

# MASTEROPPGAVE

«Hvordan vil relasjonsbyggende tiltak påvirke det psykososiale miljøet for elever på yrkesfag?»

En kvantitativ intervensjonsstudie.

"How will relationship-building measures affect the psychosocial environment for vocational students?"

A quantitative intervention study.

**Av Karl Alfred Wikse**

Master i spesialpedagogikk

Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal.

**Veileder Ann Karin Sandal og Øyvind Glosvik**

**Mai 2021**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Relasjoner er noe vi må forholde oss til hver eneste dag. Vi omgås mennesker både på jobb og i fritiden og vi utvikler oss som person etter hvilke tilbakemeldinger vi får fra dem vi møter. Noen gode relasjoner fører til nært vennskap, mens dårlige relasjoner i verste fall kan føre til psykiske vansker. Så lenge jeg har jobbet som lærer har relasjonsbygging vært et tema ved skolestart, men mye relasjonsbygging har vært tilfeldig og lite gjennomtenkt.

Når jeg skulle avslutte studiet med en masteroppgave, ble relasjonsbygging i skolen et tema som ble naturlig å utforske i et prosjekt. Relasjoner er noe vi forholder oss til hver dag, men det er naturlig at vi ikke tenker på det før det er et problem. Hvorfor må relasjoner i skolen bli et synlig problem før det tas seriøst?

Dette prosjektet og studiet har vært tidkrevende og spennende. Det har gitt meg mye og interessant kunnskap som jeg ønsker å bruke i mitt daglige arbeid som lærer på yrkesfag. En masteroppgave er et krevende prosjekt. Men jeg er takknemlig for at de rundt meg har gitt meg støtte og oppmuntring i gjennomføringen av prosjektet og studiet, selv om jeg til tider har vært noe «fraværende».

Takk for god veiledning fra mine veiledere Sandal og Glosvik, i tillegg til god hjelp fra Gøran Søderlund på spørsmål om analyse. Takk til mine veiledere for konstruktive tilbakemeldinger på mine mange innspill og spørsmål.

## Sammendrag

Relasjoner og relasjonsbygging i skolen får mer og mer fokus og det gjennomføres mange relasjonsbyggende tiltak i skolen, men spørsmålet er om tiltakene virker. Formålet med prosjektet mitt var å finne ut hvilken påvirkning relasjonsbyggende tiltak har på ungdom på yrkesfag. For å få svar på dette ble det gjennomført en intervensjonsstudie med en tiltaksklasse (TTK) og en kontrollklasse (KTK) innen yrkesfaglig studieretning. Tiltakene ble gjennomført i tre måneder i en tiltaksklasse, mens en kontroll klasse hadde «ingen» tiltak i den samme perioden. For å kunne måle hvilken påvirkning de relasjonsbyggende tiltakene hadde på elevene, ble det gjennomført pre- og posttest i begge klassene, pretest ved skolestart og posttest etter 3 måneder.

Resultatene mellom klassene viser til forskjell i trivselsvurderingen, men resultatet viser ingen signifikans ( $p = ,13$ ). Innen de andre faktorene vises det til mindre forskjeller mellom klassene.

Det ble også gjort andre analyser, men forskjellen innen positiv utvikling viser til tilsvarende resultater. Derimot på noen negative utviklinger er det en signifikant forskjell mellom klassene ( $p = ,02$ ). Kontroll klassen hadde mange flere svakere elevvurderinger ved posttest i forhold til besvarelsene ved pretest. Resultatene viste også at flere elever i tiltaksklassen hadde tanker om å slutte, men resultatene var ikke signifikante ( $p = ,21$ ). Sammenheng mellom «trivselsvurdering» og «tanker om å slutte», basert på hele utvalget ble også analysert og denne korrelasjonen var signifikant ( $r = -,59, p < ,01$ ).

«Språklige utfordringer» eller «utfordringer med å få venner» ble vurdert for å se om disse faktorene hadde noen påvirkning på besvarelsene. Resultatene viser at de elevene som har «utfordringer med å få venner» viser til å være en sterk påvirkningsfaktor på det psykososiale læringsmiljøet.

Alle resultatene er basert på et begrenset utvalg, 14 elever i tiltaksklassen og 12 elever i kontroll klassen slik at det er derfor vanskelig å generalisere utfra disse resultatene. Like fullt gir studien resultater som viser sammenhenger som det bør forskes videre på.

**Abstract**

Relationships and relationship building in schools are gaining more and more focus and many relationship-building measures are implemented in schools, but the question is whether the measures work. The purpose of the project was to examine the impact of relationship-building initiatives on young people in vocational education and training. To answer to this question, an intervention study was carried out with an intervention class (TTK) and a control class (KTK) within vocational studies. The intervention was implemented during three months in the intervention class, while a control class had "no" intervention in the same period. In order to measure the impact of the relationship-building initiatives on the pupils, pre- and post-tests were carried out in both classes, pre-tests before school start in the autumn and post-tests after 3 months.

The results differ between the classes related to the well-being assessment variables, but the result is not significant ( $p = ,13$ ). Within the other factors, reference is made to minor differences between the classes.

Other analyses were also accomplished, but the difference in positive development shows similar results. However, on the negative development variables there is a significant difference between the classes ( $p = ,02$ ). In the control class, several pupil assessments measures decreased compared to the measures in the pre-test. In addition, the control class had more students with thoughts of drop out from school than in the intervention class, however, the difference was not significant ( $p = .21$ ). Correlation between «well-being assessment» and «thoughts of drop out», based on the entire sample, was also analysed and this correlation was significant ( $r = -.59, p < .01$ ). "Language challenges" or "challenges in making friends" were measured in order to investigate whether these factors had any influence on the answers. The results show that the variable «challenges in making friends» influencing strongly on the psycho-social learning environment.

All results are based on a limited sample, 14 pupils in the action class and 12 pupils in the control class. It is therefore difficult to generalize from the results. Nevertheless, the study provides results that show connections that should be researched further.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
1.0 Innledning .....	8
1.1 Min forforståelse for prosjektet .....	10
1.1.1 Problemstilling .....	10
2.0 Teori .....	11
2.1.0 Relasjon .....	11
2.1.1 Emosjonell støtte og instrumentell støtte .....	12
2.1.2 Tillit .....	13
2.1.3 Krav til et godt psykososialt læremiljø .....	13
2.1.4 God klasseledelse. Det autoritative perspektivet .....	14
2.1.5 Sammenhengen mellom teori og relasjonsbyggende tiltak .....	15
2.1.6 Utforming av relasjonsbyggende tiltak. ....	16
2.2.0 Trivsel .....	18
2.2.1 Transaksjonsmodellen .....	18
2.2.2 Medelevers og lærers tilbakemeldinger .....	19
2.2.3 Kommunikasjon .....	20
2.2.4 Venner .....	20
2.3.0 Individuelle faktorer .....	20
2.3.1 Sosial kompetanse .....	20
2.3.2 Psykisk helse .....	21
2.3.3 Elever med språklige utfordringer. ....	21
2.3.4 Speilingsteori (symbolsk interaksjonisme) .....	22
2.3.5 Beskrivelser av elever som ikke mestrer skolen og skolesituasjonen. ....	23

2.4.0 Oppsummering teoridel .....	23
3.0 Metode og forskningsdesign .....	24
3.1.1 Metodevalg .....	24
3.1.2 Mitt vitenskapsteoretiske synspunkt.....	25
3.1.3 Metode og design brukt på dette prosjektet .....	25
3.2.1 Operasjonalisering.....	27
3.2.2 Testinstrument .....	29
3.3.1 Utvelgelse av respondenter og tiltaksklasse.....	31
3.3.2 Bortfall.....	32
3.4.1 Forskningsetikk og godkjenning .....	32
3.4.2 Gjennomføringen av spørreundersøkelsene.....	35
3.4.3 Gjennomføringen av relasjonsbyggende tiltak i tiltaksklassen .....	35
3.5.1 Beskrivelse av analysemetoder .....	37
3.6.0 Validitet og reliabilitet. Troverdighet til forskningsprosjektet.....	42
3.6.1 Reliabilitet .....	42
3.6.2 Intern/indre Validitet .....	43
3.6.3 Ytre/ekstern validitet .....	43
4.0 Resultat .....	44
4.1.1 Deskriptiv statistikk over respondenter.....	44
4.1.2 Deskriptive data ved posttest.....	47
4.1.3 Oversikt over forandring mellom pre- og posttest.....	48
4.2.1 Resultater forskningsspørsmål 1.....	49
4.2.2 Resultater forskningsspørsmål 2.....	53
4.2.3 Resultater forskningsspørsmål 3.....	53
4.2.4 Resultater forskningsspørsmål 4.....	54
4.2.5 Resultater forskningsspørsmål 5.....	56
4.3.0 Oppsummering av analyser og resultater .....	56
5.0 Drøfting .....	57

5.1.1 Har relasjonsbyggende tiltak skapt en forandring? .....	57
5.1.2 Tanker om å slutte .....	59
5.1.3 Språklige utfordringer og/eller utfordringer med å få venner .....	62
5.1.4 Antall venner versus trivselsvurdering .....	63
5.1.5 Kan relasjonsbyggende tiltak redusere fravær eller ønske om å slutte på skolen .....	64
5.2.1 Prosjektets begrensninger .....	65
5.2.2 Videre forskning .....	66
6.0 Oppsummering/avslutning .....	66
8.0 Vedlegg .....	75
8.1 Vedlegg 1. Pilotprosjekt, kartlegging av relasjoner 2019. Sum spørreskjemabesvarelser	75
8.2 Vedlegg 2. Testinstrument spørreundersøkelse august (pretest) .....	76
8.3 Vedlegg 3. Testinstrument spørreskjema november (posttest) .....	76
8.4 Vedlegg 4. Godkjenning NSD. ....	77
8.5 Vedlegg 5. Informasjonsskriv elever .....	80
8.6 Vedlegg 6. Åtte Elevbesvarelser brukt i kap. 5.1.2 figur 8 .....	85

## 1.0 Innledning

Mange elever sliter med å tilpasse seg en skolehverdag der de må eksponere seg og/eller samhandle med andre. Det er dokumentert at mange ungdommer har utfordringer når det kommer til skolesituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Når de i skolesituasjoner blir bedt om å svare på spørsmål foran klassen, er engstelsen stor for å feile (Berge & Repål, 2013; Ogden, 2016). Gode relasjoner til medelever og lærere skaper trygghet og tillit, og frykten for å eksponere seg blir redusert (Hattie, 2015).

