valgte å trekke seg fra studien (Barnssosialeutvikling, 2019). Familiene oppga ikke årsak til avbrytelsen, og all datainnsamling fra disse familiene ble slettet (ibid.).

Informasjonen som samles inn gjennom BONDS anonymiseres, sikres, behandles og analyseres av forskere ved Nasjonalt Utviklingscenter for Barn og Unge (NUBU) (Barnssosialeutvikling, 2019). Både BONDS og denne masteroppgaven er godkjent av Regionale Komiteer for Medisinsk og Helsefaglig Forskningsetikk (REK) (Se vedlegg 1). BONDS har implementert bruken av Tjeneste for Sensitive Data (TSD), en dataplattform som oppfyller lovpålagte krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata. Dette har gjort at jeg fikk tilgang til en dataplattform som er lukket og sikret istedenfor en kryptert disk. For å ivareta etiske hensyn i prosjektet har jeg skrevet under på en taushetserklæring og databehandlerkontrakt med NUBU (Se vedlegg 2 og 3).

## 3.2 Måleinstrumenter

Atferdsmålene jeg har brukt i oppgaven er hentet fra datasettet til BONDS, som er samlet inn ved hjelp av spørreskjemaet Teacher Report Form (TRF). Dette er et av flere spørreskjemaer fra Achenbach System og Empirically Based Assessment (ASEBA), som er utviklet av Thomas M. Achenbach, ved Universitetet i Vermont, USA (RBUP, 2018). ASEBA er et sett med spørreskjemaer som blant annet inkluderer: Child Behavior Checklist (CBCL) som fylles ut av foreldre, Youth Self Report (YSR) som fylles ut av ungdommer selv, og TRF som fylles ut av lærere, samt egne skjemaer for førskolebarn til bruk for foreldre og førskolelærere (ibid.). ASEBA-spørreskjemaene er en av de mest hyppig brukte standardiserte instrumentene for å måle barns atferdsvansker, og har vært i utstrakt bruk i Norge siden tidlig 1990-tall (Heyerdahl & Stene, 2017).

Jeg har benyttet data fra den delen av spørreskjemaet TRF som heter «Om elevens atferd og bekymringer». Dette skjemaet består av 26 utsagn som er ment å måle innagerende atferd hos elever i 1. og 2. klasse. I tillegg har jeg brukt data fra et annet spørreskjemaet som er fylt ut av barnas førskolelærere ved barnas fireårs alder. Dette skjemaet inkluderer 32 utsagn som har til hensikt å måle barns innagerende atferd i barnehagen. Jeg har også benyttet de klasse miljødatabasene fra BONDS som er samlet inn gjennom spørreundersøkelser tilegnet barnas lærere. Klasse miljødatabasen er målt med en skala basert på CES (Moos & Trickett, 1974) revidert/tilpasset av Mari-Anne Sørli i 2007. Både atferdsskalaene og klasse miljøskaalen vil bli nærmere beskrevet senere i kapittelet.

### 3.2.1 Datamaterialets reliabilitet

Reliabilitet kan defineres som forholdet mellom den sanne skåren (i dette tilfelle klasse miljø og innagerende atferd) sin varians og den observerte skårens varians (John & Benet-Martínez, 2014). Reliabilitet handler om pålitelighet, som betyr at datamateriale ikke er mye påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Med andre ord handler reliabilitet om hvor mye vi kan stole på forskningsresultatene. Høy grad av reliabilitet dreier seg også om hvorvidt dataene er gode nok til å besvare en vitenskapelig problemstilling (Halvorsen, 2002). Dette forutsetter en grundighet gjennom hele prosessen fra utvikling av måleinstrumentet, datainnsamling, overføring av talldata til et statistisk analyseprogram, samt gjennomføring og tolking av statistiske analyser (ibid.). I spørreundersøkelser handler reliabilitet om kvaliteten av spørreskjema som måleinstrument, og om spørreskjemaet inneholder høy grad av indre konsistens, det vil si at spørsmålene i skalaen måler samme

fenomen (Haraldsen, 1999). Jeg testet den indre konsistensen i klassemiljøskalaen og atferdsskalaene ved bruk av Cronbach's alpha-test ettersom Cronbach's alpha er et mye brukt mål på reliabilitet (Field, 2018). Cronbach's alpha er en verdi som viser gjennomsnittlig korrelasjon mellom flere ledd, eksempelvis ulike spørsmål (Befring, 1998). Desto flere spørsmål som samsvarer, desto høyere Cronbach's alpha (ibid.). Cronbach's alpha varierer mellom verdiene 0 og 1, der 0 viser ingen sammenheng mellom utsagnene, mens 1 viser fullstendig sammenheng (Johannessen, 2007). Cronbach's alpha indikerer den helhetlige reliabiliteten av et spørreskjema, og verdier rundt 0.8 anses for å være gode (Field, 2018). Tallene fra Cronbach's alpha-testene for de ulike skalaene vil bli rapportert senere i kapitlet.

I 2007 gjorde «Norsk forening for barne- og ungdomspsykiatri» en undersøkelse av spørreskjemaer benyttet av norske poliklinikker innen psykisk helsevern for barn og unge, og konkluderte med at ASEBA-spørreskjemaene var de mest velkjente og brukte metodene (ibid.). Den norske versjonen av ASEBA-spørreskjemaene er oversatt av Torunn S. Nøvik og Sonja Heyerdal og ble senest publisert i 2002 (Kornør & Jozefiak, 2012). ASEBA-spørreskjemaene brukes ofte for å kartlegge innagerende atferd (Heyerdahl & Stene, 2017). TRF er et velkjent og standardisert spørreskjema for måling av atferd, og skalaen har god validitet og reliabilitet (Keles, Olseth, Idsøe, & Sørli, 2018). Flere studier har brukt skalaen med hell, eksempelvis (Larsson & Drugli, 2011) som fikk en Cronbach's alpha som varierte fra .936 til .939.

### **3.2.2 Atferdsskalaene**

Skalaen som måler innagerende atferd i 1. og 2. klasse består av 26 utsagn, som beskriver symptomer på innagerende atferd. Eksempelvis: «vil heller være alene enn sammen med andre», «nervøs, overfølsom eller anspent», «ulykkelig, trist eller deprimert», «neker å snakke». Svarkategoriene der lærerne skal krysse av, har en tre-poengs skala som går fra 1) «Stemmer ikke (så langt du vet)» via 2) «Stemmer delvis eller noen ganger» og til 3) «Stemmer veldig bra eller ofte». Ettersom jeg ønsket å studere innagerende atferd som et fenomen i sin helhet valgte jeg bruke hele skalaen (slik den vanligvis brukes). Skalaen inneholder 26 ledd fra spørreskjema TRF (målt i 1. og 2. klasse). Jeg gjorde reliabilitetsanalyser av skalaen målt ved tidspunkt 1 (1. klasse) og tidspunkt 2 (2. klasse) for å måle skalaenes indre konsistens. Resultatene fra reliabilitetsanalysen viste at de 26 leddene i

konstruktet<sup>2</sup>, målt i 1. klasse, var høyt korrelert med en Cronbach's alpha på .868. De 26 leddene i konstruktet målt i 2. klasse, var også høyt korrelert med en Cronbach's alpha på .860.

Skalaen som måler innagerende atferd i barnehagen inneholder 32 ledd som indikerer barns innagerende atferd ved fylte fire år. Eksempler på utsagn er: «unngår å se andre i øynene», «blir fort urolig når atskilt fra foreldrene», «føler seg kvalm (uten medisinsk grunn)», «viser lite interesse for ting rundt seg». Dette spørreskjemaet har en 3-poengs skala med svarkategoriene: 1 «Stemmer ikke (så langt du vet)», 2 «Stemmer delvis eller noen ganger», og 3 «Stemmer veldig bra eller ofte». Leddene i atferdsskalaene baserer seg på CBCLs ulike kriterier for hva innagerende atferd er. I CBCL deles innagerende atferd inn i fire subkategorier: emosjonelle vansker, angst/depresjon, psykosomatiske plager og tilbaketrekning. Jeg kunne laget et mål for hver av disse subkategoriene og undersøkt om de blir påvirket ulikt av klassemiljø, men valgte å lage et samlet mål for å undersøke innagerende atferd i sin helhet. Etter utarbeidelse av et samlet mål utførte jeg en reliabilitetsanalyse av den fulle skalaen, som viste at de 32 leddene i konstruktet var høyt korrelert med en Cronbach's alpha på .852.

### 3.2.3 Klassemiljøskalaene

Klassemiljøskalaene tar for seg to dimensjoner: lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner ved hjelp av 14 utsagn om klassemiljø som læreren skulle krysse av på. Eksempler på utsagn er: «Elevene i klassen er gode venner», «Det er grupper eller klikker i klassen som ikke går så godt sammen», «Lærer og klasse kommer godt ut av det med hverandre», «Enkelte lærere har problemer med klassen». Spørreskjemaet har en fire-poengs skala med svarkategoriene: 1 (Stemmer ikke i det hele tatt), 2 (Stemmer litt), 3 (Stemmer godt) og 4 (Stemmer svært godt).

Spørsmålene i klassemiljøskalaen er bygget opp med både negative og positive spørsmål. Det betyr at noen spørsmål handler om ting som er positivt for klassemiljøet, mens andre spørsmål omhandler elementer som kan være negativt for klassemiljøet. Eksempel på spørsmål med negativ verdi er spørsmål nummer 4: «Det er mye rot og bråk i timene». Eksempel på spørsmål med positiv verdi er spørsmål nummer 1: «Elevene i klassen er gode venner». Hadde spørreskjemaet kun hatt spørsmål med positive verdier, kan det tenkes at enkelte informanter ville krysset raskt av på svaralternativ nummer 4 «stemmer svært godt»

---

<sup>2</sup> Et konstrukt er et psykologisk abstrakt begrep, det vil si at de ikke kan observeres eller måles direkte, som eksempelvis begrepene læring og motivasjon (Svartdal, 2019).

på samtlige spørsmål. Det kunne også vært motsatt dersom informanter som er misfornøyde med klassemiljøet i klassen sin, og dermed huket av på «stemmer ikke i det hele tatt» på samtlige spørsmål. Siden denne skalaen inneholder negative og positive spørsmål, vil «stemmer svært godt» på noen av spørsmålene bety dårlig klassemiljø, mens på andre spørsmål vil «stemmer svært godt» bety dårlig klassemiljø. Hensikten med dette er at lærerne ikke skal krysse av vilkårlig, men må stoppe opp og tenke seg om før de velger svaralternativ. Spørsmålene nummer 2, 4, 9, 10 og 13 hadde negativ verdi, og jeg reversert disse slik: 4=1, 3=2, 2=3 og 1=4, for å kunne bruke de videre i analysen.

Jeg gjorde en eksplorerende faktoranalyse av klassemiljøskalaen målt på to tidspunkter (1. kl. og 2. kl.) for å se om skalaene var unidimensjonale eller flerdimensjonale. En faktoranalyse er en multivariat teknikk for å identifisere om korrelasjonen mellom et sett av observerte indikatorer stammer fra deres forhold til en eller flere latente variabler i dataen (Field, 2018). Grunnen til at det ble brukt en eksplorerende faktoranalyse var for å se om den interne konsistensen i de 14 utsagnene i klassemiljøskalaen måler samme fenomen (Clausen, 2009), i dette tilfelle «klassemiljø». En eksplorerende faktoranalyse brukes når spørsmål/utsagn er forhåndsformulert ut ifra en teori som kan beskrive fenomenet (ibid.). Formålet med en slik analyse er å se etter mønstre i korrelasjonen mellom variablene på et tidlig tidspunkt i analyseprosessen (ibid.). Dersom variablene er sterkt korrelerte kan dette gi indikasjoner på at variablene tilsvarer en homogen faktor (Johannessen, 2007).

Scree plot<sup>3</sup> fra faktoranalysen av klassemiljøskalaen for 1. klasse indikerer at skalaen måler én hovedfaktor, med en eigenvalue<sup>4</sup> på 4,591. Forklart varians av den første faktoren lå på 32,790 %. Scree plot fra faktoranalysen av klassemiljøskalaen for 2. klasse indikerer at denne skalaen også måler én hovedfaktor, med en eigenvalue på 4,843. Forklart varians av den første faktoren i denne skalaen lå på 40,357. Dette betyr at begge skalaene er unidimensjonale og ikke flerdimensjonale, altså at alle utsagnene i skalaene måler samme fenomen: klassemiljø.

Komponentmatrisen fra faktoranalysens enfaktormodell for klassemiljø 1. klasse viste to ledd med lave ladninger på -.054 «Det er konkurranse blant elevene om å være flinkest» og .162 «lærerne som har klassen samarbeider ganske mye». Dette betyr at disse to leddene i liten grad korrelerer med de andre leddene i skalaen. En mulig forklaring kan være at konkurranse

---

<sup>3</sup> Scree plot er en graf som viser hver faktor i faktoranalysen opp mot deres assosierte eigenvalues (Field, 2018)

<sup>4</sup> Eigenvalue er en verdi på hvor stor del av variansen som er forklart av en hovedfaktor (Field, 2018).

blant elevene ikke er fremtredende i 1. og 2. klasse, men mer relevant for høyere klassetrinn, og at samarbeid blant lærer er mindre relevant i 1. og 2. klasse på grunn av at det ofte kun er én lærer som har ansvar for en klasse på disse klassetrinnene. Ettersom disse to spørsmålene lander dårlig på konstruktet og skaper en del «støy», valgte jeg å ta dem ut. Etter at jeg fjernet disse to leddene satt jeg igjen med en skala som inneholdt homogene faktorladninger med en «range» fra .431 til .756, og en median på 629. De samme to leddene var lave i skalaen for klassemiljø 2. klasse, så jeg fjernet disse også her, og satt igjen med en skala med homogene faktorladninger med en «range» fra .475 til .724, og en median på 642,5.

Faktoranalysen resulterte i at jeg valgte å slå sammen skalaen, slik at jeg brukte variabelen «klassemiljø» som et samlet mål i analysene, isteden for å bruke målet som to-dimensjonalt. Etter gjennomført faktoranalyse, gjorde jeg en reliabilitetsanalyse av klassemiljøskalaen for 1. klasse og 2. klasse. Dersom man bruker faktoranalyse for å validere et spørreskjema, er det gunstig å teste reliabiliteten av skalaen (Field, 2018). Reliabilitetsanalysen av den fulle klassemiljøskalaen målt i 1. klasse viser at de 12 resterende leddene (etter at to ble fjernet) er høyt korrelert med en Cronbach's alpha på .846. Den fulle skalaen målt i 2. klasse viser også at indikatorene er høyt korrelert med en Cronbach's alpha på .857.

### **3.2.4 Kovariater**

For å kontrollere for alternative forklaringer på sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø, ble det inkludert ulike kovariate variabler om barnas bakgrunn i de statistiske modellene. Dette ble gjort for å utelukke alternative forklaringer, altså et forsøk på å motbevise hypotesene mine, også kalt falsifisering (Field, 2018). Dersom hypotesene bekreftes etter gjentatte forsøk på å avkrefte de, er det sannsynlig å tro at det er tilstrekkelig støtte for hypotesene. De kovariate variablene som ble inkludert i analysene var følgende: kjønn, fødselsår (2006, 2007 eller 2008), fødselskommune (Drammen, Bamble, Tinn, Skien eller Porsgrunn), etnisitet (Norge, Norden, Vest-Europa, Øst-Europa, Nord-Amerika eller Asia) mor og fars høyeste fullførte utdanningsnivå (i antall år) og skolebytte (om barnet har byttet skole eller kontaktlærer i løpet av den longitudinelle studien). Variablene: fødselsår «2007», fødselskommune «Drammen» og fars fødeland «Norge» hadde flest respondenter og ble dermed brukt som referanse kategorier i analysene.

Jeg rekodet kovariatene og laget dummy variabler av disse. Dummy variabler er en måte å rekodet kategoriske variabler med mer enn to kategorier til en serie av dikotome<sup>5</sup> variabler, som vil si at verdiene til variablene kun blir 0 og 1 (Field, 2018). Formålet med dette var å endre enkelte variabler som var nødvendig for å bruke disse videre i statistiske analyser samt å slå sammen verdier til mer hensiktsmessige kategorier. De kovariate variablene «mors og fars utdanning» var utformet med verdiene 1-6, hvor 1 = 9årig grunnskole, 2 = 1-2årig VGS, 3 = 3årig yrkesfaglig VGS, 4 = 3årig allmennfaglig VGS, 5 = høyre utdanning på bachelornivå, og 6 = høyre utdanning på masternivå eller mer. Ettersom verdi 3 og 4 har lik verdi (3 år), rekodet jeg verdiene til antall år istedenfor 1-6. Det vil si at 1= 9 år, 2=10,5 år, 3=12 år, 4=12 år, 5=15 år og 6=18 år.