At en elev har gode relasjoner, fremmer økt trivsel. Det er en beskyttende faktor mot å utvikle psykiske helseplager, det reduserer mobbing og trygger læringsmiljøet, slik tidligere forskning har vist (Larsen & Christiansen, 2015; Eriksen & Lyng, 2018).

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova) beskriver retten elevene har til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø (Lovdata §9A-2, 2017). Opplæringsloven §9a-2 definerer et godt psykososialt læringsmiljø som de mellommenneskelige forholdene på skolen og hvordan elevene opplever læringssituasjonene. For å oppnå et godt psykososialt miljø på skolen, må elevene trives ved å føle tillit og gode relasjoner til de andre elevene (Nordahl, 2019). Loven stiller krav til lærerne og skoleledelsen om at det blir lagt til rette for et godt psykososialt miljø for elevene på skolen (Lovdata §9A-4, 2017).

Som en del av studiet gjennomførte jeg en observasjonspraksis våren 2019 ved en videregående skole i USA, der de brukte opplæring i sosial kompetanse for å hjelpe elever med atferdsproblemer. Dette viste seg å gi gode resultater. Jeg tenkte derfor at «hvorfor ikke gjøre dette med alle?». Jeg har også snakket med lærere som har gjennomført relasjonsbyggende tiltak i hele klasser på barneskolen. En lærer som har forsket på dette viser til positive resultater (Vedå, 2019). Elever som var utagerende ble roligere, elevene fikk mindre fravær og klassen ble mer unison (Vedå, 2019). En intervensjonsstudie gjort på videregående skole i USA viser en forbedring, spesielt innen klassens læringsmiljø, ved gjennomføring av relasjonsbyggende tiltak over en periode på 10 uker (Brake, 2019). Jeg synes denne tilnærmingen er veldig interessant, fordi jeg hvert år ser at flere elever står utenfor fellesskapet og sliter med den sosiale «kulturen» i klassen. Disse relasjonsproblemene kan være en medvirke til å utvikle utagerende vansker eller emosjonelle vansker (Haugen, 2019).

Vi har de seinere årene sett en utvikling med stadig flere elever som ikke har norsk som morsmål i klassene. Elever som ikke nødvendigvis behersker norsk på en god nok måte til å ha fullt utbytte av undervisningen. Disse elevene får ofte problemer med «kulturen» i klassen og havner litt på sidelinjen. Spørsmålet er hvilken påvirkning relasjonsbyggende tiltak kan ha på denne elevgruppen. Flerspråklige elever får ofte utfordringer ved overgangen fra ungdomsskolen til



videregående skole fordi relasjonen til lærere og medelever svekkes i denne overgangen (Hegna, 2014).

Jeg ønsker å hjelpe elevene som har utfordringer med relasjoner til andre. Ved å ha søkelys på hele klassen, håper jeg å kunne hjelpe elevene med å opparbeide gode relasjoner, både de som sliter og de som ikke sliter. Dette er et også et viktig tema innen spesialpedagogikk, fordi elever med spesielle behov er avhengig av gode relasjoner for å ha læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Elever med læringsutfordringer har gjerne fått mye tilsnakk opp igjennom skoleårene og sitter igjen med en forforståelse i møte med lærere. Det skaper utfordringer i en læringssituasjon (Haugen, 2019).

I 2019 gjennomførte jeg et pilotprosjekt der jeg intervjuet to elever i tillegg til å gjennomføre en spørreundersøkelse i en gruppe elever på videregående skole. Den ene av elevene jeg intervjuet hadde aldri hatt venner på skolen. Det gjør vondt å høre at det finns elever som har utfordringer med å få venner, og som derfor havner utenfor fellesskapet.

Spørreundersøkelsen viste at eleven ikke var den eneste som hadde problemer med relasjonsbygging (resultat av pilotprosjekt, vedlegg 1). Pilotprosjektet gav indikasjoner på at flere elever hadde utfordringer med relasjoner, og det var med på å skape engasjement for emnet relasjon (se vedlegg 1).

Skolen der jeg jobber har søkelys på relasjonsbyggende tiltak. Jeg ønsket derfor å finne ut om slike tiltak har noen påvirkning på ungdom innen yrkesfag, eller om relasjoner skapes uavhengig av relasjonsbyggende tiltak fra lærernes side. Tidligere forskning har vist at slike tiltak hjelper (Brake, 2019; Vedå, 2019), men vil de hjelpe også denne elevgruppen?

Gode relasjoner forebygger psykiske helseplager (Larsen & Christiansen, 2015) som jeg har nevnt tidligere. Men samtidig opplyser myndighetene at psykiske utfordringer blant ungdom er økende. Dette resulterer i at flere og flere slutter på skolen, og de begrunner dette ofte med psykiske helseproblemer (Sommer, 2016).

Hva er grunnen til at så mange elever ikke fullfører videregående skole? «Drop out» prosenten på skolen jeg jobber er ca. 15 %, og de fleste av de som slutter oppgir at det er psykiske problemer som er grunnen. Hva har skapt disse psykiske problemene? Er det skolen, venner, familien eller mobbing? Er det mangel på gode relasjoner eller vantrivsel? Mobbing er et fokusområde for skolene i Norge, og det er krav etter lovverket at skolene skal gjøre alt for å forebygge mot mobbing (Lovdata §9 A-3, 2020). Etter en svensk undersøkelse om mobbing og sammenhengen mellom mobbing og relasjoner (Thornberg, Wanstrøm, Hong, & Espelage, 2017), ønsket jeg å se om det var slike sammenhenger også i mitt prosjekt. Det var kun under pretest (spørsmål 10) at

en elev rapporterte å ha blitt mobbet på VG1, men ingen elever rapporterte mobbing på VG2 ved posttesten. På grunn av et for lite forskningsmateriale ble mobbing utelatt ved seinere analyser.

Skolen får ofte kortfattede tilbakemeldinger fra elever som ønsker å slutte. Elever som begrunner dette med psykiske problemer vil gjerne ikke utdype hvilke problemer det er snakk om. Vi som lærere tror vi møter elevene uten forforståelser og fordommer, men klarer vi det?

### **1.1 Min forforståelse for prosjektet**

Alle mennesker besitter en eller annen form for forforståelse. Denne forforståelsen har vi med oss i møte med andre mennesker, og hvis forforståelsen er negativ kan den skape forstyrrelser når relasjoner til andre mennesker skal skapes (Thomsen, 2014). Sansene våre oppfatter virkeligheten gjennom vår forforståelse. Vi tror at våre såkalte rene sanseintrykk ikke inneholder en god forklaring (Thuren, 1993). Min forforståelse ovenfor elever er bygd på en antakelse av at ungdommene er opptatt av å bli likt av andre og å mestre det de setter seg som mål. De har satt søkelys på å ha et godt selvbilde, men det skal lite til for å ødelegge dette selvbildet. Selvbildet er ofte skapt av hva eleven presterer, hvilke forventninger vedkommende har til seg selv og hvilke anerkjennelser eleven får av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2017)

Som lærer gjennom flere år har jeg en forforståelse i møte med elever og har gjennomført mange relasjonsbyggende tiltak, men jeg har mange ganger lurt på om disse tiltakene egentlig hjelper. Vi merker i skolehverdagen at enkelte elever er redde for å stikke seg frem, og vi tenker at de gjerne er passive for ikke å stikke seg frem. Forskning viser at det å ha gode relasjoner til noen motiverer oss til å yte ekstra for vår egen og andres del. Så hvis vi som lærere klarer å skape gode relasjoner til elevene, vil det kunne skape gode lærearenaer (Spurkeland, 2018; Eriksen & Lyng, 2018). Spørsmålet er da om vi med relasjonsbyggende tiltak klarer å skape gode relasjoner, eller om gode relasjoner skapes uavhengig av vår innsats. Tankene rundt disse og flere spørsmål var med på å skape problemstillingen til prosjektet mitt.

#### **1.1.1 Problemstilling**

«Vil relasjonsbyggende tiltak på yrkesfag skape noen forandring for elevenes egen trivselsvurdering?»

For å belyse problemstillingen ble det formulert fem forskningsspørsmål. Det ble lagt opp til et design med en intervjuundersøkelse som skulle prøve å gi svar på problemstillingen.

De fem spørsmålene er:

1. Har relasjonsbyggende tiltak noen påvirkning på hvordan elevene på yrkesfaglig studieretning vurderer hvordan de trives i klassen?
2. Finnes det en sammenheng mellom trivselsvurdering og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?
3. Vil relasjonsbyggende tiltak øke elevenes faglige prestasjoner, redusere fravær eller redusere tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?
4. Gir relasjonsbyggende tiltak en annen påvirkning på de med språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, enn de som ikke har slike utfordringer?
5. Er det en sammenheng mellom antall venner elevene har og hvor godt elevene på yrkesfag trives?

For å få svar på forskningsspørsmålene ble et intervensjonsstudiedesign med pre- og posttestundersøkelse gjennomført. Besvarelsene av disse ble analysert ved hjelp av forskjellige analysemetoder beskrevet i analyse kapitlet (se kap. 3.5.1). For de fleste av forskningsspørsmålene ble analysene beregnet ved å dele opp i tiltaksklasse (TTK) og kontrollklasse (KTK). Men også siden det var veldig usikkert hvor mange elever som hadde språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, ble noen av analysene tenkt gjennomført uavhengig av klassetilhørighet. Dette blir tydeligere forklart under operasjonalisering og analyser (se kapittel 3.2.1 og kapittel 3.5.1).

## 2.0 Teori

I teorikapitlet synliggjøres det teoretiske grunnlaget for prosjektet ved at tidligere forskning er flettet inn i teksten. Teorikapitlet er delt inn i tre deler: relasjon, trivsel og individuelle faktorer.

### 2.1.0 Relasjon

Relasjonsbegrepet blir definert forskjellig avhengig av i hvilken kontekst det brukes. Når vi snakker om relasjoner mellom mennesker, er det samspillet mellom mennesker og kvaliteten på dette samspillet som defineres som relasjon.

Den definisjonen på relasjon som dette studie lener seg til, er den samme som Sollesnes bruker: vi må ha relasjoner til andre for å skape egen identitet<sup>1</sup> (Sollesnes, 2008, s. 14). Som speilingsteorien definerer, utvikler vi selvet utfra tilbakemeldinger fra andre, verbalt og

---

<sup>1</sup> Ikke direkte sitat fra Sollesnes.

nonverbalt (Mead, 2015). Relasjoner som betyr det samme for begge aktører sier vi er gjensidige eller positive (Sollesnes, 2008). En relasjon kan være formell, for eksempel i jobbsammenheng. Eller den kan være uformell, for eksempel når vi treffer noen på byen. Det finnes positive (vennskap), negative (uvenner) eller nøytrale relasjoner, og relasjonene kan vektlegges forskjellig av aktørene (Spurkeland, 2018; Grønmo, 2017). En definisjon som brukes er at en personlig nær relasjon er subjektet, slik som for eksempel familie og nære venner. Mens upersonlige forhold er objektet i en relasjon, for eksempel personer man har et overflatisk forhold til (Sollesnes, 2008). Relasjonen mellom lærer og elev er ikke lik til relasjonen mellom medelever fordi relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk (Sollesnes, 2018). Asymmetrisk relasjon viser til en skjevhet i maktforholdet, der en lærer har ansvaret og må jobbe for likeverd mellom lærer og elev (Spurkeland, 2018, s. 75). Kvaliteten på fellesskapet og på læringsprosessen har en sammenheng med hvordan eleven opplever sine relasjoner med andre (Olsen, 2016).

Kjennetegn på en positiv relasjon er at begge parter gleder seg til å møte den andre. At de setter pris på samværet, utvikler hverandres selvbylde i en positiv retning og omtaler hverandre positivt ovenfor andre (Spurkeland, 2018). En positiv relasjon tåler utfordringene som den møter. Det vil si at selv om det blir sagt eller gjort noe dumt, tåler relasjonen dette (Sollesnes, 2008). Oppnås det positive relasjoner, er dette en viktig faktor for å forbedre blant annet elevenes faglige prestasjoner (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Når det er positive relasjoner til lærer og medelever, vil eleven i større grad føle seg trygg og vedkommende har mer søkelys på læringsatferd. Oppstår det dårlige relasjoner, blir eleven utrygg, og det forstyrrer elevens forsøk på å håndtere skolesituasjonen (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). For å skape trygghet er det viktig at læreren er emosjonelt og instrumentelt støttende.

### **2.1.1 Emosjonell støtte og instrumentell støtte**

Emosjonell støtte viser til om eleven trives og føler seg akseptert, verdsatt eller trygg sammen med lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 190).

Instrumentell støtte er råd og praktisk veiledning en elev får fra sin lærer i skolehverdagen. Det kan i praksis være vanskelig å skille instrumentell støtte fra emosjonell støtte, men de er teoretisk definert som forskjellige former for støtte (Federici & Skaalvik, 2017).

Emosjonell støtte og instrumentell støtte er viktige elementer for å oppnå gode relasjoner og gode læringsarenaer (Federici & Skaalvik, 2017). Alle mennesker har medfødte behov for nærhet og tilhørighet. Det vil si at man opplever seg integrert og inkludert i miljøet man er omgitt av (Federici & Skaalvik, 2017).

Gode relasjoner mellom lærer og elev skapes best i de skolemiljøene der lærer viser omsorg, bryr seg om eleven, skaper trygghet, tillit, tilhørighet og anerkjenner eleven (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191).

### **2.1.2 Tillit**

Hattie sier at et vi får et optimalt læringsmiljø når eleven opplever at atmosfæren og tilliten i klassen er slik at vedkommende føler det er greit å gjøre feil (Hattie, 2015). Tillit er et tosidig og gjensidig forhold, hvor både lærer og elev må utvikle tillit til hverandre. For at forholdet skal bygges opp slik at eleven utvikler tillit til læreren, må læreren være den som tar ansvaret for å bygge en slik relasjon til eleven først (Spurkeland, 2017). «Å bygge tillit har med å være autentisk. Det er med andre ord en sammenheng mellom profesjonell relasjonskompetanse og personlig relasjonskompetanse».(Sollesnes, 2018, s. 73). Det er mulig at lærer må gå ut over stillingsbeskrivelsen sin for å skape en relasjon til en utfordrende elev for at begge skal komme seirende ut. Sentrale trekk ved relasjoner hevdes å være tillit. Har man gode relasjoner til hverandre, har man også tillit til hverandre. Med andre ord er tillit avgjørende for god relasjon mellom lærer og elev (Nordahl, 2019). Tillit kan også tolkes som å ha tiltro til andre menneskers pålitelighet og at man har tro på at andre mennesker er oppriktige og kjærlige ovenfor en. Nordahl refererer til Hans Skjervheim som sier at tillit er noe vi oppnår, det kan ikke kreves (Nordahl, 2019). Relasjonen vi får til andre mennesker er avhengig vår fremførsel (Nordahl, 2019, s. 139). Og å skape tillit og gode relasjoner er avgjørende for å påvirke elevenes psykososiale læringsmiljø på en positiv måte.

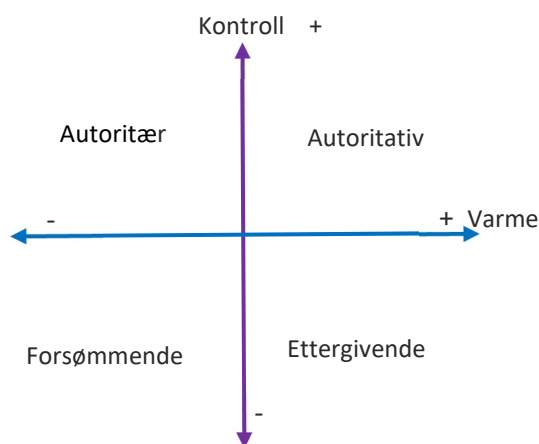
### **2.1.3 Krav til et godt psykososialt læremiljø**

Relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever får stadig mer fokus, og krav om et godt psykososialt læringsmiljø er lagt inn i lovforskriften for skoleverket (Lovdata §9A-2, 2017). Høsten 2020 kom det nye læreplaner for VG1. De beskriver et verdigrunnlag som skal påvirke dybdelæringsprosesser slik at elevene utvikler gode holdninger, demokratisk tankegang, refleksjon, etisk/kritisk tenking og dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020). At disse punktene er trukket tydeligere frem synliggjør utviklingen mot å kunne samhandle og ha gode relasjoner til andre, som et viktig element for å skape gode læringsarenaer.

Eriksen og Lyng (2018) gjennomførte et forskningsprosjekt på elevenes psykososiale miljø på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Deres funn viser at gode relasjoner, også mellom elever, tydelig klasseledelse og nulltoleranse for krenkelser er avgjørende for å bedre klassens psykososiale læringsmiljø (Eriksen & Lyng, 2018).

Loven presiserer i §9A-4 at en lærer har aktivitetsplikt til å handle for at eleven har et trygt og godt læringsmiljø. Aktivitetsplikten omhandler fem handlingsplikter: lærer skal følge med, gripe inn, varsle, undersøke og sette inn tiltak til eleven har det godt (Eriksen & Lyng, 2018; Lovdata §9A-4, 2017). En lærer kan ikke si at han/hun ikke visste. Merker en lærer at en elev plutselig er borte fra skolen uten grunn, får dårligere karakterer eller forandrer personlighet, er læreren pliktig å undersøke årsaken til dette. Har man søkelys på å være en god klasseleder faller det å ha empati og forventninger til elevene naturlig.

#### 2.1.4 God klasseledelse. Det autoritative perspektivet



**Figur 1.** Klasseledelse (Nordahl, 2019, s. 154). Figuren viser forskjellige klasseledersmodeller.

Ved forskning fant Baumrind fire voksenroller, der den autoritative var den som gav de beste relasjonene (Baumrind, 1991). I en læresituasjon er den autoritative klasselederen å foretrekke da den skaper det beste psykososiale læringsmiljøet som er grunnleggende for å gi rom for læring (Nordahl, 2019). En autoritativ klasseleder har relasjonsvarme sammen med krav og forventninger til eleven. Kravene må settes med respekt til eleven og være tilpasset elevens mestringsnivå. Har læreren forventninger og relasjonsvarme/empati, får eleven tillit til læreren (relasjon lærer-elev), som igjen skaper motivasjon for læring (Ogden, 2016). En god klasseleder er en lærer som har søkelys på å skape gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner til elevene er en av de viktigste faktorene for at tiltak for å redusere problematferd skal lykkes (Sollesnes, 2008).

Det er viktig for en lærer å være tydelig, vise at det er naturlig å gjøre feil og innrømme feil som man har gjort selv for å utvikle elevens bilde av en voksen (Sollesnes, 2008). Fallmyr nevner ni egenskaper for å skape gode relasjoner (se kapittel 2.1.6), som også er viktige for en god

klasseleder (Fallmyr, 2017). Utfører ikke læreren god klasseledelse og legges det ikke opp til gode relasjoner mellom lærer og elev, vil dette kunne påvirke relasjonene mellom lærer og elev negativt. Utfordringer i elevens miljø og tidligere erfaringer kan også være med å påvirke relasjonsbygging (Sollesnes, 2018).

### **2.1.5 Sammenhengen mellom teori og relasjonsbyggende tiltak**

I de påfølgende kapitlene vil utformingen av de relasjonsbyggende tiltakene begrunnes i teorier og tidligere forskning

#### **Relasjonsbygging**

Relasjonsbygging er en hjørnestein i klasseledelse, uten god relasjon mellom lærer og elev blir god klasseledelse i beste fall en utfordring. Elever utvikler ulike relasjoner til læreren (Pianta, 1999), og kompleksiteten rundt lærer-elev-relasjon er større enn hva det først kan se ut som. Læreren bør vise en forståelse for hvilken verdi den gode relasjonen har, og forstå at alle elever trenger et positivt forhold til læreren (Ogden, 2016).