### 3.3 Statistiske analyser

Databearbeiding og analysene i oppgaven er foretatt i det statistiske analyseprogrammet IBM SPSS (International Business Machines - Statistical Package for the Social Sciences), versjon 25. Mine analyser er basert på et begrenset antall variabler fra BONDS.

For å teste oppgavens hypoteser har jeg gjort korrelasjonsanalyser, kryss-seksjonelle analyser, multiple regresjonsanalyser, hypotesetesting og en interaksjonsanalyse. Det ble vurdert å utvide analysen ved å gjøre en flernivåanalyse og eventuelt en fixed-effects panelanalyse, men grunnet tidsbegrensninger valgte jeg å fokusere på multiple regresjonsanalyser. Tidsbegrensningen skyldes primært at tilgang til data fra BONDS ble 2.5 måneder forsinket, noe som er forståelig med tanke på implementeringen av TSD, men som ga meg mindre tid enn planlagt til å kjøre analyser. Fordelen med en fixed-effects analyse er at den fjerner den delen av variansen, som er mellom barn som kan være alternative forklaringer vi ikke kan teste for (Allison, 2009). Det kan gjøre at resultatene kommer nærmere en kausal fortolkning. Flernivåanalyse brukes når det er hierarkisk struktur i data (Christophersen, 2009). Det betyr at data er organisert i nivåer der enheter på nivå 1-variablene er strukturert eller «nestet» innenfor enheter på nivå-2 variablene (ibid.). Denne analysen kunne derfor vært gunstig for mine data der flere barn går på samme skole, og for å studere endring når tidspunkter er nestet inn i samme barn. Ettersom jeg ikke fikk gjort flernivåanalyse, betyr det at jeg i den multiple regresjonsanalysen har behandlet en nivå 2 -

---

<sup>5</sup> En dikotom variabel er en variabel som består av kun to kategorier, eksempelvis kjønn (kvinne og mann). (Field, 2018).

variabel som en nivå 1-variabel. Risikoen ved å behandle en nivå 2- variabel som en nivå 1- variabel er at man ikke får testet om kjennetegn ved klassemiljøet kan forklare at sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø kan variere mellom barna i klassemiljøet (Bickel, 2007).

### 3.3.1 Missing data

«Missing» dataproblematikk handler eksempelvis om manglende respons i en spørreundersøkelse, og er ofte en utfordring i longitudinelle studier (Graham, 2009). Dataene brukt i hovedanalysen er heldigvis ikke særlig mangelfulle. Data fra barnehagebarna derimot mangler noe mer data, da utvalget dropper med omtrent 250 barn når disse variablene blir inkludert i analysen. Hadde det ikke vært for tidsbegrensninger, kunne jeg med fordel gjort en «missinganalyse» eller frafallsanalyse av disse dataene. En frafallsanalyse er en analysemetode for å anslå manglende data og dermed gjøre datasettet mer fullstendig (Tabachnick & Fidell, 2007). Ved hjelp av denne metoden kunne jeg undersøkt om barna som viste innagerende atferd i barnehagen hadde større sjanse for å mangle data på skolen, noe som kunne vært en potensiell forklaring på resultatene. Det er også verdt å nevne at variabelen «fødselsland mor» mangler, da data ble utlevert feil på denne variabelen, slik at jeg kun fikk variabelen «fødselsland far». Det vil si at jeg ikke fikk testet hvilke land mødrene til barna i utvalget ble født i, og om dette kan være en alternativ forklaring på resultatene. Det manglet også en del data på variabelen «utdanningsnivå far», noe som gjorde at jeg valgte å ikke ta med denne variabelen i analysen, og har dermed ikke kontrollert for denne.

Gitt de manglende dataene i datasettet har jeg brukt «listwise deletion», som betyr at kun variabler med komplett data er inkludert i analysene, og variabler med en eller flere manglende verdier er ekskludert (Zachrisson, Dearing, Lekhal, & Toppelberg, 2013). Listwise deletion er en velkjent og hyppig brukt metode for å håndtere missing data, men metoden kan også føre til feilkilder eller bias (Graham, 2009). En mulig utfordring når det gjelder bias kan være at grupper med komplett data, spesielt i longitudinelle studier, kan være ulike fra de som mangler data (ibid.). En annen mulig bias er muligheten for tap av statistisk styrke (ibid.) ettersom utvalget blir mindre med Listwise deletion.



### 3.3.2 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalyser benyttes for å studere samvariasjon mellom to variabler <sup>6</sup> (Clausen, 2009). Jeg utførte bivariate <sup>7</sup> korrelasjonstester for å undersøke sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø. Disse korrelasjonstestene ble gjennomført med bruk av Pearsons korrelasjonskoeffisient <sup>8</sup> ( $r$ ). Pearson's korrelasjonskoeffisient er et standardisert mål av styrken i et forhold mellom to variabler (Field, 2018). Denne standardiserte koeffisienten angir både type korrelasjon som kan variere fra -1 (negativ korrelasjon), via 0 (ingen korrelasjon) til 1 (positiv korrelasjon), samt korrelasjonens styrke (ibid.). De uavhengige variablene som ble korrelasjonstestet med Pearsons  $r$  var følgende: klassemiljø i 1. klasse, klassemiljø i 2. klasse, innagerende atferd i 1. klasse og innagerende atferd i barnehagen. Disse ble testet opp mot innagerende atferd i 2. klasse, som den avhengige variabelen.

### 3.3.3 Kryss-seksjonell analyse

Jeg har benyttet kryss-seksjonell analyse for å teste sammenhengen mellom innagerende atferd i 1. klasse og klassemiljø i 1. klasse, og det samme for 2. klasse. Det vil si at jeg har brukt kryss-seksjonell analyse for å måle ulike fenomener på samme tidspunkt (L. Cohen et al., 2000). Denne analysen måler ikke kausale forhold men kan brukes for å analysere relasjonen mellom to variabler (ibid.). Analysen brukes ofte for å identifisere tendenser som er gjeldende for alle i en populasjon (ibid.). I tillegg er den nyttig for å undersøke fordelingen av mennesker i bestemte grupper eller tilstander (ibid.). Før jeg testet sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø over tid, gjorde jeg separate analyser for 1. klasse og 2. klasse for å undersøke kryss-seksjonelle sammenhenger mellom innagerende atferd og klassemiljø på de to tidspunktene hver for seg.

---

<sup>6</sup> En variabel er alt som kan bli målt og som kan variere over tid og i sammenheng med andre variabler (Field, 2018).

<sup>7</sup> En bivariat korrelasjon er en korrelasjon mellom to variabler (Field, 2018).

<sup>8</sup> En korrelasjonskoeffisient er et mål på styrken av en assosiasjon eller et forhold mellom to variabler (Field, 2018).

### 3.3.4 Multipel regresjonsanalyse

En multipel regresjonsanalyse er en statistisk analyse med mer enn én prediktor<sup>9</sup>(Field, 2016). Denne analysemetoden egner seg for å besvare spørsmål som omhandler hvorvidt en bivariat eller flere multivariate/multiple uavhengige variabler kan påvirke en avhengig variabel (Skog, 2004). Multipel regresjon er en lineær regresjon selv om den har flere uavhengige variabler/prediktorer (Field, 2018). En lineær modell betyr helt konkret at vi får en rett linje på en graf (antagelsen er at sammenhengen mellom X og Y er konstant for alle verdier av X), og den brukes til å estimere sammenhengen mellom to variabler (ibid.).

Ettersom oppgavens hypoteser ikke bare ønsker å finne sammenhengen mellom X og Y, men også hvordan ulike variabler påvirker Y, valgte jeg å bruke en multipel regresjonsanalyse. I en slik analyse undersøkes det om flere uavhengige variabler kan forklare sammenhengen til en avhengig variabel, i motsetning til korrelasjonsanalyse der man ser på sammenhengen mellom to likeverdige variabler (ibid.).

Formålet med å bruke en lineær multipel regresjonsanalyse er å analysere i hvilken grad de uavhengige variablene kan bidra til den prosentvise forklarte totale variansen i de avhengige variablene (Clausen, 2009; Ringdal, 2001). Dette måles gjennom den multiple regresjonskoeffisienten  $R^2$  (Johannessen, 2007).  $\beta$ -verdier (betaverdier) er standardiserte koeffisienter som blir brukt som mål på hvor sterk effekt den uavhengige variabelen har på den avhengige variabelen. En standardisert koeffisient er et uttrykk for endringen i den uavhengige variabelen (målt i standardavvik), assosiert med et standardavviks endring i den uavhengige variabelen, gitt at de andre uavhengige variablene holdes konstant (Field, 2018).

### 3.3.5 Hypotesetesting

Jeg utførte hypotesetester ved å teste sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd, for deretter å undersøke om det er sannsynlig at denne sammenhengen finnes hvis den ikke finnes i populasjonen. I forskning brukes som regel 5 % som en terskel for konfidens (Field, 2018). Det vil si at kun når det er 5 % sannsynlighet (eller  $p < 0.05$ ) for å få det resultatet vi har, dersom ingen effekt eksisterer, kan vi være sikre nok til å akseptere at effekten er signifikant (ibid.). Analysen viser dermed en signifikansverdi på hver av variablene, noe som viser om variablene bidrar separat og signifikant til å forklare den totale variansen eller ikke (Johannessen, 2007).

---

<sup>9</sup> En prediktor variabel er en variabel som brukes for å forsøke å predikere verdien av andre variabler kalt utfallsvariabler (Field, 2018).

### 3.3.6 Interaksjonsanalyse

Det ble utført en multippel regresjonsanalyse der jeg testet interaksjonseffekten mellom ulike grupper barn med innagerende atferd. Dette var for å undersøke om det er en subgruppeforskjell (altså ulike grader av innagerende atferd i barnehagen), i sammenhengen mellom residualen av klassemiljø (når 1. klasse er kontrollert) og innagerende atferd i 2. klasse. Jeg testet om sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd er sterkere for barn som har mer kroniske nivåer av innagerende atferd. En interaksjonseffekt, eller moderator-effekt, kan beskrives som en variabel som kvalifiserer en assosiasjon mellom en predikerende variabel og en utfallsvariabel (J. Cohen, 2003; Field, 2018). Med andre ord handler det om at effekten som den predikerende variabelen har på utfallsvariabelen er avhengig av verdien på moderator variabelen (en tredje variabel) (Dearing & Hamilton, 2006; Midtbø, 2013).

For å gjøre interaksjonsanalysen laget jeg interaksjonsledd ved å sentrere variablene: Innagerende atferd i barnehagen og klassemiljø i 2. klasse for å lage interaksjonsledd av disse. Interaksjonsleddene ble laget ved å multiplisere prediktor med moderator, og deretter legge dette produktet inn modellen som også inneholder hovedeffektene av de to variablene. Jeg sentrerte variablene ved å trekke gjennomsnittet for gruppen fra hver persons verdi, slik at gjennomsnittet i variabelen ble 0, mens standardavviket forble likt. Grunnen til at jeg brukte sentrerte skårer når jeg laget interaksjonsledd var for å redusere risikoen for multikolinearitet (Dearing & Hamilton, 2006). Multikolinearitet oppstår når uavhengige variabler korrelerer for sterkt med hverandre, det vil si at noen variabler i for stor grad forklarer det samme, og dermed kan den forklarte variansen bli unaturlig høy (Johannessen, 2007). Jeg målte multikolinearitet ved hjelp av Variance Inflation Factor (VIF)/tolerance og så at alle tallene lå godt innenfor det som er akseptert. VIF er et mål på multikolinearitet som indikerer hvorvidt en prediktor har et sterkt lineært forhold med andre prediktorer (Field, 2018).

## 3.4 Studiens validitet

Svaret på oppgavens problemstilling består av ulike slutninger, og validiteten av disse slutningene er relatert til oppgavens metodologiske prosess (T. Lund, 2002). Validitet kan defineres som den omtrentlige sannheten ved en slutning (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Det handler altså om hvor gyldige resultatene og slutningene fra en undersøkelse er (Kleven et al., 2011). Følgende vil jeg diskutere denne studiens validitet sett opp mot ulike typer validitet, med utgangspunkt i validitetssystemet til Cook og Campbell (1979). Grunnen til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i dette validitetssystemet er at det er utarbeidet for kausale undersøkelser, og blir ofte brukt som en metodologisk referanseramme innen kvantitativ forskning (T. Lund, 2002). Systemet er delt inn i fire typer validitet: statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (ibid.). John og Benet-Martínez (2014) påpeker at selv om vi snakker om ulike typer validitet, handler det egentlig om ulike typer kilder av bevis som forsøker å adressere et spesifikt spørsmål angående en slutningsvaliditet. Det finnes flere trusler mot de ulike typene validitet, men jeg vil kun nevne de som anses som mest relevante for denne studien.

### 3.4.1 Indre validitet

I denne oppgaven ønsker jeg å nærme meg en årsaksforklaring på sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø. Med andre ord vil jeg undersøke om klassemiljø kan føre til at barn viser større eller mindre grad av innagerende atferd. Studier som ønsker å få svar på spørsmål angående årsak-virkning bør ha en sterk grad av indre validitet (Miller et al., 2016). Det betyr at forholdet mellom den predikerende variabelen og utfallsvariabelen har en kausalsammenheng (ibid.). Fordi jeg studerer et årsaksforhold, er indre validitet et viktig kvalitetskrav (T. Lund, 2002). I hovedsak handler indre validitet om at studien inneholder et årsaksforhold som ikke er forklart av alternative forklaringer (ibid.).

Det er utfordrende å etablere årsaksforklaringer om menneskers utvikling ettersom menneskers utvikling utfolder seg i komplekse og dynamiske miljøer, og blir formet av interaksjoner mellom biologiske, sosiale, strukturelle og historiske prosesser (Miller et al., 2016). Konsekvensen av dette er at spørsmål vedrørende barns utvikling krever at forskeren følger veldokumentert teori, tar hensyn til ulike faktorer som kan påvirke barns utvikling, samt skiller mellom sammenheng og årsak (ibid.). Kausalitet og årsaksforklaringer i regresjonsanalyser er kun statistisk (Tabachnick & Fidell, 2007). Det betyr at selv om resultatene viser statistisk signifikans bør man være forsiktig med å konkludere at det finnes

en årsak. Eksempelvis i stedet for å si at klassemiljø er årsaken til at noen barn viser innagerende atferd, bør man se på statistikken som en del av en helhet. Selv om det er kontrollert for ulike kovariater, kan det være alternative hypoteser jeg ikke har kontrollert for, noe som kan bety at sammenhengen kan forklares av ikke-observerte tredjevariabler (Zambrana, Dearing, Naerde, & Zachrisson, 2016). Det multippel regresjonsanalyse kan gi svar på er om det finnes en sammenheng, og om jeg dermed kan predikere en årsakssammenheng. Ettersom statistikk er en del av en helhet tar jeg høyde for det vi ellers vet om innagerende atferd og klassemiljø fra teori når jeg tolker og drøfter resultatene. Formålet med regresjonsanalysen er derfor ikke å komme frem til et svar med to streker under, men en prediksjon.

En trussel mot indre validitet kan være det som kalles «retningsproblemet», altså utfordringen med å vurdere hva som er årsak og hva som er virkning (T. Lund, 2002). Retningsproblemet kan være en relevant trussel for min undersøkelse ettersom jeg ser på en «naturlig» situasjon som klassemiljø og ikke en manipulert faktor som eksempelvis en intervensjon. I så måte kan det være viktig å reflektere over mulighetene for den motsatte retningen, nemlig at innagerende atferd kan påvirke klassemiljøet. Eksempelvis kan det tenkes at i klasserom der innagerende atferd er overrepresentert kan enten lærere vurdere klassemiljøet som positivt fordi det er rolig, eller som negativt på grunn av mye passiv elevatferd som kanskje skaper et utrygt miljø. En løsning på retningsproblemet kan være å søke svar i teori, altså hva vi ellers vet om fenomenet (ibid.).