Relasjonsbygging handler om å bygge tillit ved å gi ros og vise interesse for eleven, og å ha et positivt elevsyn (Eriksen & Lyng, 2018). Uansett hvilke tiltak vi setter inn, eller hvor gode planer vi har, er vi alle mennesker med forskjellige evner til å skape relasjoner til andre. Den største usikkerheten til de relasjonsbyggende tiltakene er læreren selv. Ikke alle lærere er eksperter, er effektive eller har påvirkning på elevene (Hattie, 2015). Relasjoner handler om hva den andre i relasjonen betyr for deg, altså hva eleven betyr for læreren og motsatt. Kjernen i en god relasjon dreier seg om det mellommenneskelige; samhandling og kommunikasjon med andre (Nordahl, 2019). Spurkeland beskriver relasjonsbygging som noe som tar tid for å kunne oppnå god kvalitet på relasjonene. Man kan ikke forhaste seg, men legge til rette for situasjoner som skaper gode relasjoner, drøftinger og samtale (Spurkeland, 2017). Relasjonsbyggende «leker» skaper god stemning, men ikke nødvendigvis gode relasjoner fordi man ikke får dyptgående kunnskap om den andre. «Tøysestadiet kan vare halve livet mellom kolleger som aldri våger å komme seg videre» (Spurkeland, 2017, s. 147). Det er viktig å ha søkelys på relasjonsbyggende tiltak som har fokus på hvordan vi snakker med hverandre, hvordan vi skaper en samtale som unngår å såre andre og å skape rom for å forsterke og utvikle vår relasjonelle atferd (Spurkeland, 2018). Å skape gode relasjoner er essensielt for å skape interesse, motivasjon og for å oppnå faglig utvikling for elever, men det er ekstra viktig for elever med læringsutviklingsutfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2017) (Drugli, 2019).

Det er blitt gjennomført relasjonsbyggende tiltak på skoler tidligere, og effekten av disse tiltakene har vært gode (Vedå, 2019). I en longitudinal studie på en videregående skole i Chicago ble relasjonsbyggende tiltak satt i gang for en periode på 10 uker for å skape tillit mellom lærere og elever. Funnene av forskningen i Chicago viser at tillit mellom lærer og elev er avgjørende for å oppnå effektiv læring og undervisning, og at tilliten til lærer varer lenge etter at tiltakene er avsluttet (Brake, 2019). Tillit er avgjørende for gode relasjoner, se kap. 2.1.2.

### 2.1.6 Utforming av relasjonsbyggende tiltak.

Hvilke relasjonsbyggende tiltak som virker best, er det ingen fasit på. Til det er vi mennesker for ulike. Men forskning har vist at noen tiltak fungerer bedre enn andre (Nordahl, 2019). Mye er avhengig av læreren, hvordan læreren møter elevene og hvilke egenskaper læreren besitter og faktisk bruker (Hattie, 2015). Øyvind Fallmyr nevner ni egenskaper hos en lærer som skaper gode relasjoner til elever. Disse er:

- **Pålitelig.** Læreren er til å stole på, sårer eller krenker ikke elevene, har tydelig struktur og grenser, gjennomfører avtaler, sørger for at eleven føler/oppnår mestringsopplevelser og har forventninger til og tro på eleven.
- **Tydlig.** Læreren legger til rette for å ivareta regler og grenser og er tydelig og konsekvent på gjennomføringen av dette. Vedkommende er tydelig på å tilpasse beskjeder til elevenes nivå, og er tydelig i sin kommunikasjon med elevene og utfordrer dem til å yte sitt beste.
- **Forutsigbar.** Læreren har kontroll på følelser, viser tålmodighet og er lite spontan.
- **Åpen og involverende.** Læreren viser at han/hun ønsker feedback fra elever om hva de synes om læreren. Læreren gir rom for positive og negative tilbakemeldinger, tåler slike tilbakemeldinger og viser at læreren kan gjøre feil og kan be om unnskyldning. Det sørger for å etablere felles verdier for å oppnå god samhandling.
- **Anerkjennende.** Læreren viser interesse for elevene og deres erfaringer, hobbyer og fremtidsdrømmer. Læreren kan finne positive elementer selv om eleven viser negativ atferd. Anerkjennelse gis uavhengig av prestasjoner og har søkelys på elevens identitet.
- **Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser** uten at noen blir hengt ut som offer for humoren. Det skaper motivasjon ved positive følelser og fremmer gruppefølelsen og samholdet.
- **Konflikthåndterende.** Læreren løser opp i konflikter med selvkontroll uten å se på konflikter som noe annet enn at konflikter er normalt. Vedkommende viser naturlige



følelsesreaksjoner og prøver ikke å bagatellisere konflikten eller å overkjøre elever når en konflikt skal løses.

- **Følelshåndterende.** Læreren forstår og aksepterer følelser uansett hvilke følelser som oppstår.
- **Empatisk.** Læreren prøver å forstå elevens handlinger og oppførsel uten å virke dømmende. Empati krever kunnskap om elevens indre verden for å kunne forstå hvilke referanserammer eleven fortolker verden ut ifra.

(Fallmyr, 2017, s. 36).

Disse ni punktene må det jobbes med for å skape gode relasjoner, noen er mer naturlige enn andre, mens andre krever mer fokus. Disse ni er indikatorer på god klasseledelse. Tiltakene som er utformet og gjennomført har søkelys på disse ni punktene.

Planen var å starte skoleåret med sosiale tilstelninger for å løse opp spenninger for nye elever og for å legge til rette for fremtidige mer psykososiale dyptgående tiltak. Fokus for alle tiltakene var å skape trivsel ved å alltid se etter noe positivt hos elevene og lære dem å snakke positivt om seg selv og andre (Eriksen & Lyng, 2018). Det var svært viktig å ikke trekke frem elever som «dårlige» eksempler, men heller kommentere eller vise til elevens gode atferd (Nordahl, 2019). At elevene føler anerkjennelse og støtte fra medelever har stor innvirkning på trivsel og på elevenes motivasjon for skolefaglig fokus og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Etter en gjennomgang av resultatene av forskning basert på et rikt datamateriale av observasjoner og intervjuer av lærere og rektorer, ble det trukket frem at et positivt, respektert og interessert syn på elevene og en vilje til å skape gode relasjoner gir et illustrerende eksempel på en god skolekultur (Eriksen & Lyng, 2018). Et viktig punkt var å ha søkelys på god klasseledelse, der lærer har empati, men som samtidig har forventninger til elevene (Sollesnes, 2008; Ogden, 2016). Klasseledelse handler også om å ha klassestruktur på regler og et tydelig klassekart, der det ikke var flere pulter enn elever, og plassere elevene i hesteko slik at ingen satt alene for at elever føler seg inkludert.

Tiltakene bestod også i å gjennomgå forskjellige drøftingstema i klassen for at elevene skulle bli kjent med andres oppfatninger av egne synspunkt og lære av hverandre. Dette er opplæring i sosial kompetanse og danning, som er omtalt i overordnet del av læreplanen og som kommer tydeligere frem i de nye læreplanene for videregående skole som gjaldt fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi bør lære å diskutere hvordan vi skal kommunisere med andre for å forstå hvordan vi kan unngå å misforstå andres kommunikasjon og at andre kan unngå å misforstå oss (Spurkeland, 2017; Thomsen, 2014).

Fokus på å gjennomføre flere veiledningsøkter for alle, men også ha tett oppfølging av de som glir ut faglig, sosialt og/eller har økende fravær. Dette for å vise emosjonell og instrumentell støtte av eleven (Federici & Skaalvik, 2017).

### **2.2.0 Trivsel.**

Trivsel er et mye brukt begrep, spesielt i skolesammenheng. Men det er også sentralt i flere av forskningsspørsmålene for dette prosjektet. Det gjennomføres hvert år elevevalueringer på videregående skoler, der elevene vurderer sin egen trivsel m.m. Kravet til et godt psykososialt læringsmiljø og god trivsel er oppført i §9 A-2 som sier at elevene har krav på et trygt og godt skolemiljø med søkelys på fremme helse, trivsel og læring (Lovdata §9A-2, 2017).

Helsedirektoratet definerer trivsel i skolen som å føle seg inkludert i det psykososiale miljøet i klassen, ha positive følelser, tilfredshet, muligheter, vekst, utvikling og relasjoner (Helsedirektoratet, 2015).

Tidligere forskning gjort innen trivsel viser til en signifikant sammenheng mellom elevenes selvoppfatning av trivsel og skoleklime (Reid & Smith, 2018). Det vises til at god trivselsoppfatning hos eleven henger sterkt sammen med det psykososiale miljøet på skolen og er helsefremmende for psykisk helse (Reid & Smith, 2018). Noen faktorer er med på å gjøre utviklingene av relasjoner og skapelsen av økt trivsel utfordrende. I de påfølgende kapitlene vil noen av de elementene som kan påvirke eller være en medvirkende årsak til å redusere eller øke trivselen bli forklart.

### **2.2.1 Transaksjonsmodellen**

Transaksjonsmodellen er utviklet for å lettere forstå relasjonen mellom lærer og elev, og for lettere å kunne se sammenhengen med andre deler av elevens utviklingsmiljø (Drugli, 2019).

Transaksjonsmodellen synliggjør hvordan kjennetegn ved eleven, som et system i systemet, er i et felles samspill (transaksjoner) med andre nærliggende faktorer i elevens miljø. Elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene. Det skjer hele tiden en tilpasning mellom eleven selv og miljøet rundt (Sollesnes, 2018, s. 26). Hvordan vi påvirkes av miljøet vi lever i varierer fra person til person. Ikke alle som er i den samme risikogruppen utvikles likt. Noen utvikler seg positivt, mens andre i samme risikogruppe slutter på skolen (Pianta, 1999). Utrykket løvetannbarn er en betegnelse som ofte er brukt på barn som på tross av motgang reiser seg igjen og gjerne yter ekstra (Flaten & Sollesnes, 2016; Nordahl, 2019).

Dårlig fungerende elever i skolen, kan oppnå positiv utvikling hvis de oppnår en god relasjon til en lærer (beskyttelsesfaktor) (Nordahl, 2019). Men en elev kan også utvikle seg negativt hvis eleven har en dårlig relasjon til lærer eller har en negativ opplevelse på skolen eller på fritiden (risikofaktorer) (Linder, 2014). Forskning bekrefter sammenhengen mellom gode relasjoner og fullføring av skolegang også for de med mentale helseproblemer (Krane, Karlsson, Ness, & Binder, 2016). Risikofaktorer kan være medfødt eller oppstå i elevens miljø. Eleven kan demme opp for risikofaktorer ved en positiv opplevelse av skolen (beskyttelsesfaktor), noe som gode relasjoner til lærer/medelever kan være et eksempel på (Pianta, 1999). Det transaksjonsmodellen prøver å forklare oss, er at alle opplevelser/hendelser påvirker oss positivt eller negativt gjennom hele livet og former oss til den vi er. Hvis skolen kan være en beskyttelsesfaktor for eleven, vil elevens positive oppfatning av skolen være med å demme opp for risikofaktorer (Drugli, 2019; Pianta, 1999). Relasjoner mellom lærer og elev er viktig for å stimulere til læring (Nordahl, 2019), men å ha gode relasjoner til medelever er også viktig. Å føle trygghet til medelever er med på å redusere frykten for å gjøre feil, og tilbakemeldinger fra medelever og lærere ved gode relasjoner tolkes positivt (Hattie, 2015).

### **2.2.2 Medelevers og lærers tilbakemeldinger**

Konstruktive tilbakemeldinger i en skolesituasjon, enten faglige eller personlige, kan virke positivt inn på en elev hvis det er gode relasjoner i klassen, uansett om tilbakemeldingen er positiv eller negativ (Hattie, 2015). Det gis ofte tilbakemeldinger mellom elever der det gjøres forsøk på å være morsom på andres bekostning. I klassemiljø der det er gode relasjoner og stor tillit går dette ofte fint. Er det derimot dårlige relasjoner i klassen, tolkes ofte kommentarene negativt og elevene kan føle på skam, føle seg mindreverdige eller føle seg mobbet (Hattie, 2015). Det er viktig å få elevene til å forstå at det er greit å gjøre feil, ingen er feilfri, og at det er normalt å gjøre tabber. Det er viktig at læreren ser og observerer at når elever gjør eller sier noe feil, skjer det uten at det kommer syrlige kommentarer fra medelever. Hovedfokus må være å skape trygghet i klassemiljøet (Hattie, 2015). Det er ikke bra om en lærer henger ut elever som gjør feil eller bruker en elev som et dårlig eksempel. Det vil skape dårlige relasjoner og eleven vil føle seg liten (Hattie, 2015).

Det er viktig at læreren har søkelys på hvordan vedkommende kommuniserer med elevene. Det er tette bånd mellom kommunikasjon og relasjon, og kommunikasjonen fungerer lettere når forholdet mellom elev og lærer baseres på gjensidig tillit og respekt (Sollesnes, 2018).

### 2.2.3 Kommunikasjon

Vi kommuniserer uansett om noe blir sagt eller ikke. Også ubevisst kommunikasjon bidrar til å utvikle relasjonene til andre (Sollesnes, 2008). Kommunikasjon er alt du sier eller det du uttrykker nonverbalt. All kommunikasjon en lærer utfører vil påvirke elevene på en eller annen måte. Det er umulig å ikke kommunisere (Thomsen, 2014). Å ha søkelys på god kommunikasjon er viktig for å skape gode relasjoner. Kommuniserer man på «feil» måte kan det være en årsak til at dårlige relasjoner skapes i stedet for gode relasjoner (Thomsen, 2014). Det er tette bånd mellom relasjon og kommunikasjon, og det er i gode relasjoner venner skapes.

### 2.2.4 Venner

Hvordan vi definerer en venn er forskjellig, men tidligere forskning der ungdommer ble spurt om hva de mener med en venn, resulterte i denne definisjonen: En venn er en person du kan stole på, som er ærlig, viser deg tillit, viser deg respekt, noen du går overens med m.m. (Ulset, 2016, s. 87). Betydningen av å ha venner er stor. Elever opplyser om at det å ha venner er veldig viktig for dem (Ulset, 2016). Faren er stor for å føle seg ensom hvis man ikke har venner. Forskning viser til en klar sammenheng mellom å føle seg ensom og å ha tanker om å slutte på skolen (drop out) (Haugan, Frostad, & Mjaavatn, 2019).

### 2.3.0 Individuelle faktorer

I dette kapitlet vil det bli nevnt noen elementer som beskriver utfordringer som elever kan ha i møte med skolen. Disse utfordringene kan også være skapt i hjemmet eller andre steder, slik som transaksjonsmodellen viste til, men de kan også komme av vansker med å kommunisere. Felles for disse utfordringene er at hvis det ikke blir lagt til rette for å hjelpe eleven med dem, kan det resultere i at eleven slutter på skolen (kap. 2.3.5).

### 2.3.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er ikke enkelt å definere fordi faglitteraturen har ikke kommet opp med en forståelse som blir allmenn akseptert (Ogden, 2016; Ertesvåg, 2003). Definisjon på sosial kompetanse beskrives av Ogden som:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale refleksjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort sikt, sosial aksept og personlig vennskap» (Ogden, 2016, s. 228).

Elever som har gode sosiale evner presterer ofte bedre på skolefaglige arenaer enn de elevene som ikke har sosiale ferdigheter (Nordahl, 2019). Hvis vi skal fungere godt i sosiale situasjoner er det nødvendig med sosial kompetanse. Vi trenger denne kompetansen for å forstå andre menneskers ønsker, motiver eller intensjoner. Har man god sosial kompetanse, øker sjansene for å skape relasjoner og beholde kontakten til mennesker man allerede har relasjoner til. Dette fordi man mestrer å møte mennesker med en positiv innstilling (Spurkeland, 2012).

Elever med sosiale utfordringer eller manglende sosiale ferdigheter, er ofte redde for å eksponere seg ovenfor andre og får gjerne angst i møte med andre elever. Dette kan utvikle seg til å bli en så stor utfordring at det kan utvikle seg til atferdsproblemer (Ertesvåg, 2003).

### **2.3.2 Psykisk helse**

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som:

*«Good mental health is related to mental and psychological well-being. WHO's work to improve the mental health of individuals and society at large includes the promotion of mental well-being, the prevention of mental disorders, the protection of human rights and the care of people affected by mental disorders»* (World Health Organization, 2019).

Kort fortalt beskriver Uthus (2017) at god psykisk helse er å mestre livet uavhengig av hvilke stressende situasjoner du havner i (Uthus, 2017, s. 19).

Det blir fremhevet at et element som kan redusere stressnivået for elevene er et forbedret relasjonsnivå. Derfor trenger lærerne kunnskap om hvordan man bygger relasjoner for å skape et godt læringsmiljø for elevene (Federici & Skaalvik, 2017). Elevene er redde for hva de andre til enhver tid tenker om dem, og i frykt for å gjøre noe galt glemmer de seg om mulig vekk. Resultatene fra forskning viser at lærere som tilrettelegger for gode relasjoner også fremmer god psykisk helse (Larsen & Christiansen, 2015).

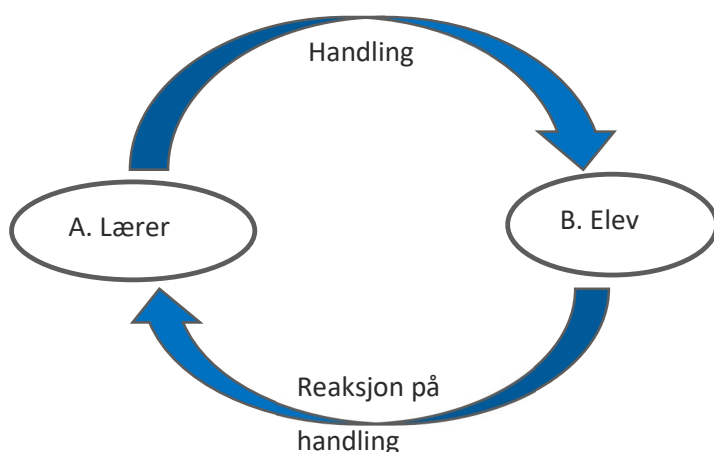
### **2.3.3 Elever med språklige utfordringer.**

Samfunnet er blitt mer flerkulturelt, og vi bruker derfor begreper som innvandrere, flerspråklig eller tospråklig på dem som ikke er norskfødt eller av norske foreldre. Definisjonen på en flerspråklig eller tospråklig person er en person som behersker flere språk like godt. Problemet med definisjonen er hvor godt man skal beherske språkene for å bli definert som flerspråklig (Imsen, 2008). Når elevene snakker ett språk hjemme og et annet på skolen, kaller vi det skoletospråklighet. I mange tilfeller hemmer dette språkutviklingen fordi elevene kan blande ord

og begreper fra forskjellige språk og skape misforståelser (Imsen, 2008). Det brukes begrepet flerspråklig i denne oppgaven så lenge det ikke er referert til tidligere forskning der det brukes begrepet innvandrer. Å være en innvandrer refereres til elever som selv har innvandret til Norge, eller barn av foreldre som har innvandret til Norge (Hegna, 2014). Å være innvandrer/flerspråklig betyr ikke at man har språklige utfordringer.