En annen trussel mot indre validitet kan være «modning» som handler om at endring skyldes en naturlig modning, som er en relevant trussel når det forskes på barn (T. Lund, 2002). I og med at jeg bruker data fra et longitudinelt forskningsprosjekt med barn kan denne trusselen være aktuell. Eksempelvis kan noen av barna i studien ha vist mer eller mindre innagerende atferd fra 1. klasse til 2. klasse som et resultat av at de har blitt mer eller mindre trygge med alderen. Naturlig modning kan derfor være en potensiell forklaring på effektesitmatet. «Seleksjon» er også en trussel mot indre validitet som kan være relevant for denne studien. Denne trusselen handler om at gruppene kan være systematisk forskjellig på avhengig variabel fra starten av (ibid.). Eksempelvis kan det være usikkert om de barna i studien som er født i Drammen er ellers like barna som er født i Skien. For å redusere risikoen for seleksjonsproblemet har jeg gjennomført statistisk kontroll der jeg kontrollerer for kovariater, ved å inkludere de mest plausible alternative forklaringene i de statistiske modellene.

### 3.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvordan begrepet er operasjonalisert slik at man måler det begrepet man ønsker å måle (T. Lund, 2002). Hverken klassemiljø eller innagerende atferd er variabler som i utgangspunktet kan måles fordi de er uobserverbare størrelser. Begreper som er uobserverbare er begreper vi har konstruert for sette ord på indre tilstander (Kleven et al., 2011). For å kunne måle slike begreper må de operasjonaliseres, det vil si å finne noen observerbare tegn som kan brukes som indikatorer på begrepene (ibid.). I studien BONDS, er innagerende atferd blitt målt ved 26 utsagn som tar for seg innagerende atferdsuttrykk som: tilbaketrukket, angst, deprimert og nervøs. Disse uttrykkene samsvarer med definisjonen på begrepet innagerende atferd (I. Lund, 2012), og kan dermed antas å være gode indikatorer på begrepet. Klassemiljøskalaen tar for seg utsagn som går på lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner, noe som er valide mål på klassemiljø (Hattie, 2009).

God begrepsvaliditet forutsetter også at begrepene er unimodale, det vil si at de måle én ting (John & Benet-Martínez, 2014). Etter at jeg gjorde en eksplorerende faktoranalyse av klassemiljøskalaen så jeg at skalaen var unidimensjonal. Unidimensjonalitet handler også om at skalaen følger én akse, eksempelvis (lite-mye), slik at øking på skalaen har én betydning (ibid.). I dette tilfelle betyr «mye» noe som er positivt for klassemiljøet (etter at jeg reverserte de negative verdiene). Trusler mot begrepsvaliditeten kan være irrelevante indikatorer/utsagn i spørreundersøkelsen (T. Lund, 2002). Både klassemiljøskalaen og atferdsskalaene jeg benyttet data fra er velkjente skalaer med relevante indikatorer for å måle klassemiljø og innagerende atferd (jf. 3.2).

### 3.4.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvorvidt forskningsresultater kan generaliseres til relevante individer, kontekster og tider (Cronbach, Gleser, Nanda, & Rajaratnam, 1972; T. Lund, 2002). For å styrke graden av ytre validitet bør utvalget være representativt for den teoretiske populasjonen<sup>10</sup> som utvalget representerer (Ringdal, 2001). BONDS-studien rekrutterte deltagere som var tilnærmet representative for den generelle populasjonen (Nærde et al., 2014). På tross av en relativt begrenset geografisk utstrekning (fem kommuner i Sydøst Norge), representerer dette utvalget en adekvat variasjon i de viktigste demografiske variablene, omtrent på lik linje med et nasjonalt nivå (ibid.). Det betyr at utvalget består av representative deltagere og har dermed høy grad av ytre validitet. Dataene fra BONDS gir gode forutsetninger for denne studien. Samtidig er det viktig å huske på at «virkeligheten lar seg ikke kopiere, kun representere» (Bjørndal, 2011, s. 78). Barn med innagerende atferd er ulike individer (Kvarme et al., 2017). Sånn sett vil vi aldri kunne nærme oss et svar med 100% sikkerhet når det gjelder forskning på barn med innagerende atferd. På samme tid er det mulig å argumentere for at valide indikasjoner på en kausalsammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø er grunn nok til å iverksette eventuelle tiltak i klasserommet.

### 3.4.4 Statistisk validitet

Statistisk validitet handler om resultatene har statistisk signifikans, og om vi kan si at effektestimaterne er større enn samplingfeil (Kleven, 2002). Det vil si at de representerer noe systematisk og ikke «tilfeldig støy» (ibid.). Med andre ord handler det om statistikken i studien gir grunnlag for å trekke riktige slutninger. Følgende fire faktorer er nødvendig for å oppnå statistisk validitet: 1) oppfylte krav til slutningsstatistikk: om data analyseres på riktig måte, 2) indre validitet: ved at det velges et design som kontrollerer for alternative årsaksforklaringer, 3) begrepsvaliditet ved at det velges relevante operasjonaliserte begreper, og 4) ytre validitet: ved at utvalget er representativt (T. Lund, 2002). Det vil si at de andre typene validitet nevnt over er en forutsetning for statistisk validitet. Med utgangspunkt i de overnevnte punktene har jeg forsøkt så godt det har latt seg gjøre å analysere data riktig, valgt et design der jeg kontrollerer for ulike alternative årsaksforklaringer samt testet begrepsvaliditeten ved bruk av faktoranalyser og reliabilitetsanalyser.

---

<sup>10</sup> I statistisk sammenheng refererer begrepet «populasjon» til en gruppe av enheter (f.eks. mennesker, situasjoner etc.) som vi ønsker å generalisere forskningsfunn til (Field, 2018).

Truslene mot statistisk validitet handler i hovedsak om risikoen for å begå «Type 1»- og «Type 2»-feil (T. Lund, 2002). Med «Type-1»-feil tror man at det er en effekt når det ikke er det (forkaster en sann nullhypotese), mens med «Type 2»-feil tror man at det ikke er en effekt når det egentlig er det (beholder en usann nullhypotese) (Field, 2016). Type-1 feil er den mest alvorlige feilen, hvor konsekvensen kan bli at det settes i gang et tiltak som ikke fungerer (ibid.). Statistisk styrke er beskrevet som liten risiko for å begå «Type 2»-feil, altså sannsynligheten for å gjøre en korrekt slutning (T. Lund, 2002). Jeg har foretatt signifikanstester for å finne p-verdier, altså sjansen for å begå «Type 1»-feil. P-verdiene vil bli rapportert i resultatkapittelet.



# 4 RESULTATER

Dette kapitlet presenterer resultatene fra analysene som har som formål å besvare oppgavens problemstilling: Er det en sammenheng mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen? For å svare på problemstillingen blir det presentert resultater som belyser oppgavens hypoteser:

- I. Det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse, etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler
- II. Endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd
- III. Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist innagerende atferd etter at de startet på skolen

Først presenteres bakgrunnsinformasjon om barna i studien ved hjelp av deskriptiv statistikk. Deretter vises resultatene fra korrelasjonsanalysen og regresjonsanalyser som belyser hypotese 1 (sammenheng). Etter dette fremstilles resultater fra regresjonsanalyser som belyser hypotese 2 (endring). Til slutt presenteres resultatene fra interaksjonsanalysen som belyser hypotese 3 (gruppeforskjeller).

## 4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1 viser deskriptiv statistikk. Den deskriptive dataen viser at det gjennomsnittlige fødselsåret på barna i utvalget er 2007. Av de 1157 barna i utvalget var det 599 gutter (51,8 %) og 558 jenter (48,2 %). Av de 1134 fedrene i utvalget hadde gjennomsnittet fullført bachelorgrad som høyeste utdanningsnivå. Mens av de 1150 mødrene til barna i utvalget hadde gjennomsnittet fullført treårig videregående skole som høyeste utdanningsnivå. Når det gjelder etnisitet var flest fedre født i Norge: 815/902 (81,5 %), og færrest av fedrene var født i Nord Amerika: 2/902 (0,2 %). Når det gjelder barnas fødselskommune var fordelingen noe jevnt fordelt, men flesteparten var født i Drammen: 456/1157 og færrest var født i Tinn: 99/1157. Jeg oppgir missing data i den deskriptive tabellen.

Basert på den deskriptive dataen i tabell 1, er det et to ting verdt å merke seg. For det første er det omtrent 100 færre barnehagebarn med data, enn skolebarn. Dette kan påvirke styrken i dataen, og igjen påvirke estimatet av om klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd siden barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen. For det andre mangler variabelen «fødselsland mor», ettersom data ble utlevert feil på denne variabelen. Dette betyr at jeg ikke har fått testet om denne bakgrunnsvariabelen kan være en alternativ forklaring på effektestimaterne mellom klassemiljø og barn med innagerende atferd.

**Tabell 1: Deskriptiv statistikk**

*Oppsummering av gjennomsnitt og standardavvik for hovedvariabler (innagerende atferd og klassemiljø) og kovariater.*

	N	Min	Max	Mean/%	SD
Klassemiljø 1. kl.	880	2	4	3.35	.340
Klassemiljø 2. kl.	833	1	4	3.29	.382
Innagerende atferd 1. kl.	877	1	3	1.14	.175
Innagerende atferd 2. kl.	832	1	2	1.14	.174
Innagerende atferd bhg	700	1	2	1.16	.160
Gutt	1157	0	1	51,8%	.4999
Fødselskommune:	1157	1	5		1.115
Bamble (n = 143)				14,3%	
Drammen (n =456)				45,6%	
Porsgrunn (n =312)				31,2%	
Skien (n =149)				14,9%	
Tinn (n = 99)				9,9%	
Fødselsår:	1157	2006	2008		.708
2006 (n = 434)				43,4%	
2007 (n = 530)				53,0%	
2008 (n = 195)				19,5%	
Utdanning mor	1150	9	18	14.09	2.492
Utdanning far	1134	9	18	13.71	2.521
Fødselsland far:	902	1	6		1.141
Norge (n = 815)				81,5%	
Norden (n = 18)				1,8%	
Vest Europa (n =17)				1,7%	
Øst Europa (n = 6)				0,6%	
Nord Amerika (n = 2)				0,2%	
Asia (n = 44)				4,4%	

Note: n = antall observasjoner

## 4.2 Estimat av sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd

Som et første steg i analyseplanen min, undersøkte jeg sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd (målt på to tidspunkter: 1. klasse og 2. klasse), samt innagerende atferd målt ved fireårs alder i barnehagen, ved hjelp av korrelasjonstester med Pearson's  $r$  som korrelasjonskoeffisient. Som beskrevet i tabell 2, viste resultatene fra korrelasjonsanalysene at klassemiljø 1. klasse og klassemiljø 2. klasse er korrelert med en stabil Pearson's  $r$  på .726, noe som betyr at klassemiljøet vurderes ganske likt av lærerne i 1. og 2. klasse. Variablene innagerende atferd har en del variasjon over tid, med en Pearsons  $r$  på .526. Som fremvist i tabell 2, ser det ut til å være en bivariat korrelasjon mellom klassemiljø og innagerende atferd. Derimot fikk korrelasjonen mellom klassemiljø og innagerende atferd i barnehagen en Pearsons  $r$  på -.013. Dette betyr, som forventet, at klassemiljø ikke kan påvirke bakover i tid, altså at klassemiljø ikke kan påvirke hvordan barnet hadde det i barnehagen. Tabell 2 viser også en negativ korrelasjon mellom innagerende atferd og klassemiljø med en Pearsons  $r$  på -.144, noe som gir støtte for oppgavens hypotese 1: Det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse.

## Tabell 2: Korrelasjonsmatrise

Oppsummering av Pearson Korrelasjonsmatrise mellom konstruert innagerende atferd 2. klasse som den avhengige variabelen, og klassemiljø i 1. kl., klassemiljø 2. kl., innagerende atferd i 1. kl. samt innagerende atferd barnehagen ved fireårs alder som uavhengige variabler.

	Klassemiljø 1. kl.	Klassemiljø 2. kl.	Innagerende atferd 1. kl.	Innagerende atferd 2. kl.	Innagerende atferd bhg
Klassemiljø 1. kl.	-				
Klassemiljø 2. kl.	.726*	-			
Innagerende atferd 1. kl.	-.144*	-.133*	-		
Innagerende atferd 2. kl.	-.146*	-.166*	.526*	-	
Innagerende atferd bhg	-.013	.015	.171*	.126***	-

Note: Korrelasjonskoeffisient = Pearson's  $r$

\*\*\*. = Korrelasjonen er signifikant ved  $P < .001$  nivå (2-halet)

\*. = Korrelasjonen er signifikant ved  $P > .005$  nivå (2-halet)

### 4.2.1 Estimat av sammenheng justert for bakgrunnsvariabler

Jeg gjennomførte multippel regresjonsanalyse for å undersøke kryss-seksjonelle sammenhenger mellom innagerende atferd og klassemiljø målt ved samme tidspunkt (1. klasse). Tabell 3 presenterer resultater fra analysen der jeg testet sammenhengen mellom innagerende atferd i 1. klasse og klassemiljø i 1. klasse skårene, med og uten justering for bakgrunnsvariabler. Resultatene viser en negativ koeffisient for klassemiljø 1. klasse på  $-0.056$ , etter kontroll for bakgrunnsvariabler. Modellen predikerer altså at for et punkts økning på X, minket Y med  $-0.056$ , etter kontroll. Det betyr at det er en tilnærmet sterk negativ assosiasjon mellom klassemiljø i 1. klasse og innagerende atferd i 1. klasse. Altså at når lærerne i utvalget vurderte klassemiljøet som negativt i 1. klasse, rapporterte de samtidig høy grad av innagerende atferd hos elevene. Med andre ord gir dette en indikasjon på en sammenheng mellom negativt klassemiljø i 1. klasse og forekomst av innagerende atferd i 1. klasse.

Modell 1 uten kovariater, fremstilt i tabell 3, viser at analysen ga et resultat på en  $R^2$  på 2,1%. Det betyr at klassemiljø 1. klasse bidro signifikant til å forklare 2,1% av variansen i innagerende atferd 1. klasse. Altså tyder det på en signifikant sammenheng mellom klassemiljøet i 1. klasse, og elevers innagerende atferd i 1. klasse. Når kovariatene ble inkludert i modellen (modell 2), havnet  $R^2$  også på 2.1%, hvilket betyr at kovariatene bidro signifikant til å forklare 2.1 % av variansen i innagerende atferd 1. klasse. Dette betyr at bakgrunnsvariablene om barna i liten grad påvirker effekttestimatet mellom klassemiljø 1. klasse og innagerende atferd 1. klasse.

**Tabell 3: Kryss-seksjonell analyse av 1. klasse**

Oppsummering av multippel regresjonsanalyse som viser kryss-seksjonelle sammenhenger av 1. klasse med og uten justering for bakgrunn, med innagerende atferd 1. klasse som uavhengig variabel.

Uavhengige variabler	R <sup>2</sup>	Ustd. coef. B	Ustd. coef. S.E	Std. coef. β <sup>a</sup>	Sig.
<b>Modell 1: 1. klasse</b> (n=829)	.021				
Klassemiljø 1. klasse		-.074	.017	-.144	.000***
<b>Modell 2: 1. klasse justert for bakgrunn</b> (n=825)	.021				
Klassemiljø 1. klasse		-.056	.018	-.107	.002***
Bamble		.017	.020	.003	.384
Porsgrunn		-.003	.015	-.007	.857
Skien		.027	.019	.051	.163
Tinn		.014	.022	.023	.534
Fødselsår 2006		-.001	.013	-.002	.949
Fødselsår 2008		.015	.017	.033	.370
Norden		-.035	.049	-.024	.477
Vest Europa		-.051	.059	-.030	.385
Øst Europa		.022	.087	.009	.800
Nord-Amerika		-.078	.173	-.015	.652
Asia		-.018	.033	-.018	.596
Utdannelse mor		-.003	.002	-.039	.274
Kjønn		.004	.012	.010	.766

Note: <sup>a</sup>Betaverdien for prediktoren, angir styrke på prediktorens effekt på R<sup>2</sup>

\*\*\*. = Signifikant ved P-verdi<.001.

\*. = Signifikant ved P-verdi>.005.