I dette studiet er definisjonen på språklige utfordringer vurdert ut fra kontaktlærer sitt synspunkt i hvor stor grad elevene klarer å kommunisere og forstå informasjon gitt på norsk. Tidligere forskning har sett på utfordringer som elever med innvandrerbakgrunn har hatt i overgangen til videregående skole (Hegna, 2014). Funn innen trivsel, vurdering, konsentrasjon, skoleengasjement, antall venner og faglig/sosial støtte lærer. Resultatene viser at elever med innvandrerbakgrunn ved overgangen til videregående har en større nedgang i disse punktene enn de uten innvandrerbakgrunn (Hegna, 2014). Det er også blitt sett på effekten av gode relasjoner der de språklige utfordringene er store, der gode relasjoner hadde stor påvirkning for faglig utvikling for elevene (Flint, Dollar, & Stewart, 2018). Når elevene møter en lærer som bryr seg og tar hensyn og skaper relasjoner til dem, da minskes de språklige utfordringene (Jiménez & Rose, 2010). Vi utvikler oss når vi «speiler» oss i andre (Mead, 2015), men språklige utfordringer kan gjøre at det blir misforståelser. Disse misforståelsene kan ødelegge for hvordan vi tolker andre.

### 2.3.4 Speilingsteori (symbolsk interaksjonisme)



**Figur 2.** Speilingsteorien til Mead (Imsen, 2008, s. 376). Modellen illustrerer hvordan vi oppfatter den andres budskap og på grunn av tilbakemeldinger utvikler vi oss.

Speilingsteorien handler om hvordan vi «speiler» oss i andres reaksjoner/tilbakemeldinger gjennom faser i oppveksten. Disse «speilingene» er med på å danne vårt selvbilde og vår tolkning

over hvordan vi skal forstå vår plass i samfunnet. Speilingsteoriens «far» (Mead) beskriver at vi utvikler selvet i samhandling med andre. Det er en sosial prosess der vi utvikler selvet i kontakt med andre basert på tilbakemeldinger og kroppsspråk fra de andre og hvordan disse tilbakemeldingene blir tolket (Mead, 2015).

Modellen over skal beskrive hvordan A (lærer) har et utspill mot B (elev). B gir respons til A som igjen tolker responsen til B. Responsen, og ikke minst tolkningene av den, er med å skape A sitt selvbylde (selvet). God kommunikasjon fra B er med på å unngå at A tolker responsen fra B negativt. Utydelig, unøyaktig eller flåsete kommunikasjon fra A kan være med på å skape dårlige relasjoner mellom A og B, og det kan dessuten være med på å skape et dårlig selvbylde hos B.

Vi utvikler oss når vi møter mennesker som viser oss omsorg og hengivenhet, og når vi lærer å tolke ansiktuttrykket til at de vil oss vel. Når en lærer av forskjellige grunner ikke klarer å se eleven og besvare elevens uttrykk, kan det føre til at eleven ikke ser seg selv, men læreren. Det kan forstyrre elevens selvutvikling fordi eleven fokuserer på å tolke lærerens humør i stedet for å føle seg trygg på lærerens omsorg for eleven (Winnicott, 2016). Når eleven får tillit til menneskene rundt oss, skaper det et fundament der eleven står trygt i møte med nye mennesker. Derfor er det viktig å tenke over hvordan vi gir tilbakemeldinger til andre. De tilbakemeldingene vi gir til andre skaper en oppfatning hvordan hun/han er (Flaten & Sollesnes, 2016).

### **2.3.5 Beskrivelser av elever som ikke mestrer skolen og skolesituasjonen.**

«Drop out» eller «slutte på videregående skole» defineres av Utdanningsdirektoratet som elever som i løpet av fem år etter oppstart på VG1 ikke har fullført videregående opplæring. Tall for 2019 viser at tre av fire elever fullførte videregående opplæring i løpet av fem år (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det kan være mange årsaker til at elever ønsker å slutte på skolen, men funn fra tidligere forskning viser til en viktig sammenheng mellom dårlige relasjoner og tanker om å slutte på skolen «drop out» (Ricard & Pelletier, 2016).

Forskningen viser også til hvordan gode relasjoner til lærer kan være en beskyttende faktor for å motvirke «drop out» (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2016; Krane, Karlsson, Ness, & Binder, 2016).

### **2.4.0 Oppsummering teoridel**

Teoridelen viser til viktige elementer innenfor relasjon og relasjonsbygging. Den viser hvilken betydning gode relasjoner og skapelsen av tillit til medelever og lærere kan ha for elevenes

psykososiale læringsmiljø og trivselsvurderingen. Dette ved at lærere ved god klasseledelse kan gi elevene emosjonell og instrumentell støtte for å skape trivsel og læringsglede for å forebygge psykiske vansker, fravær og tanker om å slutte på skolen (drop out). Vi må kunne gi elevene forståelse for viktigheten av hvordan kommunikasjon kan brukes til å frembringe ønsket forståelse hos den andre og for å føle seg akseptert.

### **3.0 Metode og forskningsdesign**

I dette kapitlet beskrives det vitenskapsteoretiske grunnlaget mitt, og hvilket vitenskapelig ståsted jeg som forsker har. Deretter kommer en gjennomgang av operasjonaliseringer inn mot metoder/analyser for å vise hvordan disse ble gjennomført.

Prosjektet har et kvasiekperimentelt design, der jeg benytter meg av deskriptiv statistikk (gjennomsnitt, median, standardavvik), korrelasjonsanalyse, regresjonsanalyser, ANOVA og signifikanstester.

Siste del av kapitlet beskriver utforming av spørsmål og utvalget som er brukt, i tillegg til godkjenninger.

#### **3.1.1 Metodevalg**

##### **Vitenskapsteori.**

Innenfor vitenskapsteorien finnes det tre hovedretninger: positivisme, hermeneutikk og realisme. Posivismen krever at det som skal forskes på ikke kan tolkes, det skal være målbart.

Forutsetningen er at et fenomen skal bestå av observerbare objektive forhold, og at det som forskes på ikke blir påvirket av selve forskningen (Grønmo, 2017). Et viktig element innen denne retningen er at det som skal forskes på skal kartlegges på en objektiv og nøytral måte (Jacobsen, 2018). De positivistene som er veldig sterke i sitt syn mener at intervju ikke kan brukes fordi det kandidaten sier kan ikke måles (Jacobsen, 2018). Hermeneutikk kan oversettes til fortolkningslære eller fortolkningskunst (Grønmo, 2017). Hermeneutiske analyser baserer seg på å forstå helheten. Man tolker ting rundt en handling for å sette ting i sammenheng med hvilken intensjon aktøren har med handlingen. Hermeneutiske analyser tolker ikke bare hva som blir formidlet av aktørene, men et viktig element her er forskerens forforståelse. Dette kan være resultater av tidligere forskning, forskerens generelle forforståelse og faglige eller teoretiske referanserammer (Grønmo, 2017). Realismen tar for seg litt i begge retninger. Realistene



vurderer både det målbare og det som kan tolkes. De mener at det som skal forskes på må kunne måles, men det er også viktig å kunne tolke dataene.

Innen spesialpedagogikken er det søkelys på at vi ikke må se eleven som et objekt, men se hele mennesket. Derfor er det viktig å ha søkelys på å kartlegge både det som kan måles, men også tolkes. Blir resultatene etter en test avgjørende for en diagnose alene har man et positivistisk syn, og faren er da at eleven blir oppfattet som et objekt (Jacobsen, 2018).

For å innhente den informasjonen man er på jakt etter kan man benytte en kvalitativ eller en kvantitativ metode. Det som er den ene metodens styrke, er den andre metodens svakheter (Høgheim, 2020, s. 30). I dette studiet er det blitt brukt kvantitativ metode med spørreundersøkelser (pre- og posttest) for å få inn informasjon fra størst mulig utvalg på kortest mulig tid. Kvantitative data kan også blir tolket og analysert til slutt. Resultatene av spørreundersøkelser blir tolket ved å sammenligne og regne ut forskjellige faktorer. Ingen faktorer står alene, men blir tolket sammen med eller opp mot andre faktorer.

### **3.1.2 Mitt vitenskapsteoretiske synspunkt.**

Mitt vitenskapelige syn i dette studiet ligger mellom realismen og positivismen. Dette fordi jeg mener at innhentete data ikke kan stå alene, de må også tolkes utfra konteksten/situasjonen elevene står i.

Når man velger en kvantitativ metode, står forskeren på sidelinjen og er ikke tilknyttet respondentene (Grønmo, 2017). Slik er det også i dette tilfellet. Derfor blir en rein realismetilnærming umulig, siden jeg ikke kan se hele «bildet». Jeg jobber på den skolen hvor respondentene er elever, men jeg har ikke undervisning i klassene deres. Derfor har jeg lite kjennskap til respondentenes bakgrunn og utfordringer, men har fått litt bakgrunnsinformasjon for å synliggjøre noen mulige utfordringer. Jeg har gjennomført samtaler med kontaktlærer i tiltaksklassen og jeg har fått litt bakgrunnsinformasjon om elevene for å diskutere utfordringer vi har møtt på underveis.

### **3.1.3 Metode og design brukt på dette prosjektet**

Kvantitativ metode er ofte brukt i forskning på relasjoner fordi den er enklere å anvende enn kvalitativ metode og gir en god kartlegging av situasjonen (Wubbels, Den Brook, Wijsman, Mainhard, & Tartwijk, 2015). Kvantitativ intervensjonsstudie ble valgt fordi ønsket var å få et best mulig bilde av hvordan situasjonen var i begge de undersøkte klassene ved oppstart og etter tre måneder. Dette for å finne ut om relasjonsbyggende tiltak skaper forandringer på elevenes

trivselsvurdering. Det ble brukt en konfirmerende metode, som er et fellesnavn på forskjellige måter å sertifisere et mål. En konfirmerende metode vil si å teste teorier eller forventninger ved at man lager hypoteser som blir bekreftet eller avkreftet ved hjelp av innhenting av empiriske data (Høgheim, 2020). For å sertifisere et mål ble en surveymetode med spørreundersøkelse brukt for å innhente empiriske data. Dette er en metode for å innhente data fra en større gruppe respondenter på en systematisk og effektiv måte (Høgheim, 2020).

Designet til dette prosjektet ble et kvasiekperimentelt design som bygger på et kausalt design. Kausalitet handler i hovedsak om det er mulig å si noe om forholdet mellom årsak og effekt i det som det forskes på (Høgheim, 2020, s. 82). Å bruke et kvasiekperimentelt design vil si å innhente data fra to utvalgsgrupper, en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe som ikke har randomiserte utvalg (Høgheim, 2020). Kvasiek eksperimenter er mindre egnet til å trekke kausale slutninger fordi utvalget er ikke randomisert/tilfeldig fordelt i tiltaksklasse (TTK) og kontrollklasse (KTK) (Høgheim, 2020). Selv om det ikke er like egnet til å kunne ta kausale slutninger, er det ikke nødvendigvis uegnet (Høgheim, 2020, s. 115).