Etter at jeg testet kryss-seksjonelle sammenhenger i 1. klasse, gjorde jeg det samme for 2. klasse. Som vist i Tabell 4 er innagerende atferd 2. klasse Y, og X er klassemiljø ved samme tidspunkt pluss kovariater. Resultatene viser en negativ koeffisient for klassemiljø 2. klasse på  $-.078$ , etter kontroll for bakgrunnsvariabler. I likhet med resultatene for 1. klasse vist i tabell 3, viser også resultatene for 2. klasse en tilnærmet sterk negativ assosiasjon mellom klassemiljø i 2. klasse og innagerende atferd i 2. klasse. Altså at når lærerne i utvalget vurderte klassemiljøet som negativt i 2. klasse, rapporterte de samtidig høy grad av innagerende atferd hos elevene. Med andre ord gir dette en indikasjon på en sammenheng mellom negativt klassemiljø i 2. klasse og forekomst av innagerende atferd i 2. klasse.

Modell 1 viser at analysen ga et resultat på en  $R^2$  på 2,6%. Det betyr at den uavhengige variabelen klassemiljø 2. klasse bidro signifikant til å forklare 2,6% av variansen i innagerende atferd 2. klasse. Økningen i  $R^2$  fra analysen vist i tabell 3, indikerer at klassemiljø 2. klasse har sterkere effekt på innagerende atferd 2. klasse, enn klassemiljø 1. klasse hadde for innagerende atferd 1. klasse. Når kovariatene ble inkludert i modellen (modell 2), havnet  $R^2$  på 3,3%, hvilket betyr at kovariatene bidro signifikant til å forklare 3,3% av variansen i innagerende atferd 2. klasse. Her ser vi en relativt stor økning i  $R^2$  fra tabell 3 til tabell 4, noe som kan tyde på at kovariatene har større betydning for innagerende atferd 2. klasse, enn innagerende atferd 1. klasse. Det er imidlertid verdt å merke seg at kovariatene «skolebytte» og «lærerbytte», kun er inkludert i analysen av 2. klasse, da dette ikke er like relevant i 1. klasse. Dette kan bety at disse to kovariatene kan ha noe høy grad av innvirkning på den kryss-seksjonelle sammenhengen i 2. klasse.



**Tabell 4: Kryss-seksjonell analyse av 2. klasse**

Oppsummering av multippel regresjonsanalyse som viser kryss-seksjonelle sammenhenger av 2. klasse med og uten justert for bakgrunn, med innagerende atferd 2. klasse som uavhengig variabel.

Uavhengige variabler	R <sup>2</sup>	Ustd. coef. B	Ustd. coef. S.E	Std. coef. β <sup>a</sup>	Sig.
<b>Modell 1: 2. klasse</b> (n= 831).	.026				
Klassemiljø 2. klasse		-.075	.016	-.166	.000***
<b>Modell 2: 2. klasse</b> <i>justert for bakgrunn</i> (n=826).	.033				
Klassemiljø 2. klasse		-.078	.017	-.166	.000***
Bamble		.000	.021	.000	.994
Porsgrunn		-.021	.015	-.052	.175
Skien		-.011	.020	-.020	.590
Tinn		-.043	.023	-.071	.063
Fødselsår 2006		-.018	.013	-.050	.176
Fødselsår 2008		-.020	.017	-.043	.234
Norden		.051	.051	.035	.312
Vest Europa		-.045	.059	-.027	.444
Øst Europa		.005	.086	.002	.950
Nord-Amerika		-.004	.172	-.001	.983
Asia		.017	.035	.017	.615
Utdannelse mor		-.003	.003	-.048	.184
Kjønn		.023	.012	.066	.659
Har barnet byttet skole		.049	.059	.029	.406
Har barnet byttet kontaktlærer		.019	.015	.048	.189

Note: <sup>a</sup>Betaverdien for prediktoren, angir styrke på prediktorens effekt på R<sup>2</sup>

\*\*\*. = Signifikant ved P-verdi<.001.

\*. = Signifikant ved P-verdi>.005.

### 4.3 Estimat av endringer i klassemiljø og endringer i elevers innagerende atferd

I tillegg til å predikere en *sammenheng* mellom innagerende atferd og klassemiljø utførte jeg multiple regresjonsanalyser for å estimere sammenhengen mellom *endring* fra 1. til 2. klasse. For å undersøke endring la jeg inn både 1. klasse og 2. klasse variablene i modellen. Som vist i tabell 6 resulterte analysen i en negativ koeffisient for klassemiljø 2. klasse på  $-.057$  etter at det ble kontrollert for bakgrunnsvariabler. Det betyr at det er en tilnærmet sterk negativ assosiasjon mellom klassemiljø i 2. klasse og innagerende atferd i 2. klasse. Altså at når lærerne i utvalget vurderte klassemiljøet som negativt i 2. klasse, ble det også observert en økning i elevers innagerende atferd. Med andre ord gir dette en indikasjon på at negativt klassemiljø fører til en økning i innagerende atferd. Det gir også en indikasjon på at bedring i klassemiljø vil føre til redusering i innagerende atferd.

Som vist i tabell 5, ga analysen resultat på en R-square på 53%. Det betyr at de uavhengige variablene innagerende atferd 1. klasse og klassemiljø 2. klasse bidro signifikant til å forklare 53% av variansen i innagerende atferd 2. klasse. Effekten av klassemiljø i 2. klasse og innagerende atferd i 2. klasse tyder på at det er en sammenheng mellom endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd. Det ser også ut til at klassemiljø i 1. klasse ikke predikerer innagerende atferd i 2. klasse når jeg kontrollerte for klassemiljø i 2. klasse. Resultatene fra regresjonsanalysen fremstilt i tabell 5 viser at residualene i 2. klasse (det vil si 2. klasse kontrollert for 1. klasse), henger sammen med residualene i innagerende atferd i 2. klasse (det vil si kontrollert for 1. klasse). Dette tyder på at residualendring i klassemiljø forklarer residualendring i innagerende atferd.

### Tabell 5: Endringsanalyse med modell 1

Oppsummering av multippel lineær regresjonsanalyse med konstruktet innagerende atferd 2. klasse som den avhengige variabelen, (n=828).

Uavhengige variabler	R <sup>2</sup>	Ustd. coef. B	Ustd. coef. S.E	Std. coef. β <sup>a</sup>	Sig.
<b>Modell 1:</b>	.536				
Innagerende atferd 1. klasse		.520	.030	.514	.000
Klassemiljø 1. klasse		.000	.022	-.001	.982
Klassemiljø 2. klasse		-.044	.019	-.097	.024***

Note: <sup>a</sup>Betaverdien for prediktoren, angir styrke på prediktorens effekt på R<sup>2</sup>

\*\*\*. = Signifikant ved P-verdi<.001.

\*. = Signifikant ved P-verdi>.005.

#### 4.3.1 Estimat av endring justert for bakgrunnsvariabler

Jeg ønsket å teste om klassemiljø har en kausal effekt på innagerende atferd. Altså om det er en sammenheng mellom endringer i klassemiljø fra 1. til 2. klasse, og om det er en sammenheng mellom denne endringen, og endringer i elevers innagerende atferd fra 1. til 2. klasse. For å styrke estimeringen av sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø, kontrollerte jeg for om sammenheng kunne skyldes andre forklaringer. Dette ble gjort, som beskrevet i tabell 6, ved å inkludere kovariater i modellene. Tabell 6 presenterer resultatene fra analysen der assosiasjonen mellom klassemiljø og innagerende atferd er justert for kovariater. Etter at jeg inkluderte kovariatene i modellene, skjedde det en liten økning i R<sup>2</sup>, men ikke mye, kun fra 30-31%. Tabell 6 viser også at klassemiljø 1. klasse og klassemiljø 2. klasse er omtrent uforandret. Dette gir støtte for oppgavens hypotese 2: Endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd. Resultatene fra analysen indikerer også at endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd uavhengig av barnets kjønn, fødselskommune, etnisitet, fødselsår og foreldres utdanningsnivå.

I tillegg til å justere for bakgrunnsvariabler om barna og deres foreldre, ønsket jeg å se om variablene «skolebytte» og «kontaktlærer-bytte» kunne være alternative forklaringer på sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø for enkelte av barna i utvalget. Dette ble gjort ved å inkludere variablene «skolebytte» og «kontaktlærer-bytte» som

uavhengige variabler i modellen. Etter at disse to variablene ble inkludert i modellen, som vist i Tabell 6, landet regresjonskoeffisienten for variabelen «skolebytte» på .101, som er en del høyere enn de andre kovariatene i modellen. Dette kan tyde på at barna i utvalget som har byttet skole i løpet av 1. og 2. klasse har vist mer innagerende atferd.

**Tabell 6: Endringsanalyse med modell 2**

*Oppsummering av multippel lineær regresjonsanalyse med kontroll for kovariater og konstruert innagerende atferd 2. klasse som den avhengige variabelen (n=824).*

	R <sup>2</sup>	Ustd. coef. B	Ustd. coef. S.E	Std. $\beta^a$	Sig.
Uavhengige variabler					
<b>Modell 2:</b>	.323				
Innagerende atferd 1. kl.		.542	.030	.528	.000***
Klassemiljø 1. kl.		-.008	.023	-.014	.735
Klassemiljø 2. kl.		-.057	.020	-.123	.003*
Bamble		-.011	.018	-.021	.515
Porsgrunn		-.019	.013	-.047	.142
Skien		-.017	.017	-.033	.292
Tinn		-.048	.019	-.079	.014
Fødselsår 2006		-.017	.011	-.047	.135
Fødselsår 2008		-.028	.014	-.061	.050
Norden		.066	.043	.045	.125
Vest Europa		-.088	.049	-.005	.873
Øst Europa		-.002	.073	-.001	.979
Nord-Amerika		.032	.145	.006	.824
Asia		.025	.029	.025	.396
Utdannelse mor		-.002	.002	-.026	.394
Kjønn		.021	.010	.059	.045
Har barnet byttet skole (LIHA007)		.101	.050	.060	.044
Har barnet byttet kontaktlærer (LIHA008)		.007	.012	.018	.568

Note: <sup>a</sup>Betaverdien for prediktoren, angir styrke på prediktorens effekt på R<sup>2</sup>

\*\*\*. = Signifikant ved P-verdi<.001.

\*. = Signifikant ved P-verdi>.005.

## **4.4 Estimat av klassemiljøets effekt på barn med lang/kort innagerende atferds historikk**

Jeg testet om klassemiljø har ulik effekt på barn med kortere/lengre historikk med innagerende atferd ved hjelp av interaksjonsanalyse. Som fremstilt i tabell 7 viste resultatene fra interaksjonsanalysen en indikasjon på at det *ikke* er en sterk sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd for den gruppen barn som viste innagerende atferd i barnehagen, altså de som har lengre historikk med innagerende atferd. Det er imidlertid verdt å nevne at utvalget er kuttet med omtrent 250 barn, etter at variabelen «innagerende atferd i barnehagen» ble inkludert i analysen. Det mangler altså data for omtrent 250 barn som mangler data fra enten barnehage eller skole. Tabellen viser likevel at det ikke er støtte for at denne modellen er forskjellig fra null. Dette betyr at det ikke er en signifikant sammenheng mellom klassemiljø og barn med lang historikk med innagerende atferd. Med andre ord fant jeg ingen støtte for oppgavens hypotese 3: Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist innagerende atferd etter at de startet på skolen.

### Tabell 7: Interaksjonsanalyse

Oppsummering av multippel lineær regresjonsanalyse som viser interaksjonseffekter mellom innagerende atferd i barnehagen og klassemiljø i 1. og 2. klasse, med innagerende atferd i andreklasse som den avhengige variabelen (n=536).

	R <sup>2</sup>	ustd. coef. B	ustd. coef. S.E	std. coef. β <sup>a</sup>	Sig.
Uavhengige variabler	.031				
Klassemiljø 1.kl.		-.002	.029	-.004	.943
Klassemiljø 2.kl.		.007	.149	.164	.604
Innagerende atferd 1. kl.		.515	.038	.512	.000***
Innagerende atferd x klassemiljø 2. kl.		-.001	.001	-.346	.472
Innagerende atferd barnehagen		.368	.423	.317	.385

Note: brukt sentrerte variabler.

<sup>a</sup>Betaværdien for prediktoren, angir styrke på prediktorens effekt på R<sup>2</sup>

\*\*\*. = Signifikant ved P-verdi<.001.

\*. = Signifikant ved P-verdi>.005.

## 4.5 Oppsummering

Oppsummert viser resultatene fra denne studien en sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø uavhengig av barnas kjønn, fødselsår, fødselskommune, etnisitet eller mors utdanningsnivå. Jeg fant også støtte for at endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd, eksempelvis når klassemiljøet endrer seg til det negative øker forekomsten av innagerende atferd blant elevene, og at når klassemiljøet endrer seg til det positive, reduseres forekomsten av innagerende atferd. Jeg fant derimot ingen støtte for at klassemiljø har ulik effekt på barn med lengre eller kortere historikk med innagerende atferd.

## 5 DRØFTING

I dette kapitlet presenteres og drøftes sammenhengen mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse. Mine hovedfunn, presentert i forrige kapittel, diskuteres i relasjon til oppgavens teoretiske bakgrunn (jf. kapittel 2). Først presenteres en oppsummering av studiens hovedfunn. Deretter har jeg valgt å strukturere kapitlet etter oppgavens tre hypoteser: 1) Det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse, etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler, 2) Endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd og 3) Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen. Etter dette diskuteres ulike begrensninger ved studien. Dernest diskuteres mulige implikasjoner, altså hva studiens funn betyr for spesialpedagogisk praksis. Tilslutt presenteres en kort konklusjon.

## 5.1 Oppsummering av hovedfunn

Oppgavens første hypotese er om det er sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse, etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler. Gjennom ulike statistiske analyseverktøy fant jeg støtte for denne hypotesen. Det vil si at resultatene fra studien indikerer at det er en sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø uavhengig av barnas kjønn, fødselsår, fødselskommune, etnisitet eller mors utdanningsnivå. Det at klassemiljøskalaen i studien måler lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner som indikatorer på klassemiljø tyder på at relasjoner er av avgjørende betydning for klassemiljø, og derfor også for elevers innagerende atferd.

Den andre hypotesen i oppgaven var at endring i klassemiljø fører til endring i innagerende atferd. Resultatene fra de statistiske analysene gir støtte for denne hypotesen også. Det betyr at når klassemiljøet i utvalget endret seg til det negative, økte forekomsten av innagerende atferd blant elevene, og når klassemiljøet endret seg til det positive minket forekomsten av innagerende atferd. Altså er både klassemiljø og innagerende atferd dynamiske prosesser som endrer seg over tid, og disse endringene kan synes å påvirke hverandre. Dette indikerer at for å jobbe godt med de stille elevene bør læreren arbeide kontinuerlig med miljøet i klassen.

Jeg fant ingen støtte for oppgavens tredje og siste hypotese: Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen. Dette funnet indikerer at klassemiljø har lik effekt på barn med lengre eller kortere historikk med innagerende atferd. Det kan tyde på at lærere bør tilrettelegge klassemiljøet for barn med innagerende atferd uavhengig av hvor lenge de har vist atferden.



## 5.2 Sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd

Resultatene fra denne studien viser en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i både 1. klasse og 2. klasse, uavhengig av bakgrunnsvariablene kjønn, fødselskommune, fødselsår, etnisitet og mors utdanningsnivå. Dette samsvarer med teorien om at innagerende atferd kan være et signal om at barnet ikke trives i klassemiljøet (Sørli & Nordahl, 1998), gitt antagelsen om at analysene er kontrollert for alle alternative hypoteser. Funnene fra denne studien er dermed i tråd med den utbredte forståelsen at atferdsvansker oppstår i kryssningsfeltet mellom individ og miljø (Ogden, 2015). I tillegg samsvarer resultatene med tidligere forskning som har funnet sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012; Ogden, 2015).

Mesteparten av tidligere forskning på innagerende atferd i norsk skolekontekst har blitt undersøkt gjennom intervjustudier i et kvalitativt design, som eksempelvis i I. Lund sin forskning (2010). Det betyr at mye av eksisterende forskning gir kunnskap om enkeltpersoners erfaringer og opplevelser ut fra det informanten har beskrevet til forskeren(e) der og da, men gir lite kunnskap om generelle tendenser og sammenhenger (Dalen, 2011). Denne studien er den første kvantitative studien i Norge på sammenhengen mellom innagerende atferd og klassemiljø i 1. og 2. klasse på barneskolen. Med andre ord kan funnene fra denne undersøkelsen bidra til å supplere tidligere forskning ved å gi kunnskap om generelle tendenser og sammenhenger mellom klassemiljø og innagerende atferd de første årene på skolen.

### 5.2.1 Det utslagsgivende klassemiljøet

Tidligere undersøkelser har vist at det ikke nødvendigvis er det at lærere *ikke ser* de stille elevene, men at de er usikre på *om* og *hvordan* de skal reagere på de stille elevene (Ogden, 1995). Selv om innagerende atferd både er tilnærmet like problematisk og utbredt som barn som viser utagerende atferd (Heiervang et al., 2008; I. Lund, 2004), er det gjort få studier på innagerende atferd i skolekontekst i Norge (Berg, 2005; I. Lund, 2012). Funnene fra denne studien bekrefter ikke bare at innagerende atferd absolutt er et eksisterende fenomen i den norske skolen, den viser også at den innagerende atferden ser ut til å bli påvirket av klassemiljøet og relasjonene både mellom elever og lærere. I så måte bidrar funnene til viktig kunnskap: de understreker potensialet som kan ligge i å fange opp elever med innagerende atferd, og å jobbe med å skape et godt klassemiljø. Videre kan det tenkes at dersom lærere

innhenter mer informasjon om hvordan elevene er utenfor skolekonteksten, vil det kunne være lettere å se sammenhengen mellom den stille atferden og klassemiljøet, altså at atferden er situasjonsbetinget. Dette samsvarer med litteratur vedrørende relasjonsarbeid i klassemiljøet som i stor grad handler om at lærere bør forsøke å se hele barnet, og være genuint interessert i elevenes interesser, tanker og opplevelser (Berg, 2005).

Datasettet i denne studien har målt klassemiljø med en skala som tar for seg lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner. På bakgrunn av dette målet kan relasjoner i klasserommet utgjøre en potensiell prosess eller mekanisme som forklarer hvorfor det ble funnet en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd i denne studien. Lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner i klassemiljøet har betydelig innvirkning på innagerende atferd. Dette samsvarer med teorien om at innagerende atferd alltid er påvirket av relasjoner og situasjoner (I. Lund, 2012). Denne studien skiller seg fra tidligere forskning på innagerende atferd ved at den ser på klassemiljøets påvirkning på de stille barna i de første skoleårene. På bakgrunn av målene brukt i denne studien kan det antas at barnas alder kan være en potensiell forklaring på innbyrdes sammenheng mellom innagerende barn og klassemiljø. I 1. og 2. klasse er barn seks og syv år gamle og har kanskje ikke etablert mange nære relasjoner enda. Kanskje særlig barn med innagerende atferd som ofte er ensomme (Rubin et al., 2006). Dette kan være en del av forklaringen på sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd i 1. og 2. klasse. Klassemiljøet antas å være av stor betydning for disse barna nettopp fordi de sannsynligvis ikke har så mange nære relasjoner utenfor skolen på dette alderstrinnet. Resultatene fra denne studien gir derfor nyttig kunnskap om viktigheten av det relasjonelle aspektet ved klassemiljø for de stille barna i 1. og 2. klasse og dermed at de bør bli fanget opp tidlig i skolen.

Selv om innagerende atferd er like utbredt som utagerende atferd, omhandler majoriteten av litteraturen på tematikken atferdsvansker i skolen utagerende atferd (I. Lund, 2004). Da jeg gjorde litteratursøk fikk jeg langt flere treff på studier som ser på sammenhengen mellom klassemiljø og utagerende atferd, enn klassemiljø og innagerende atferd. Det kan antas at det er enklere for omgivelsene å se sammenhengen mellom utagerende atferd og klassemiljø. Utagerende atferd blir nemlig ofte forklart med skolens krav til stillesitting og langvarig konsentrasjon i klasserommet (Befring & Duesund, 2012). Innagerende atferd derimot blir gjerne beskrevet som egenskaper hos individet relatert til psykiske helseplager som angst og depresjon (I. Lund, 2012). I så måte kan det tenkes at skolen inntar en noe mer deterministisk holdning, og kanskje forklarer innagerende atferd med at «han er bare sånn». Dersom lærere

har et slikt elevsyn, med utgangspunkt i «den medisinske modellen» (Tøssebro, 2010), er det forståelig at man som lærer tenker at klassemiljøet ikke spiller noen avgjørende rolle for de stille barna. Resultatene fra denne studien viser imidlertid at det er en sammenheng mellom negativt klassemiljø og forekomst av innagerende atferd. Dette samsvarer med teorien om at atferd kan være et uttrykk for mistriivsel i klassemiljøet (Sørli & Nordahl, 1998). Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved om det kan være uheldig å ha et for individualistisk syn på innagerende atferd.

### **5.2.2 Krav og forventninger**

Uoverensstemmelsen mellom skolens krav og forventninger og elevers evner og forutsetninger kan føre til at skolen på mange måter «produserer» atferdsvansker hos elevene (Kokkersvold, 2014; Sørli & Nordahl, 1998). Resultatene mine kan støtte dette ved at det synes å være en signifikant sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd. Med andre ord kan klassemiljøet ha en kausal effekt på innagerende atferd. Likevel, i diskusjonen om atferdsvansker, er det en tendens til at skolen plasserer hovedårsaken til utfordringene hos enkeltelevne (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). Det vil si at selv om den avvikende atferden kan være et resultat av urealistiske forventninger og krav fra skolens side, ender eleven opp med å bli «syndebukken». Skolen blir ofte kritisert for å mangle et kritisk blikk på egen virksomhet (ibid.). Samtidig finnes det ingen fasitsvar for hvilke krav og forventninger som bør stilles til elevene (Ogden, 2015). Dette betyr at hva som defineres som atferdsvansker blir en skjønnsmessig vurdering gjort av den enkelte lærer. Uten fastsatte retningslinjer er det ikke vanskelig å forstå at lærere ikke alltid stiller adekvate krav og forventninger til alle elevene sine. Ettersom krav og forventninger ser ut til å påvirke særlig elever med innagerende atferd, noe som synliggjør viktigheten av å strekke seg etter å tilpasse dette til elevenes forutsetninger.

## 5.3 Endring i klassemiljø og endring i innagerende atferd

Tidligere forskning på innagerende atferd i skolen er som nevnt ofte målt på samme tidspunkt gjennom kvalitative intervjuer, som forskningen til I. Lund (2010). Analyser med variabler målt å samme tidspunkt er ikke egnet for å studere kausale forhold fordi de ikke måler endring og utvikling over tid (L. Cohen et al., 2000). I denne studien ønsket jeg å undersøke om klassemiljø kan ha en kausal effekt på innagerende atferd. Jeg gjorde derfor en endringsanalyse der jeg testet endring over ett år (fra 1. klasse til 2. klasse), noe som dermed er en strengere test av en kausal sammenheng enn analyser med mål fra samme tidspunkt. Funnene fra endringsanalysen i denne studien viser at bedring i klassemiljø fører til mindre innagerende atferd. Dette indikerer at dersom de stille elevene ikke blir utsatt for et positivt klassemiljø kan dette forsterke deres innagerende atferd. Det tyder også på at dersom de ikke blir utsatt for et negativt klassemiljø kan den innagerende atferden avta. Funnene fra denne studien har dermed nærmet seg en kausal fortolkning, gitt at alle konfunderende bakgrunnsvariabler er kontrollert, ettersom de sier noe om hva som skjer med barn som utsettes for en form for behandling, og hva som kunne ha skjedd med de samme barna uten denne behandlingen (Miller et al., 2016).

### 5.3.1 Foranderlig tilstand

Resultatene fra denne studien viser at endring i klassemiljø er assosiert med endring i elevers innagerende atferd, og motsatt med en positiv endring. Eksempelvis vil en negativ endring i klassemiljø føre til mer innagerende atferd. Det blir hevdet at dersom en elev endrer atferd og plutselig viser mer innagerende atferd enn det har gjort tidligere, kan dette være et faresignal som indikerer at barnet trenger ekstra oppfølging (Kvarme et al., 2017). I lys av denne studiens resultater kan det tenkes at en slik plutselig endring hos eleven kan ha sammenheng med endring i klassemiljøet. På den ene side kan det tenkes at tett oppfølging i en slik periode vil komme barnet til gode. På den annen side er det mulig å anta at en risiko ved dette er at barnet ikke blir fulgt opp når det tilsynelatende går bra. Det kan tenkes at endringen i atferd skyldes at barnet har utviklet mer alvorlig innagerende atferd, eller vist forbedring ved det har vokst av seg de innagerende vanskene. Kan hende er endringen et uttrykk for en «naturlig» variasjon i den innagerende atferden som henger sammen med klassemiljøet og relasjonene barnet omgis av. Det kan synes at faren ved å se endringene i atferden som et tegn på at barnet går inn i eller ut av tilstanden, er at man risikerer å feiltolke en atferd som er i naturlig endring i samspill med endringer i miljøet. At barnet har en god dag utelukker ikke at vanskene var til stede i går, eller at de vil vise seg igjen i morgen. På bakgrunn av dette er det

mulig å hevde at tilretteleggingen av klassemiljøet for barn med innagerende atferd bør være konsistent, selv om den innagerende atferden er inkonsistent. Resultatene fra denne studien indikerer også at et aktivt arbeid med klassemiljøet gjennom et år kan ha positive konsekvenser for elever med innagerende atferd, noe som viser viktigheten av arbeid for å styrke klassemiljøet.

### **5.3.2 En heterogen gruppe**

Noen av de viktigste funnene fra denne studien tyder på at endring i klassemiljø til det negative fører til en økning i elevers innagerende atferd, og at endringer i klassemiljøet til det positive fører til en reduisering i elevers innagerende atferd. Dette samsvarer med teorien om at klassemiljø kan være både en beskyttende faktor og en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Befring & Duesund, 2012). Samtidig fremgår det av teori at for barn med atferdsvansker er det individuelt hva som fungerer som risiko og beskyttelsesfaktorer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). De stille elevene er en heterogen gruppe bestående av ulike individer (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012). Det betyr at det som fungerer som et positivt klassemiljø for et barn med innagerende atferd, kan fungere som et negativt klassemiljø for et annet barn med innagerende atferd. Dermed er det mulig å anta at det vil være uheldig dersom lærere definerer klassemiljøet som positivt, og dermed tenker de har tilrettelagt for de stille elevene. Det kan derfor være nødvendig for lærere å se klassemiljøet i lys av enkeltindividet, framfor å ha en «oppskrift» på et godt miljø som skal fungere for alle.

Videre kan det tenkes dersom læreren vurderer at klassemiljøet har endret seg til det positive, men eleven fortsatt viser stor grad av innagerende atferd, kan det være lett å tilskrive atferden som egenskaper ved barnet. På den ene side kan dette være en feilvurdering ettersom hva som utgjør et positivt klassemiljø vil variere individuelt fra barn til barn. På den annen side kan det være at barnet viser innagerende atferd uavhengig av klassemiljøet, ettersom innagerende atferd også har en biologisk komponent (Rubin et al., 2009; Walker & Henderson, 2012). Samtidig – til tross for at disse barna kan være genetisk sårbare for å utvikle innagerende atferd, er denne atferden alltid påvirket av miljø (I. Lund, 2012). I tillegg blir det hevdet at miljøet kan påvirke hvilke latente genetiske disposisjoner som kommer til uttrykk (Befring, 2014). Således vil det aldri være uvesentlig å se på hvordan klassemiljøet fungerer.

### 5.3.3 Sosial kompetanse

Ifølge litteraturen har elever som viser innagerende atferd ofte mangelfull sosial kompetanse, særlig den sosiale ferdigheten «selvhevdelse» (Ogden, 2015). Det betyr at de kan streve med å hevde egne meninger, og stå opp for seg selv, og har lett for å vise en tilbaketrukket atferd (I. Lund, 2012). Et hovedfunn fra denne studien er at positiv endring i klassemiljøet, med en økning i positive relasjoner, fører til en reduisering i innagerende atferd hos elevene, og motsatt med en negativ endring i klassemiljø og negative relasjoner. På den ene side kan det tenkes at et dårlig klassemiljø kan føre til svakere selvhevdelsesferdigheter hos barn med innagerende atferd. I et konfliktfylt klassemiljø med negative elev-elev og lærer-elev relasjoner er det ikke utenkelig at barn med innagerende atferd vil streve mer med å hevde egne meninger. Samtidig kan det tenkes at en elev med innagerende atferd også vil streve med selvhevdelse i et positivt klassemiljø der alle i klassen er gode venner, dersom eleven ikke er inkludert i dette positive klassemiljøet. Derfor er det vanskelig å trekke noen slutninger på dette området på bakgrunn av mitt datamateriale.

### 5.3.4 Trygghet

Resultatene fra denne studien viser som nevnt at negative endringer i klassemiljø kan føre til mer innagerende atferd, og positive endringer i klassemiljøet fører til mindre innagerende atferd. Dette kan sees i sammenheng med teorien om at dersom elever som viser innagerende atferd opplever trygghet i klasserommet øker dette sannsynligheten for at de blir tilgjengelige for læring, og tør å si ifra dersom noe er uklart eller utfordrende (I. Lund, 2012). I lys av dette gir det mening å forstå innagerende atferd som en form for lærevanske, noe som også resonerer med den rådende oppfatningen innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet om at utrygghet kan føre til mindre kapasitet for læring. I opplæringsloven står det skrevet at alle elever har rett på et trygt og godt klassemiljø (Opplæringslova, 1998b, § 9A-2). Dersom eleven sier at klassemiljøet ikke er trygt skal skolen så langt det er mulig, sørge for at eleven får et trygt klassemiljø (ibid.). Eleven sitter altså på definisjonsmakten over hva trygghet er, noe som er individuelt for den enkelte eleven (Kvarme et al., 2017). Det kan bli en utfordring når de som skal definere hva trygghet er, kanskje ikke tør å uttrykke seg på grunn av innagerende vansker (I. Lund, 2012). I så måte blir det de som roper høyest som får dekket behovet for trygghet, når kanskje nettopp de barna som ikke klarer å si ifra er de som trenger dette mest. En annen måte å se det på er at elever med innagerende atferd ofte innordner seg klassemiljøets normer på en tilsynelatende positiv måte (Befring & Duesund, 2012). På den måten kan de være «dyktige» på å prøve å håndtere utfordringer på egenhånd, og å ikke kreve mye hjelp og oppmerksomhet fra læreren. På den annen side kan det tenkes at denne

dyktigheten blir en slags «straff» som gjør at de ikke får den støtten og tryggingen de har behov for.

Et annet interessant funn fra mine undersøkelser er at barna som hadde byttet skole i løpet av 1. og 2. klasse hadde større sannsynlighet for å vise innagerende atferd. Dette kan bekrefte teorien om at barn med innagerende atferd kan vise utrygghet og engstelse i forbindelse med nye og ukjente situasjoner (I. Lund, 2004). Nye og ukjente situasjoner kan omhandle nye relasjoner til voksne og medelever, ny struktur på skoledagen eller nye fysiske rammebetingelser. På den ene side kan dette bety at skolebytte kan føre til mer engstelse. På den annen side kan det også bety at de barna som viser innagerende atferd har lett for å bytte skole, muligens som en konsekvens av at de ikke trives i klassemiljøet.

### **5.3.5 Relasjoner og vennskap**

Innagerende atferd hos elever påvirkes av relasjonen de har til menneskene rundt seg (I. Lund, 2012). Resultatene fra denne studien viser at innagerende atferd endrer seg over tid fra 1. klasse til 2. klasse med en Pearsons  $r$  på .526. Det vil si at ca 25% av variansen i 2. klasse er forklart av 1. klasse. En metodologisk utfordring ved dette resultatet er at endringen kan skyldes en naturlig vekst og modning, da det ble forsket på barn over tid (T. Lund, 2002). Likevel er det grunn til å tro at klassemiljøet påvirket endringen, i og med at innagerende atferd er situasjonsbetinget (I. Lund, 2012). Det betyr at man ikke kan se den innagerende atferden isolert fra situasjonen den oppstår i. Funnet mitt støtter også teorien om at innagerende atferd er en dynamisk tilstand som endrer seg og viser seg ulikt i ulike kontekster (Greene, 2011; Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012).