Av bekvemmelighetshensyn ble elever fra egen skole valgt som deltakere.

Bekvemmelighetsutvalg er at det gjøres utvalg av praktiske årsaker (Høgheim, 2020). Det var praktisk å gjennomføre prosjektet på egen skole siden jeg er kjent med lærere og skolestruktur fra før. Egen skole er også av gjennomsnittlig størrelse på den yrkesfagsretningen prosjektet ble gjennomført på, slik at reliabiliteten til prosjektet ble opprettholdt. Selv om bekvemmelighetsyn ligger til grunn for utvelgelsen, er det tendenser til tilfeldig utvelgelse siden skolen ikke kan påvirke hvem som begynner på skolen (se kap.3.3.1).

For å få svar på forskningsspørsmålene fra et størst mulig utvalg, ble det valgt en spørreundersøkelse siden det var ønskelig å få svar fra mange respondenter samtidig. Dette for at datainnsamlingen ikke skulle trekke ut i tid og for å innhente data som beskriver forandringer fra en førsituasjon til en nåsituasjon (Høgheim, 2020). Kvantitative metoder benytter ofte et spørreskjema for å finne svar på en hypotese eller problemstilling slik som i dette tilfellet. Ved å innhente svar fra mange, kan man i større grad generalisere det innsamlede datamaterialet slik at dette også kan gjelde en større del av befolkningen (Grønmo, 2017). Spørreundersøkelser er en samling spørsmål som blir stilt til en større gruppe mennesker der svarsalternativene stort sett er faste, det vil si at de i liten grad gir rom for utfyllende besvarelser. Spørreundersøkelsene gjøres som oftest over Internett eller telefon (Grønmo, 2017). I spørreundersøkelser har man fokus på at deltakerne i undersøkelsen ikke blir påvirket til å svare slik som spørreeren ønsker. Ved kvantitative spørreundersøkelser, som denne, vil spørsmålene og eventuell tilleggsinformasjon bli gitt likt til alle deltakere slik at besvarelsene i stor grad blir besvart på samme grunnlag.

Spørsmålene som ble stilt i denne undersøkelsen går ikke i dybden og gir ikke rom for å brede besvarelser. Ved seinere forskning kan svarene fra dette prosjektet brukes til å forske mer i dybden. Prosjektets målsetning var å få en generell oversikt over hvilken påvirkning relasjonsbyggende tiltak har på ungdom. Spørsmålene ble laget med tanke på å ha enkle spørsmål og svarsalternativer for å unngå misforståelser ved besvarelser, men samtidig være relevante for å kunne innhente den informasjonen som var ønskelig for å få svar på problemstillingen. Grunnlaget for spørsmålene var relasjonsteorier og tidligere forskning, og at svarene skulle være mulig å analysere. Det var også et poeng i å formulere spørsmålene på en nøytral måte for å ikke å styre elevene sine besvarelser.

### **3.2.1 Operasjonalisering.**

Denne masteroppgaven er en intervensjonsstudie, med relasjonsbyggende tiltak fra oppstart av skoleåret 2020-2021 og i en periode på tre måneder i en yrkesfaglig videregående klasse. (De relasjonsbyggende tiltakene er beskrevet i kapittel 2.1.6.)

For å finne ut i hvilken grad elevene ble påvirket av tiltakene ble en spørreundersøkelse gjennomført ved skolestart (pretest) og igjen når de relasjonsbyggende tiltakene var over (posttest) (oversikt over spørsmålene vedlegg 2 og 3). Første spørreundersøkelse (pretest) var rettet mest mot hele skoleåret VG1 for å ha et felles referansepunkt for tiltaks- og kontrollklassen. Spørreundersøkelsen i slutten av november (posttest) ble gjennomført for å finne ut hvordan elevene i begge klassene vurderte status etter tre måneder. Spørsmålene var i stor grad like de spørsmålene som ble stilt på pretest, men noen av spørsmålene var utelatt eller omformulert ved posttest da det ikke var behov for å stille samme spørsmål flere ganger eller på samme måte. For eksempel ble spørsmålet «I hvor stor grad synes du det er lett å få venner» utelatt i posttesten.

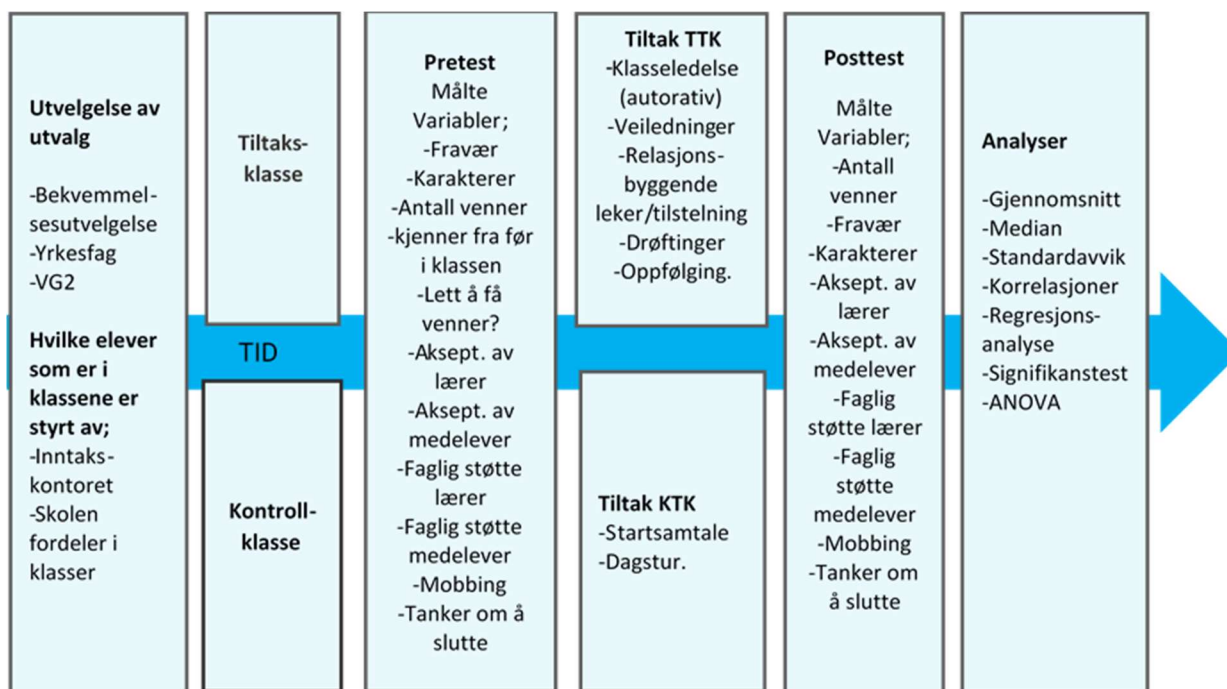
Utfordringer med alle undersøkelser er definisjoner og begreper som er brukt i undersøkelsen. Hvordan defineres en venn, trivsel eller å føle seg akseptert? For i størst mulig grad å unngå misforståelser ble det gjennomført en begreps- og definisjonsgjennomgang med elevene i forkant av undersøkelsene. Gjennomgangen skulle skape en størst mulig lik definisjon på begrepene. Begrepsavklaringen ble gjennomført klassevis av samme person før undersøkelsene for å gi likest begrepsforståelse i begge klassene. For eksempel ble definisjon på «en venn» drøftet i klassen og avklart slik at elevene hadde felles forståelse på «en venn». Å gjennomføre en begrepsavklaring er et viktig element å ta med i forkant av undersøkelser for å sikre størst mulig reliabilitet til besvarelsene (Jacobsen, 2018). Alle kan misforstå det som blir sagt eller det man leser, men har man språklige utfordringer er faren for å misforstå større. Derfor var en

gjennomgang av begreper ekstra viktig for å gi en felles begrepsforståelse også for dem med språklige utfordringer.

Å være flerspråklig/innvandrer elev trenger ikke være en utfordring for elev eller lærer hvis kommunikasjonsflyten mellom lærer og elev fungerer. Når skoleåret startet, visste ikke lærerne hvilke språklige ferdigheter elevene hadde. Derfor ble informasjonen om elevene hadde innvandrerbakgrunn eller ikke, innhentet ved pretest for å se hvordan fordelingen mellom klassene var på dette punktet for å se om klassene var normalfordelt.

For å få en oversikt over hvor mange elever som hadde språklige utfordringer ble det innhentet informasjon om kontaktlærernes synspunkt på elevenes språklige ferdigheter. Kontaktlærerne gav en vurdering av egne elever mellom «1», snakker/forstår veldig dårlig norsk, til «5», snakker/forstår norsk flytende. Språklige ferdigheter var en variabel som var valgt for å se på om det var en sammenheng mellom språklige ferdigheter og om besvarelsene fra de med språklige utfordringer hadde avvik fra de med språklige ferdigheter på «5», som var høyeste score. Språklige ferdigheter hos hver enkelt elev ble vurdert av kontaktlærer etter en måned, på kontaktlærer sin oppfatning av elevenes kommunikasjonsforståelse mellom lærer og elev (for å få svar på forskningsspørsmål 4, se kapittel 1.1.1). Tidligere forskning har funnet at innvandrere, flerspråklige eller språklig svake elever har større utfordringer med relasjoner i videregående skole enn norskfødte elever (Hegna, 2014; Jimèndez & Rose, 2010). Derfor var dette en faktor å ta med i dette prosjektet.

For å beskrive designet til prosjektet, ble det laget en figur for å visualisere dette. I figuren vises tiltaksklassen og kontrollklassen fra prosjektets utvelgelse av elever til analysene. Den viser også de relasjonsbyggende tiltakene i tiltaksklassen og hvilke relasjonsbyggende tiltak som er gjennomført i kontrollgruppen. For å få en mer detaljert beskrivelse, se henvisninger til forklarende kapitler i figurteksten til figur 3.