Vennskap er et sentralt stikkord i relasjonsbygging mellom elevene, og handler i hovedsak om følelsen av tilhørighet og å bli anerkjent for den man er (Ogden, 2015). Elever som viser innagerende atferd strever med å etablere vennskap (Nyborg & Mjelve, 2017). Tidligere forskning har funnet at de stille barna er ensomme barn med få eller ingen venner (Rubin et al., 2006). De er ofte upopulære og lite aksepterte blant de andre elevene i klassen (Kingery et al., 2010; Rubin et al., 1993). I lys av resultatene mine om at en økning i positive relasjoner i klassemiljøet fører til mindre innagerende atferd, er det ikke urimelig å anta at det finnes potensiale for å utnytte klassemiljøet for å jobbe forebyggende med hensyn til innagerende atferd og ensomhet. Kan hende vil lærere, dersom det jobbes med relasjoner i klassen i 1. og 2. klasse, kunne bidra til å forhindre at elever med innagerende atferd blir stående utenfor klassemiljøet og uten venner. Vennskap påvirker selvtillit og psykisk helse (Hartup &

Stevens, 1999). Det betyr at et godt klassemiljø som danner grobunn for utvikling av vennskap, kan bidra til å styrke selvtilliten og de psykiske helseplagene hos barn med innagerende atferd. Resultatene mine viser også at et klassemiljø med negative relasjoner bidrar til å øke omfanget av innagerende atferd. Basert på disse funnene er det mulig å problematisere om det kanskje er det negative klassemiljøet som gjør at elever med innagerende atferd blir mindre populære og aksepterte av medlever, i større grad enn de innagerende vanskene i seg selv.

## **5.4 Elever som har vist innagerende atferd siden barnehagen**

### **5.4.1 Varighet og alvorlighet**

Elever med innagerende atferd er ikke en homogen gruppe, og vanskene varierer fra barn til barn med tanke på alvorlighet og hvor lenge de varer (Ogden, 1987). Noen barn kan vise innagerende atferd i enkelte perioder i livet, og etter hvert vokse det av seg, mens andre kan ha vedvarende vansker (ibid.). De barna som viser vedvarende innagerende atferd, har ofte mer gjennomgripende vansker som kan få negative konsekvenser på sikt (ibid.). Dette betyr at varighet og alvorlighet henger tett sammen, og at barn som har vist innagerende atferd over en lengre periode er en mer utsatt gruppe. Noe overraskende ga resultatene fra denne studien ingen støtte for oppgavens hypotese 3: Endring i klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd fra barnehagen og de som har vist atferden etter at de startet på skolen. Jeg fant altså lite støtte for at sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd er sterkere for barn som har mer kroniske nivåer av innagerende atferd. På den ene side kan dette tolkes som at klassemiljøet ikke har større effekt på barn med alvorlige innagerende atferd, enn for barn med mindre alvorlig innagerende atferd. På den annen side kan det handle om at klassemiljøet har like stor effekt på begge gruppene. Dette kan bety at læreren bør tilrettelegge klassemiljøet for begge gruppene uavhengig av atferdens varighet. Med andre ord anse elever med innagerende atferd som én gruppe med spesielle behov for et tilrettelagt klassemiljø.



### 5.4.2 Tidlig innsats

Funnene fra denne studien indikerer at dersom det ikke arbeides for et positivt klassemiljø med gode relasjoner, kan dette resultere i mer innagerende atferd hos elever. Altså viser det betydningen av å jobbe med klassemiljø for å forebygge utvikling av innagerende atferd. Denne studiens resultater synes dermed å samsvare med teorien om at for å forebygge en skjevutvikling hos elever bør innsatsen settes inn så tidlig som mulig (Ogden, 2015). Ettersom innagerende atferd hos barn kan vise seg fra de er to til fire år gamle (I. Lund, 2012), kan det være nyttig om lærere som skal ta imot en ny 1. klasse innhenter informasjon om barna fra barnehagen. Det blir hevdet at det er mer utfordrende å forebygge enn å avhjelpe atferdsvansker, når disse har fått tid til å manifestere seg i barnet (Moen, 2011). Likevel er det en tendens til at førskolelærere inntar en vente-og-se holdning til barn med innagerende atferd der man avventer og ser om vanskene går over av seg (Ogden, 2015). Grunnen til dette kan være at man ikke ønsker å sykeliggjøre tilsynelatende «normale» barn. På den ene side er denne tankegangen i tråd med det systemteoretiske perspektivet som tar avstand fra en sykdom-og diagnoseorientert holdning til barn med atferdsvansker (Tøssebro, 2010). På den andre siden kan det hende at barnet kunne utvikle alvorlig innagerende atferd som kunne vært forhindrede med tidlig hjelp. I så måte vil en vente-og-se- holdning kunne bidra til at atferdsvanskene får rom til å utfolde seg, noe som kan gi langvarige negative konsekvenser for barnet.

## 5.5 Studiens begrensninger

Det er flere begrensninger ved denne studien. En faktor som bør tas med i betraktning når det gjelder studiens begrepsvaliditet er at informantene er barnas lærere og ikke barna selv.

Begrepsvaliditet omhandler at vi måler det begrepet vi ønsker å måle (T. Lund, 2002).

Lærerperspektivet på atferdsvansker i klassen er viktig for hvordan lærerne opplever sin arbeidssituasjon og elevenes atferd som en del av den (Sørli & Ogden, 2014). Samtidig må lærernes rapporteringer betraktes som et filter som elevenes atferd betraktes gjennom (ibid.).

Hvilke forventninger, normer og toleransegrenser lærere har, vil påvirke hva de observerer og rapporterer (Ogden, 2003). Omfanget av atferdsvansker påvirkes av hvordan man definerer og hvem man spør (Ogden, 2015), noe som kan gjøre at forekomsten av innagerende atferd målt i denne studien kan være både underrapportert og overrapportert, alt etter lærerens subjektive toleransegrense.

En utfordring vedrørende begrepsvaliditeten i denne studien er verdt å ta med i betraktning. Jeg testet om klassemiljø har ulik effekt på barn som har vist innagerende atferd siden barnehagen, og de som viste vanskene etter at det startet på skolen. Utfordringen med dette kan være at de barna som ikke viste innagerende atferd før skolen, kan ha hatt innagerende atferd siden barnehagen, men at de ikke ble registrert av omgivelsene før senere. Det blir nemlig påpekt at selv om barn kan ha vist kjennetegn på innagerende atferd siden småbarnsalder, blir de ofte ikke synlige for omgivelsene før etter de starter på skolen (Befring, 2014).

Dette er også mulig å problematisere selve vurderingen av innagerende atferd ettersom det ikke er en statisk tilstand (I. Lund, 2012). Da kan det stilles spørsmål ved hvordan lærere kan vite om variasjonen i varighet og alvorlighet skyldes at innagerende atferd i seg selv varierer, eller om denne variasjonen er uttrykk for to ulike grupper barn med innagerende atferd: de med vedvarende og alvorlige vansker og de med moderate og periodevise vansker. Dette kan sees i sammenheng med at innagerende atferd er et konstruert begrep om en indre tilstand, og er ikke et objekt man kan ta og føle på (Kleven et al., 2011). I tillegg til at all form for atferd i prinsippet er umålbare størrelser (ibid.), har elever med innagerende atferd vanskelig for å sette ord på indre tanker og følelser (I. Lund, 2012). Ut i fra dette er det mulig å tenke at innagerende atferd kan bli en slags dobbel usynlighet som kan skape utfordringer for lærere med hensyn til å vurdere alvorligheten og kronisiteten til barn med innagerende atferd.

Alternative ikke-observerte faktorer kan være en begrensning ved denne studien som gjør at jeg kan ha funnet en sammenheng som ikke er kausal. En potensiell forklaring på resultatene kan altså være at det er andre alternative forklaringer på sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd enn de kovariatene jeg har testet for. Eksempler på slike alternative ikke-observerte forklaringer kan være faktorer assosiert med forhold i familiene til barna, som også assosierer med hvilken klasse barna går i og hvordan de har det.

En begrensning ved denne studien hva gjelder indre validitet kan være utfordringen med å vurdere hva som fører til hva, altså «retningsproblemet» (T. Lund, 2002). Det betyr at en alternativ kausal forklaring på sammenhengen mellom klassemiljø og innagerende atferd kan være at innagerende atferd påvirker klassemiljøet og ikke motsatt. I så fall er det en mulighet for at studiens resultater kan ha en reversert kausalitet. På den ene side er dette lite sannsynlig ut fra teorien om at elever med innagerende atferd ofte har mangelfulle selvhvedelsesferdigheter, noe som er en vesentlig ferdighet for å kunne påvirke omgivelsene sine (Ogden, 2015). På den annen siden kan det hende de stille elevene påvirker klassemiljøet ubevisst ved at de har en tilbaketrukket og avvissende atferd (I. Lund, 2012). Det er imidlertid godt dokumentert at klassemiljøet påvirker elever med innagerende atferd (I. Lund, 2012; Nyborg & Mjelve, 2017; Ogden, 2015) noe som gir grunnlag for å tro at resultatene fra denne studien viser at klassemiljø har større kausal effekt på innagerende atferd enn motsatt.

En faktor når det gjelder bias er at barnehagedataene jeg har brukt i analysen har missing data på omtrent 250 av barna. Jeg brukte «listwise deletion» som metode for å håndtere disse missing dataene. Det betyr at jeg ikke har undersøkt om barna som viste innagerende atferd i barnehagen hadde større sannsynlighet for å mangle data på skolen. Altså kan det være en selektert gruppe som ikke har data på enkelte tidspunkter. Ettersom jeg ikke har fått testet dette er det en mulighet for at det kan være en systematikk i hvilke barn som har skoledata og hvilke barn som har barnehagedata, noe som potensielt kan det gi skjeve estimater. Jeg har imidlertid mye data totalt i analysene, og følgelig god styrke for effektene jeg har funnet.

Når det gjelder oppgavens teoretiske forankring har jeg basert meg hovedsakelig på norske kilder. Dette kan være en begrensning for studien fordi det kan være vanskelig å overføre resultatene til internasjonale skolekontekster, og jeg kan ha gått glipp av relevante funn fra utlandet det kunne vært interessant å drøfte opp mot mine egne. Det skal likevel nevnes at jeg ikke gjorde en avgrensning på å kun se på norsk litteratur, så enkelte kilder fra andre land er også inkludert. Jeg gjorde imidlertid et valg om å primært basere meg på litteratur som

bygger på norsk kontekst, ettersom det er mitt studieområde. Den teoretiske begrensingen min gjør også at resultatene er mer anvendelige i den norske skolekonteksten, noe som er verdifullt med tanke på at innagerende atferd er et understudert fenomen i norsk skoleforskning (Berg, 2005; I. Lund, 2012). Det er også verdt å nevne at når det gjelder valg av norsk litteratur, kunne jeg med fordel inkludert noe mer originalkilder på temaet psykisk helse, eksempelvis Evalill Bølstad Karevold sin forskning. Hennes studie om innagerende atferd og temperament (Karevold, Coplan, Stoolmiller, & Mathiesen, 2011) kunne vært et interessant tilskudd til diskusjonen om innagerende atferd. Litteraturen som oppgaven baserer seg på er i hovedsak ment å være en del av den spesialpedagogiske samtalen eller diskursen, noe som har vært et bevisst valg, men som samtidig kan gjøre studien noe begrenset med hensyn til hvilke kontekster den er gyldig i.

For videre forskning kunne det vært interessant å inkludere variabelen «skolefaglige prestasjoner» i de statistiske analysene for å se om denne variabelen kan være en moderator på effekten av klassemiljø på innagerende atferd. Enkelte mener at innagerende atferd er en form for lærevanske (Greene, 2011), mens andre mener at de stille barna ikke har mangelfulle kognitive ferdigheter, men at engstelse og utrygghet i miljøet blir et hinder for læring (I. Lund, 2012). Uansett hva som legges til grunn kan det se ut som de stille barna ofte strever faglig på skolen. Av den grunn kunne det vært nyttig å studere sammenhengen mellom klassemiljø, skolefaglige prestasjoner og innagerende atferd.

## 5.6 Spesialpedagogiske implikasjoner

Funnene fra denne studien kan utgjøre et viktig bidrag til norsk skoleforskning av flere grunner. For det første viser hovedfunnene at det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd hos elever fra 1. til 2. klasse. Dette indikerer at det er av vesentlig betydning hvordan klassemiljøet fungerer, ettersom klassemiljøet kan påvirke de stille barna. Særlig fordi den stille atferden kan være et uttrykk for alvorlige psykiske helseplager som er et hinder for læring og utvikling (I. Lund, 2012). Funnene er derfor av særlig spesialpedagogisk relevans, ettersom spesialpedagogikk handler om å legge til rette for læring og utvikling for barn med spesielle behov (Tangen, 2012). For det andre kan resultatene være med på å fylle det relativt store kunnskapshullet vedrørende det stille atferdsuttrykket i skolen (Berg, 2005; I. Lund, 2012). Vi har nå lært at lærere ofte er usikre på *om* og *hvordan* de skal reagere på de stille barna (Ogden, 2015). Resultatene fra denne studien kan bidra til økt kunnskap hos lærere i den forstand at de kan redusere usikkerheten når det gjelder *om* lærere skal reagere på den stille atferden, eller om det er en atferd som ikke trengs å vies mye oppmerksomhet. På bakgrunn av denne studiens funn er det rimelig å konkludere med at lærere *bør* reagere på innagerende atferd, og at denne atferden *bør* vies oppmerksomhet. Funnene i seg selv sier imidlertid lite om *hvordan* lærere *bør* reagere på atferden, altså hvilke tiltak som *bør* settes inn, men viser at det er en klar sammenheng mellom klassemiljø og dens innvirkning på innagerende atferd. Med bakgrunn i dette gir resultatene et grunnlag for fremtidig forskning rundt tiltak for de stille elevene i skolen.

Til tross for at innagerende atferd er omtrent like vanlig som utagerende atferd, blir de stille barna sjeldent fanget opp i skolen (Heiervang et al., 2008; I. Lund, 2004, 2012). Samtidig er det som nevnt gjort få studier på innagerende atferd i skolekontekst i Norge (Berg, 2005; I. Lund, 2012). Det indikerer at selv om forskning tyder på at innagerende og utagerende atferd er like utbredt, og like alvorlig, er det ikke blitt etablert som en «sannhet» i det norske skolesystemet foreløpig. For den ujevne prioriteringen av utagerende og innagerende atferd handler ikke om at omfanget er ulikt. Det kan derimot handle om en kunnskapsmangel på det stille atferdsuttrykket (Ogden, 2015). Det blir hevdet at innagerende atferd foregår inne i barnet (Jávo, 2010), og dermed blir mindre synlig for omgivelsene. I så måte kan mangelen på kunnskap være et vesentlig problem med tanke på å identifisere disse barna. På den annen side er det mulig å problematisere om atferden ikke egentlig er så usynlig, men at kunnskapsmangelen gjør at vi ikke har nok erfaring med å se på den stille atferden som et uttrykk for utfordringer.

Resultatene fra denne studien tyder på at klassemiljø har en kausal effekt på innagerende atferd. Samtidig viser teori at skolen ofte har en tendens til å forklare atferdsvansker med individuelle kjennetegn hos elevene i stedet for å se på hvordan skolen fungerer (Damsgaard & Kokkersvold, 2011). I lys av funnene mine kan det argumenteres for at skolen vil være mer tjent med å se atferdsvansker mer i et systemperspektiv og mindre i et individperspektiv. Samtidig er det utfordrende å definere atferdsvansker, ettersom det er problematisk å beskrive allmennaksepterte krav og forventninger til hvordan barn skal oppføre seg (Ogden, 2015). Det betyr at det ikke finnes noen fasitsvar for hvilke krav og forventninger som bør settes til elevene, og hva som defineres som atferdsvansker blir en skjønnsmessig vurdering hos den enkelte lærer. Det kan tenkes at dette er utfordrende for læreren. Ettersom det ikke finnes noen fasitsvar, er det ikke vanskelig å forstå at lærere ikke alltid stiller adekvate krav og forventninger til alle elevene sine. Samtidig er krav og forventninger noe som ser ut til å påvirke særlig elever med innagerende atferd, noe som synliggjør viktigheten av å strekke seg etter å tilpasse dette til elevenes forutsetninger.

## 5.7 Konklusjon

Oppsummert viser funnene fra denne studien en signifikant sammenheng mellom innagerende atferd og klassemiljø i 1. og 2. klasse etter kontroll for design- og bakgrunnsvariabler. På bakgrunn av målene jeg benyttet i analysene er det rimelig å konkludere med at det relasjonelle aspektet ved klassemiljøet er av avgjørende betydning for elevers innagerende atferd de første skoleårene. Det betyr at de stille elevene har behov for et klassemiljø med gode lærer-elev relasjoner og elev-elev relasjoner. Et annet funn fra denne studien indikerer at positive endring i klassemiljø fører til positive endring i elevers innagerende atferd, og motsatt med negative endringer. Ettersom verken klassemiljø eller innagerende atferd er statiske tilstander, men i konstant endring, bør lærere jobbe kontinuerlig med klassemiljøet. Det tredje hovedfunnet fra denne studien viser at klassemiljøet ikke har ulik påvirkningskraft på barn med kortere eller lengre historie med innagerende atferd. Det betyr ikke nødvendigvis at alvorlighetsgraden av den innagerende atferden er av liten betydning, men at klassemiljøet har like stor effekt på begge gruppene. Dette indikerer at uavhengig av hvor lenge barna har vist innagerende atferd, vil det være fordelaktig for de stille elevene dersom lærere arbeider aktivt med å styrke klassemiljøet.

## 6 AVSLUTNING

Denne oppgaven har belyst problemstillingen: Er det en sammenheng mellom klassemiljø og elevers innagerende atferd i 1. og 2. klasse på barneskolen? Studiens empiriske datamateriale består av data på omtrent 1000 barn og deres klassemiljø, målt på to tidspunkter (1. og 2. klasse), samlet inn av forskningsprosjektet Barns Sosiale Utvikling ved Nasjonalt Utviklingscenter for Barn og Unge.

Det er en utbredt oppfatning at «de stille barna» trives med å være stille (I. Lund, 2012). Dette gjelder noen barn, men langt fra alle – ikke de barna der den innagerende atferden er et uttrykk for at de har det vanskelig (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012). I disse tilfellene er innagerende atferd et hinder for læring og utvikling, og flere mener en slik atferdsvanske er å betrakte som en lærevanske (Greene, 2011). Det kan være uheldig dersom lærere ser de stille elevene som en homogen gruppe, når de er en heterogen gruppe bestående av ulike individer med ulike utfordringer og behov (Kvarme et al., 2017; I. Lund, 2012). Til tross for at det kan være fristende å slå seg til ro med at de stille elevene jo klarer seg bra på skolen, er en eventuell slik holdning mulig å kalle en ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Det kan være mer fruktbart å undersøke hva den stille atferden er et uttrykk for, heller enn å anta at disse elevene har det fint med å være stille.

Hovedfunnene fra denne studien indikerer at det er en sammenheng mellom klassemiljø og innagerende atferd. Det betyr at når den stille atferden er et uttrykk for at et barn har det vanskelig, kan noe av det være relatert til klassemiljøet. I tillegg peker funnene mot at det kan arbeides med klassemiljøet rundt elever med innagerende atferd for å gi dem noe av den støtten de har behov for. Dette er funn som er av relevans for feltet, da det blir hevdet at spesialpedagogikk i stor grad handler om hva som kan gjøres i miljøet rundt barn med spesielle behov (Morken, 2012). I min gjennomgang av teori kunne jeg ikke identifisere litteratur som beskrev at det er et systematisk mønster av sammenheng mellom endring i klassemiljø og endring i elevers innagerende atferd. Denne studiens resultater kan forhåpentligvis bidra til å øke kunnskap om elever som viser innagerende atferd de første skoleårene, og på den måten synliggjøre viktigheten av at innsats vedrørende barns psykiske helse bør settes inn tidlig på skolen.

De senere årene har psykisk helse blitt et sentralt tema i den offentlige diskursen, og et gjennomgående begrep i nyere læreplaner og stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er et paradoks at tidlig innsats vedrørende psykisk helse blir løftet frem som et viktig satsningsområde i skolen, samtidig som barn med innagerende atferd ofte ikke blir fanget opp (I. Lund, 2012). Særlig når innagerende atferd kan være utrykk for psykiske helseplager som angst og depresjon (ibid.). Denne studien har vist at et negativt klassemiljø kan føre til økt innagerende atferd hos elever, noe som skaper barrierer for læring og utvikling, og at et positivt klassemiljø kan ha motsatt effekt. Innagerende atferd kan assosieres med det å streve på skolen og kan føre til både psykososiale vansker og lærevansker. Slik viser denne studien at klassemiljøet er av særlig betydning for de «stille» elevene, og at det er behov for mer forskning, kunnskap og synliggjøring av fenomenet for å kunne gi denne gruppen bedre lærings- og utviklingsvilkår.



# Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtung, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atfersproblemer - Innføring i pedagogisk analyse* (Vol. 3). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Allison, P. D. (2009). *Fixed effects regression models*. In Quantitative applications in the social sciences, Vol. 160.
- Armstrong, T., & Ofstad, M. K. (2003). *Mange intelligenser i klasserommet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment : ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aune, T. (2011). Sosial angstlidelse hos barn og unge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 52-56.
- Aune, T., Stiles, T. C., & La Greca, A. M. (2009). Universal-Based Prevention of Syndromal and Subsyndromal Social Anxiety: A Randomized Controlled Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 867-879. doi:10.1037/a0015813
- Barnsosialeutvikling. (2019). Hentet fra <https://www.barnssosialeutvikling.no/>
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom Environment Influences on Aggression, Peer Relations, and Academic Focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133. doi:10.1016/j.jsp.2003.11.004
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blandt barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 448 - 470). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. I E. Befring & R. Tangen (red.), (3 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bickel, R. (2007). Multilevel Analysis for Applied Research: It's Just Regression!. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 433-434. doi:10.1111/j.1467-873X.2008.00418.x
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cain, S., & Lund, B. (2014). *Stille : introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax.
- Christophersen, K.-A. (2009). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS (4. utg.)*. Oslo: Unipub.
- Clausen, S.-E. (2009). *Multivariate analysemetoder for samfunnsvitere : med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforl.
- Cohen, J. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences (3. utg.)*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Brooks, R., Cohen, L., Manion, L., . . . Brooks, R. (2000). Research methods in education. In (Vol. 48, s. 446-447).
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation : design & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. doi:10.1080/02568540809594634
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't Fret, Be Supportive! Maternal Characteristics Linking Child Shyness to Psychosocial and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 359-371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The Dependability of behavioral measurements : theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
- Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002). Shyness as a Factor when Assessing Children. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 239-244. doi:10.1080/0266736022000010267
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2009). *Snill*. Oslo: Cappellen Damm.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne : observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappellen akademisk forlag.

- Damsgaard, H. L., & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier : skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Dearing, E., & Hamilton, L. C. (2006). Contemporary advances and classic advice for analyzing mediation and moderating variables. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 88-104. doi:10.1111/j.1540-5834.2006.00406.x
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Duesund, L., Stray, J. H., & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 149-151.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121. doi:10.1177/0265659010368750
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Field, A. (2016). *An adventure in statistics : the reality enigma*. Los Angeles: Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gelso, C. J., & Fretz, B. R. (2001). *Counseling psychology* (2. utg.). Fort Worth, Tex: Harcourt College Publishers.
- Glavin, P., & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annu. Rev. Psychol.*, 60(1), 549-576. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Greene, R. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis : analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76*(5), 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk : etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and Adaptation across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science, 8*(3), 76-79. doi:10.1111/1467-8721.00018
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heggen, K., & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring : mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heiervang, E., Goodman, A., & Goodman, R. (2008). The Nordic advantage in child mental health: separating health differences from reporting style in a cross-cultural comparison of psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 49*(6), 678-685. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01882.x
- Heiervang, E., Stormark, K. M., Lundervold, A. J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M.-B., . . . Gillberg, C. (2007). Psychiatric Disorders in Norwegian 8- to 10-Year-Olds: An Epidemiological Survey of Prevalence, Risk Factors, and Service Use. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(4), 438-447. doi:10.1097/chi.0b013e31803062bf
- Henderson, Gilbert, & Zimbardo, L. P. P. (2014). Shyness, Social Anxiety, and Social Phobia. In (s. 95-115).
- Heyerdahl, S., & Stene, T., N. (2017). Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening. Hentet fra <https://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-1-Diagnostikk-og-utredning/kapittel-3-instrumenter-som-bidrag-ved-diagnostikk/32-sporreskjema/>
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlag.
- Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.

- John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2014). Measurement : Reliability, Construct Validation, and Scale Construction. I H. T. Reis & C. M. Judd (red.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (2. utg., s. 473-504). New York: Cambridge University Press.
- Karevold, E., Coplan, R., Stoolmiller, M., & Mathiesen, K. S. (2011). A longitudinal study of the links between temperamental shyness, activity, and trajectories of internalising problems from infancy to middle childhood. *Australian Journal of Psychology*, 63(1), 36-43. doi:10.1111/j.1742-9536.2011.00005.x
- Keles, S., Olseth, A. R., Idsøe, T., & Sørli, M.-A. (2018). The longitudinal association between internalizing symptoms and academic achievement among immigrant and non-immigrant children in Norway. In (s. 392-406).
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer Experiences of Anxious and Socially Withdrawn Youth: An Integrative Review of the Developmental and Clinical Literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(1), 91-128. doi:10.1007/s10567-009-0063-2
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kokkersvold, E. (2014). Psykososiale lærevansker - En innføring. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>
- Kornør, H., & Jozefiak, T. (2012). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Child Behavior Checklist (CBCL).
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning : om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 030 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. nr. 24 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Kvarme, L. G., Flaten, K., & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (red.), *Sårbare skolebarn : trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- 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. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00889.x
- Lindberg, E., & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000 : en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Vol. 2). Oslo: Læringscenteret.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2010). *"Listening to shy voices" : shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. (no. 105), University of Stavanger, Center for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Inngagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, T. (2002). Innledning. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 9-16). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-121). Oslo: Unipub.
- Manger, T. (2013). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J., A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Midtbø, T. (2013). STATA – en entusiastisk innføring. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*(02), 191-193.

- Miller, P., Henry, D., & Votruba-Drzal, E. (2016). Strengthening Causal Inference in Developmental Research. *Child Development Perspectives, 10*(4), 275-280. doi:10.1111/cdep.12202
- Moen, T. (2011). Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 129-143). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *The classroom environment scale*. Los Angeles: CA: Consulting Psychology Press.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (1501-8563978-82-7671-730-3). Hentet fra <https://e.sepu.no/litteratur/skoler-med-liten-og-stor-forekomst-av-atferdsproblemer-en-kvantitativ-og-kvalitativ-analyse-av-forskjeller-og-likheter-mellom-skolene>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec4?q=fremtidens%20skole>
- Nyborg, G., & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker : Skolens utfordringer i lys av inkludering. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlag.
- Nærde, A., Janson, H., & Ogden, T. (2014). BONDS (the behavior outlook Norwegian developmental study): a prospective longitudinal study of early development of social competence and behavior problems.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis : om arbeid med atferdsproblemer i skolen* (Vol. 6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst : en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* (Vol. 1995:3). Oslo: Barnevernets utviklingscenter.
- Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(1), 63-76. doi:10.1080/00313830308605
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-2018-06-22-56 ). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlag.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. (2006). Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *An International Journal*, 9(1), 67-81. doi:10.1007/s11218-005-1365-y
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis : an integrated approach*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C. (2019). Measures developed by Robert C. Pianta, Ph.d. Hentet fra <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd>
- RBUP. (2018). Kartleggingsverktøy. Hentet fra <https://www.r-bup.no/no/vi-deler/verktoeys-og-metoder/kartleggingsverktoeys>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. I M. H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting : Vol. 1 : Children and parenting* (2 utg.). Hillsdale, Michigan: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. I P. K. Smith & C. H. Hart (red.), *Blackwell handbooks of developmental psychology*. Oxford: Blackwell.
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional Characteristics of Withdrawn and Aggressive Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 518-534.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534. doi:10.1353/mpq.2004.0036
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annu. Rev. Psychol.*, 60(1), 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642



- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139-153. doi:10.1007/s10802-005-9017-4
- Scott, S. (2005). The Red, Shaking Fool: Dramaturgical Dilemmas in Shyness. *Symbolic Interaction*, 28(1), 91-110. doi:10.1525/si.2005.28.1.91
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener : en regresjonsbasert tilnærming* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Solstad, K. J., & Engen, T. O. (2004). *En likeverdig skole for alle? : om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Svartdal, F. (2019). Begrep - psykologi. Hentet fra [https://snl.no/begrep\\_-\\_psykologi](https://snl.no/begrep_-_psykologi)
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 190-202.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. utg.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social Development*, 21(4), 761-779. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x

- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R., & Toppelberg, C. O. (2013). Little Evidence That Time in Child Care Causes Externalizing Problems During Early Childhood in Norway. *Child Development, 84*(4), 1152-1170. doi:10.1111/cdev.12040
- Zambrana, I. M., Dearing, E., Naerde, A., & Zachrisson, H. D. (2016). Time in Early Childhood Education and Care and Language Competence in Norwegian Four-Year-Old Girls and Boys. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(6), 793-806. doi:10.1080/1350293X.2015.1035538

# Vedlegg (1/6): REK Godkjenning



---

<b>Region:</b> REK sør-øst	<b>Saksbehandler:</b> Elin Evju Sagbakken	<b>Telefon:</b> 22845502	<b>Vår dato:</b> 20.02.2019	<b>Vår referanse:</b> 2009/224/REK sør-øst A
			<b>Deres dato:</b> 19.02.2019	<b>Deres referanse:</b>

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Ane Nærde  
Forskningsavdelingen

## 2009/224 Barns sosiale utvikling - fortsettelse

**Forskningsansvarlig:** Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge AS (NUBU)  
**Prosjektleder:** Ane Nærde

Vi viser til søknad om prosjektendring datert 19.02.2019 for ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden er behandlet av sekretariatet REK sør-øst på fullmakt fra REK sør-øst A, med hjemmel i helseforskningsloven § 11.

### Vurdering

REK har vurdert følgende endringer i prosjektet:

3 nye medarbeidere inngår i prosjektgruppen; Henrik Daae Zachrisson, Sine Juklerød Tollefrud og Kate Margrethe Holden, alle fra Universitetet i Oslo.

Endringen omhandler to masteroppgaver ved Institutt for Spesialpedagogikk ved UiO som skal bruke allerede innsamlede data fra prosjektet «Barns sosiale utvikling». Masteroppgavene består nye analyser av allerede definerte problemstillinger beskrevet i den godkjente prosjektbeskrivelsen og tilhørende prosjektendringer.

REK har vurdert den omsøkte endringen og har ingen forskningsetiske innvendinger til de endringer som er beskrevet i skjema for prosjektendring.

### Vedtak

Komiteen godkjenner med hjemmel i helseforskningsloven § 11 annet ledd at prosjektet videreføres i samsvar med det som fremgår av søknaden om prosjektendring.

Vi gjør samtidig oppmerksom på at etter ny personopplysningslov må det også foreligge et behandlingsgrunnlag etter personvernforordningen. Det må forankres i egen institusjon.

Dersom det skal gjøres ytterligere endringer i prosjektet i forhold til de opplysninger som er gitt i søknaden, må prosjektleder sende ny endringsmelding til REK.

Av dokumentasjonshensyn skal opplysningene oppbevares i 5 år etter prosjektslutt. Opplysningene skal oppbevares aidentifisert, dvs. atskilt i en nøkkel- og en datafil. Opplysningene skal deretter slettes eller

---

**Besøksadresse:**  
Gullhaugveien 1-3, 0484 Oslo

**Telefon:** 22845511  
**E-post:** post@helseforskning.etikkom.no  
**Web:** <http://helseforskning.etikkom.no/>

All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK sør-øst og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK sør-øst, not to individual staff

# Vedlegg (2/6): NUBU Taushetserklæring

## TAUSHETSERKLÆRING

### for eksterne konsulenter / leverandører / studenter

Budds

Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge AS (NUBU) behandler en rekke typer informasjon, blant annet opplysninger om helse og andre personlige forhold og forretningshemmeligheter. Dersom jeg gjennom utførelse av arbeid i NUBU på noen måte får kjennskap til slik informasjon forplikter jeg meg til ikke å bruke, utlevere eller på annen måte gjøre tilgjengelig denne kunnskap for internt eller eksternt uvedkommende og ikke benytte denne til andre formål enn de oppgaver jeg er pålagt av NUBU.

Taushetsplikten gjelder uten tidsbegrensning, eventuelt til NUBU har læst meg fra den.

Jeg har lest og forstått taushetserklæringen og forplikter meg til å overholde den.

Jeg er også kjent med taushetsbestemmelsene i forvaltningsloven § 13 (siteret nedenfor), jfr. pasientjournalloven § 15 og helseregisterloven § 17, og er innforstått med at jeg plikter å følge disse bestemmelsene.

Jeg er dessuten innforstått med at forsettlig eller uaktsomt brudd på taushetsplikten kan medføre disiplinære sanksjoner eller erstatningsansvar og også kan medføre straffeansvar.

Oppdragsgiver / NUBU:

Sted/dato:

OSLO 28.02.19

Navn (blokkbokstaver):

SINE JUKLERUD TOLLEFSRUD

Signatur:

Sine J. Tollefsrud

*Forvaltningsloven § 13 (taushetsplikt):*

*Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: 1) noens personlige forhold, eller 2) tekniske innretninger og fremgangsmåter samt drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den som opplysningen angår.*

*Som personlige forhold regnes ikke fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre slike opplysninger røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige. Kongen kan ellers gi nærmere forskrifter om hvilke opplysninger som skal regnes som personlige, om hvilke organer som kan gi privatpersoner opplysninger som nevnt i punktet foran og opplysninger om den enkeltes personlige status for øvrig, samt om vilkårene for å gi slike opplysninger. Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet. Han kan heller ikke utnytte opplysninger som nevnt i denne paragraf i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.*



# Vedlegg (3/6): NUBU Databehandleravtale

Databehandleravtale  
14/03/2019

## DATABEHANDLERAVTALE

Denne databehandleravtalen ("**Databehandleravtalen**") er i dag inngått mellom

(1) **Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge AS (NUBU)** ("**Behandlingsansvarlig**");  
med adresse Essendrops gate 3, 0368 Oslo og organisasjonsnummer 985 638 187;

og

student Sine Juklerød Tollefsrud ("**Databehandler**"), med adresse Olav M. Troviks vei 6, H315, 0864 Oslo; heretter også benevnt som en "**Part**" og/eller "**Partene**".

### 1 BAKGRUNN OG FORMÅL

Formålet med Databehandleravtalen er å regulere Partenes databehandling i forbindelse med forskningsprosjektet «Barns sosiale utvikling» (BONDS) heretter benevnt som «**Forskningsprosjektet**» i Norge, som nærmere angitt i *Vedlegg 1*.

Forskningsprosjektet er en longitudinell undersøkelse med fokus på utvikling av atferd og sosial kompetanse blant barn i Norge fra 6 måneder og fram til og med skolealder. Hensikten er å få svar på hvilken betydning den tidlige utviklingen og forhold omkring denne har for videre utvikling av sosial kompetanse, atferd, og skolefaglig fungering.

Forskningsprosjektet er godkjent av Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK), med hjemmel i helseforskningsloven §§ 9 jf. 33. BUP og NUBU Behandler Personopplysninger til de formål og på den måten som angitt i godkjenningen fra REK, jf. (*Vedlegg 1b* og *1c*).

Databehandleren skal på vegne av den Behandlingsansvarlige, og i henhold til denne Databehandleravtalen, behandle Personopplysningene som angitt i *Vedlegg 1*.

Denne Databehandleravtalen skal legge til rette for Behandling av Personopplysningene i henhold til følgende reguleringer, samlet omtalt som («**Regelverket**»).

- EUs Personvernsforordning 2016/679 ("**GDPR**"), og personopplysningsloven av 15. juni 2018.
- Helseforskningsloven av 20. juni 2008 med forskrifter.
- De til enhver tid gjeldene gjeldende lover, forskrifter og annet relevant og anerkjent regelverk for Behandling av Personopplysningene
- Særlovgivning eller bransjenorm som angitt i *Vedlegg 1*.

### 2 TOLKNING

Med «**Personopplysningene**» menes slike personopplysninger som Databehandleren (evt. underdatabehandler) behandler på vegne av Behandlingsansvarlige, enkeltvis eller samlet.

Med «**Særlige kategorier opplysninger**» (sensitive opplysninger) menes om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning eller fagforeningsmedlemskap, samt Behandling av genetiske opplysninger og biometriske

Denne avtale er i 2 – to eksemplarer, hvorav partene har hvert sitt.

Oslo, 18 / mars 2019  
Databehandler

Sine J. Tollefsrud  
Sine Juklerød Tollefrud  
Student

Oslo, 18 / mars 2019  
På vegne av **Nasjonalt utviklingssenter for  
barn og unge AS (NUBU)**

Terje Christensen  
Terje Christensen  
Administrerende direktør

Vedlegg 2b: Signert sikkerhetsinstruks

### 1.20 Konsekvenser ved brudd på sikkerhetsinstruks

Konsekvenser for ansatte som har forårsaket brudd på sikkerhetsinstruks, vil bli vurdert i hvert enkelt tilfelle og kan ved alvorlige brudd føre til oppsigelse/avskjed.

### 1.21 Avvik

Et avvik er en uheldig hendelse, brudd på rutiner eller et regelbrudd, og er noe som skjer i alle virksomheter. Brudd på disse reglene, og internkontrollen forøvrig, skal rapporteres som avvik i Sticos. Meld straks fra til administrerende direktør dersom du oppdager alvorlig sikkerhetsbrudd eller hendelser som kan ha betydning for sikkerheten.

Mindre alvorlige avvik (for eksempel kollegaer som glemmer å låse datamaskinen) kan tas direkte med den det gjelder.

Det skal være en lav terskel for å rapportere avvik. Meld også fra om situasjoner hvor noe kunne gått galt, slik at vi kan forbedre oss.

Sikkerhetsinstruksen er lest og akseptert:

Sted og dato: OSLO, 18 mars 2019

Navn (blokkbokstaver) SINE JUKLERØD TOLLEFSRUD

Signatur: Sine J. Tollesrud



Vedlegg 2c: Sjekkliste for eksterne brukere av TSD

---

**Det stilles krav til miljøet du arbeider i.**

20. Ikke sitt i åpne landskap slik at uautoriserte personer får innsyn til skjermen din.
21. Bruk sikre nettverk krypter WiFi, eventuelt kryptert VPN.


Signatur: Sine J. Tollefsrud  
Navn Sine Juklerød Tollefsrud




# Vedlegg (4/6): Atferdsskala 1.-2. klasse

BONDS LH 16130 [ ] R [ ] S 1 / 16

Elevens kode:  
[ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ]  
Fire siffer, to bokstaver

 Barns sosiale utvikling

 atferdssenteret

## Barns sosiale utvikling

### Spørreskjema om elevens sosiale, språklige og skolefaglige kompetanse og atferd i første klasse

Spørreskjemaet inngår i prosjektet *Barns sosiale utvikling* som eleven og hans/hennes familie deltar i. Skjemaet fylles ut av kontaktlærer eller den læreren som kjenner eleven best. Foreldrene til barnet har gitt skriftlig samtykke til deltakelse.

Noen av spørsmålene er nokså like. Det er likevel viktig at du svarer på alle, og vi håper dette går greit.

Fyll helst ut skjemaet med svart eller blå kulepenn. Hvis du krysser av i feil rute eller ombestemmer deg, skraver ut det feltet som ikke gjelder - slik:

Ja  Nei Her blir «Ja» tolket som det riktige svaret.

### Om deg selv

Dato utfyllt:  
[ ][ ] / [ ][ ] / [ ][ ]

Ditt kjønn:  Mann  Kvinne

Barnets kjønn:  Gutt  Jente

Er du elevens kontaktlærer?  
 Ja  
 Nei - spesifiser hvilken rolle du har i forhold til denne eleven: \_\_\_\_\_

**Barns sosiale utvikling**  
www.barnsosialeutvikling.no  
Atferdssenteret v/ prosjektleder Terje Ogden  
Postboks 7053, Majorstua  
0306 Oslo

Hvis du lærer på noe, kontakt:  
Agathe Backer-Grøndahl  
Tlf: 23 20 58 39  
E-post: agathe.backer-grondahl@atferdssenteret.no

16130



BONDS LH

TRF

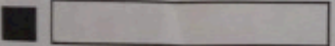
OK

### Om elevens atferd og bekymringer

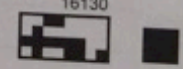
Her kommer det en liste med utsagn som beskriver barn. For hvert utsagn som beskriver denne eleven nå eller siste 2 måneder, krysser du av for om beskrivelsen stemmer veldig bra eller ofte, om beskrivelsen stemmer delvis eller noen ganger, eller om beskrivelsen ikke stemmer. Vennligst svar så godt du kan på alle punktene, selv om noen ikke passer på denne eleven.

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Det er svært lite han/hun setter pris på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gråter mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er redd for visse dyr, situasjoner eller steder utenom skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er redd for å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er redd for å tenke eller gjøre noe galt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synes at han/hun må være perfekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klager over eller synes at ingen er glad i ham/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler seg mindreverdige eller underlegne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vil heller være alene enn sammen med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøs, overfølsom eller ansent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underkaster seg regler for lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For redd eller engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har for sterk skyldfølelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sover i timen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nekter å snakke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hemmelighetsfull, holder ting for seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir lett flau eller forlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For sjenert eller engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler seg såret når kritisert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For lite aktiv, beveger seg langsomt eller virker lite energisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For ivrig etter å tekkes andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Misliker skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er redd for å gjøre feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbaketrukket, engasjerer seg ikke i andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymrer seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26





16130







# Vedlegg (5/6): Atferdsskala barnehagen

 28586

 atferdssenteret  
Prosjektet Barns sosiale utvikling - Inntreffer av prosjektleder Terje Øigier, Atferdssenteret, Postboks 7052 Majorstuen, 0306 Oslo

 Barns sosiale utvikling

 Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling

**Spørreskjema om barnets sosiale kompetanse og atferd i barnehagen ved 4 års alder**

Spørreskjemaet skal fortrinnsvis fylles ut av den førskolelæreren i barnehagen som kjenner barnet best. Spørreskjemaet inngår i prosjektet *Barns sosiale utvikling - fortsettelse* som barnehagen deltar i.

**Kodenummer for skjemaet**  
[ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ] (r = 1, T = 0 og 2 bokstaver)

**Utfyllingsdato (dd/mm/åå):**  
[ ][ ] / [ ][ ] / [ ][ ]

**OM DEG SELV**

**Kjønn:**  
 Mann  Kvinne

**Hva slags stilling har du?**  
 Pedagogisk leder  
 Førskolelærer  
 Styrer  
 Pedagogisk leder på disp.  
 Assistent  
 Spesialpedagog/støttepedagog  
 Annen: \_\_\_\_\_

**Hva slags utdanning har du?**  
 Førskolelærer  
 Spesialpedagog  
 Lærer  
 Fagarbeider  
 Annen: \_\_\_\_\_

Hvor mange år til sammen har du arbeidet i barnehage? [ ][ ] år

Hvor mange måneder har du hatt daglig kontakt med dette barnet? [ ][ ] måneder

Fylte du ut tilsvarende skjema for dette barnet da det var 2 år?  
 Ja  Nei  Usikker

**OM BARNEGRUPPEN**



Hvor stor er den gruppen som kan betraktes som barnets gruppe? [ ][ ] barn

Navn på gruppen eller avdelingen: \_\_\_\_\_

Laveste alder på barna i denne gruppen [ ][ ] år

Høyeste alder på barna i denne gruppen [ ][ ] år

Hvor mange av barna i denne gruppen har fulltidsplass [ ][ ] barn

 28586 

**BARNETS ATFERD DE SISTE 2 MÅNEDENE**

Nedenfor er en liste med utsagn som beskriver barn. For hvert utsagn som beskriver barnet **nå eller de siste 2 måneder**, krysser du av for om beskrivelsen **stemmer veldig bra eller ofte**, om beskrivelsen **stemmer delvis eller noen ganger**, eller om beskrivelsen **ikke stemmer**. Vennligst svar så godt du kan på alle punktene, selv om noen ikke passer på barnet.

	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Alt = complete			
Har smerter eller vondt (uten medisinsk grunn; ikke ta med magesmerter eller hodepine)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfører seg som yngre enn sin alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unngår å se andre i øynene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105 Kan ikke konsentrere seg, være oppmerksom lengre tid av gangen <i>Alt</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106 Kan ikke sitte stille, er urolig eller hyperaktiv <i>Alt</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tåler ikke at ting ikke er på plass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108 Tåler ikke å vente, vil ha alt med en gang <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klenger på voksne eller er for avhengig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apatisk eller umotivert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114 Slem mot dyr <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115 Trassig <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116 Ønsker mål oppfylles umiddelbart <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117 Ødelegger sine egne ting <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118 Ødelegger ting som tilhører andre <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dagdrømmer eller fortapecr seg i tankene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120 Ulydig <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir urolig av enhver forandring i faste rutiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122 Mobber, plager eller er slem mot andre <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

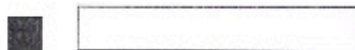


		Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
	Svarer ikke når andre snakker til ham/henne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	Har vanskelig for å følge rettledning <i>Att</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	Ser ikke ut til å ha skyldfølelse etter å ha gjort noe galt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	Forstyrrer andre barn <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	Blir lett frustrert <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Blir lett såret <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Kommer ofte i krangel <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Blir for urolig når atskilt fra foreldrene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hodepine (uten medisinsk grunn) <i>1</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140	Slår andre <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142	Skader dyr eller mennesker uten å ville det <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ser ulykkelig ut uten god grunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(144)	Er ofte sint <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Føler seg kvalm (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nervøse bevegelser eller rykninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nervøs, overfølsom eller anspent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148	Fullfører ikke oppgaver <i>Att</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151	Urolig, vimsete <i>Att</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153	Går løs på andre fysisk <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156	Er klosset eller har dårlig samordning av bevegelsene sine <i>Att</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158	Straff endrer ikke hans/hennes adferd <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159	Skifter raskt fra en aktivitet til en annen <i>Att</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





		Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
	Nekter å delta i aktiv lek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166	Uoppmerksom, blir lett distrauert <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166	Skriker mye <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Virker lite mottagelig for kos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Blir lett sjenert eller flau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169	Egoistisk eller vil ikke dele <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
●	Viser lite varme følelser for andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Viser lite interesse for ting rundt seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174	Blir ikke likt av andre barn <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Magesmerter eller kolikk (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180	Sta, mutt eller irritabel <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plutselige forandringer i humør eller følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Furter mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184	Erter mye <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188	Raserianfall eller hissig gemytt <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
●	For opptatt av orden eller renslighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	For redd eller engstelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189	Ikke samarbeidsvillig <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Blir oppskaket av nye personer eller situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Brekninger, kaster opp (uten medisinsk grunn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
195	Går sin vei <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
196	Ønsker mye oppmerksomhet <i>Agg</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







	Stemmer ikke (så langt du vet)	Stemmer delvis eller noen ganger	Stemmer veldig bra eller ofte
Sutrete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbaketrukket, engasjerer seg ikke i andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekymrer seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**BARNETS AKTIVITETSNIVÅ**

Svar med det alternativet som  
passer best til hver påstand

	Veldig typisk	Ganske typisk	Både/og	Lite typisk	Ikke typisk
Barnet er alltid på farten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet beveger seg vanligvis i et rolig tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet er full av energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet foretrekker stillesittende, rolig lek fremfor å leke mer aktivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**BARNET OG BARNEHAGEN**

Hvordan virker det som om barnet trives i barnehagen?

- Svært godt
- Godt
- Både og
- Dårlig
- Svært dårlig

Virker barnet vanligvis fornøyd når det blir levert i barnehagen?

- Svært fornøyd
- Nokså fornøyd
- Verken fornøyd eller misfornøyd
- Nokså misfornøyd
- Svært misfornøyd



# Vedlegg (6/6): Klassemiljøskala

16130 BONDS LH

## Klassemiljø

Nå kommer det noen utsagn som handler om enkelte sider ved klassemiljøet. Vurder hvor godt hver enkelt påstand passer på klassen/gruppen eleven er en del av. Dette kan være litt forskjellig fra time til time, og fra fag til fag. Når du svarer, tenk på hvordan situasjonen **vanligvis** er i klassen/gruppen du er klassestyrer/kontaktlærer i, og som den aktuelle eleven er en del av.

	Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer litt	Stemmer godt	Stemmer svært godt
Elevene i klassen er gode venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er konkurranse blant elevene om å være flinke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er god arbeidsro i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mye rot og bråk i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste elevene følger med når læreren underviser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene i klassen samarbeider godt når de blir bedt om det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi får som regel gjort det vi skal i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene fullfører vanligvis pålagte oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen forstyrres ofte av elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er grupper eller klikker i klassen som ikke går så godt sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne som har klassen samarbeider ganske mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer og klasse kommer godt ut av det med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enkelte lærere har problemer med denne klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er interesserte og aktive i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16130