**Figur 3.** Designet for gjennomføring av tiltak og spørreundersøkelsene for tiltaksklassen (TTK) og kontrollklassen (KTK). (Mer detaljert beskrivelse over utformingstiltak se kap. 2.1.6, testinstrument se kap3.2.2 og gjennomførte tiltak kap.3.4.3).

På grunn av noe unøyaktige og manglende besvarelser på pretest om fravær og karaktergjennomsnitt, ble denne informasjonen innhentet fra skolen. Før informasjonen ble innhentet, ble skriftlig godkjenning innhentet fra elevene.

### 3.2.2 Testinstrument

For å få svar på forskningsspørsmålene til dette prosjektet er utformingen av spørsmålene basert på funn fra tidligere forskning og relasjonsteorier. Noen steder i teksten er det vist til sammenhengen med forskningsspørsmålene, for eksempel til forskningsspørsmål 1. Det er markert slik i teksten: (forskn.sp1).

Ønsket var å lage en enkel spørreundersøkelse for å sikre så høy svarprosent som mulig. Jacobsen (2018) nevner at jo lengre og vanskeligere en spørreundersøkelse er, dess lavere svarprosent kan vi regne med (Jacobsen, 2018). Ulempen med få spørsmål i undersøkelsen er redusert mulighet for et bredere analysemateriale innen de forskjellige kategoriene. Når det gjelder denne studien, var ikke planen å gå i dybden, kun måle forandringer mellom klasser eller grupper på et mer overflattisk nivå. Derfor var ikke behovet for et bredere spørsmålsgrunnlag nødvendig i dette tilfellet.

Det ble laget spørsmål som hadde søkelys på relasjon til medelever (to spørsmål), relasjon til lærer (to spørsmål), mobbing (ett spørsmål), tanker om å slutte på videregående skole (ett spørsmål), trivselsvurdering (ett spørsmål) og antall nye venner (ett spørsmål). Ved pretest ble det stilt spørsmål om elevens vurdering om hvor lett han/hun får venner (ett spørsmål) og hvor mange de kjenner i klassen fra før (ett spørsmål). Det siste var kun for å kartlegge om det var en skeivfordeling mellom klassene ved at en klasse bestod av en større gruppe med personer de kjente fra før. (Full oversikt over spørsmålene ligger som vedlegg 2 og vedlegg 3.)

For å få en oversikt over elevenes psykososiale oppfatning av seg selv ble det stilt spørsmål som om hvor godt de trivdes. Spørsmålet «Hvor godt trives du ...?» var stilt for å få svar på elevenes trivselsvurdering på det tidspunktet da spørsmålet ble stilt (forsk.n.sp1). God trivsel for elevene er også et krav etter §9 A-2, som sier at alle elever har krav på godt skolemiljø (Lovdata §9A-2, 2017). Tidligere forskning viser en sammenheng mellom trivsel og skolemiljø, men også til at høy trivselsvurdering hos elevene er helsefremmende for psykisk helse (Reid & Smith, 2018). Elever som har positiv relasjon til andre føler tillit og trygghet i de andres nærvær (Nordahl, 2019). Eriksen og Lyng fant en klar sammenheng mellom trivselsvurdering og relasjonen mellom lærer og elev og relasjoner mellom elev og elev (Eriksen & Lyng, 2018). Det var én av grunnene til at også spørsmål ble stilt som: «I hvor stor grad føler du deg akseptert av lærere? (eller medelever?)». Eller «I hvor stor grad føler du faglig støtte fra lærer? (eller medelever?)» (fire spørsmål).

En lærer har stor påvirkning på trivselen i en klasse (Eriksen & Lyng, 2018). God klasseledelse og gode relasjoner til elever skaper et godt psykososialt miljø og kan skape motivasjon for læring (Ogden, 2016). For å undersøke om gode relasjoner mellom lærer og elev kan skape motivasjon for læring ble spørsmål stilt og data innhentet for å kartlegge karaktergjennomsnitt hos elevene (forsk.n.sp3). Nordahl skriver at elever som føler seg likt og akseptert har et fortrinn i en skolesituasjon, men at det er læreren som har ansvar for at gode relasjoner blir etablert (Nordahl, 2019).

Spørsmålet «Hvor mange venner har du fått i klassen ...?» ble stilt for å se om det var en korrelasjon mellom antall venner og trivselsvurdering (forsk.n.sp5) slik som tidligere forskning har vist (Ulset, 2016). Pilotprosjektet synliggjorde at noen elever ikke har venner på skolen (vedlegg 1), samtidig som forskning viser at ungdom setter det å ha venner veldig høyt (Ulset, 2016). Da ble interessen for å kartlegge om de som har utfordringer med å få venner svarer annerledes enn elever som ikke har utfordringer med å få venner. For å få finne sammenhengen mellom venner og trivsel ble også spørsmålet «I hvor stor grad synes du det er lett å få venner?» stilt elevene. Dette for å tydeligere kunne se om de som har utfordringer med å få venner svarer annerledes

enn de som ikke har utfordringer med å få venner (forskn.sp4). I forskningen til Ulset (2016) ble barnevernsbarn spurt om hvordan de verdsatte venner. De svarte at å ha venner verdsatte de høyt (Ulset, 2016).

Spørsmålene om medelever, lærer, trivsel og venner ble også stilt for å finne ut om det var korrelasjon til andre spørsmål i undersøkelsen, for eksempel om mobbing eller tanker om å slutte (forskn.sp2). Tidligere forskning har funnet sammenhenger mellom dårlige relasjoner og tanker om å slutte (Ricard & Pelletier, 2016). Og sammenhenger mellom dårlige relasjoner og mobbing (Thornberg, Wanstrøm, Hong, & Espelage, 2017; Wendelborg, 2017), eller mellom trivsel og tanker om å slutte (Markussen, 2017).

Spørreundersøkelsen var satt opp slik at elevene måtte svare for å gå videre, men de hadde et valg på alle spørsmålene som enten var «vet ikke» eller «ønsker ikke å svare», avhengig av type spørsmål. Dette svarsalternativet var lagt inn for at hvis elever følte at spørsmålet var for personlig (etiske normregler), kunne de la være å svare. Noen elever har valgt dette svaralternativet, men SPSS<sup>2</sup> var kodet til å ikke ta disse besvarelsene med i beregningene.

### 3.3.1 Utvelgelse av respondenter og tiltaksklasse

Ønsket var å gjennomføre prosjektet på yrkesfag siden classesammensetningen i yrkesfag forandrer seg fra ett skoleår til det neste (de som går i samme klasse på VG1, går ikke nødvendigvis i samme klasse på VG2). Det er få som går i klasse med tidligere medelever, slik at elevene må bygge nye relasjoner ved starten av hvert skoleår.

Våren 2020 ble informasjon om prosjektet gitt til alle lærere på en avdeling for yrkesfaglig studieretning, og de fikk spørsmål om noen ønsket å delta med sin klasse. En lærer på VG2 ønsket å delta, og vi startet diskusjon og drøfting rundt tiltak som kunne være ønskelig å prøve ut. Han stilte seg helt åpen for alle mine ideer, og ønsket å prøve ut forskjellige tiltak. Tiltakene som ble gjennomført og hvordan det fungerte er beskrevet i kap.3.4.3.

Siden skolen har to VG2-klasser innen det aktuelle programfaget, ble det naturlig å bruke den ene som tiltaksklasse (TTK) og den andre som kontrollgruppe (KTK). Denne type utvelgelse kalles bekvemmelighetsutvalg fordi gruppen som blir valgt er den som det er lettest å få tak i (Jacobsen, 2018, s. 302). Hvilke elever som blir tildelt vår skole blir styrt av inntakskontoret, men skolen har mulighet til å vurdere fordelingen på klasser (A- eller B-klassen). Skolen fordeler elevene man tror gir den jevneste fordelingen. Alle elevene i begge klassene fikk tilbud om å delta. I tiltaksgruppen

---

<sup>2</sup> SPSS står for Statistical Package for the Social Sciens og er et analyseverktøy.

valgte 14 (93 %) elever å delta, mens i kontrollgruppen ønsket 12 (80 %) elever å delta både på pre- og posttest. Jacobsen (2018) beskriver en svarprosent over 70 % som meget god.

Svarprosenten i klassene var høy og gir et godt bilde av hvordan situasjonen i de respektive klassene opplevdes. Selv om utvalgsstørrelsen var normal for en yrkesklasse, må vi være forsiktige med å generalisere (Grønmo, 2017). Det må alltid regnes med et avvik mellom analyseresultatene og forholdene i universet (Grønmo, 2017, s. 342).

Noen elever valgte å ikke svare på alle spørsmålene, disse «besvarelsene» ble kodet i SPSS slik at de ikke ble med i utregningene. Det var ikke mange som ikke ønsket å besvare diverse spørsmål, og de var jevnt fordelt i begge klassene. Når noen ikke ønsker å svare, blir beklageligvis den reelle svarprosenten lavere for enkelte besvarelser.

### **3.3.2 Bortfall**

Det var syv elever som hadde ubesvarte spørsmål fordelt på begge klassene. Fire av disse elevene hadde unnlatt å svare på om de var blitt mobbet på VG1 (sp.10 pretest). At de kun hadde unnlatt å svare på det spørsmålet kan gi rom for drøfting, men jeg drøfter ikke dette i denne oppgaven. Elevene som unnlott å svare er delvis eller helt ekskludert fra undersøkelsen fordi det ikke lot seg regne ut forandring fra pre- til posttest. Elevene som unnlott å svare er i hovedsak elever med språklige utfordringer. Det kan være flere grunner til at det er denne gruppen som har flest ubesvarte spørsmål. Men hvis man sammenligner hvilke enkeltpersoner som har utelatt flest spørsmål, er det én med språklige utfordringer og én uten. Ser man bort fra disse to, er hvilke spørsmål som ikke er besvart mer tilfeldige og begrenset i antall. I tabeller og figurer synliggjøres bortfallet ved at antall elever beregnet i den gjeldende analysen er færre enn 14 for tiltaksklassen og 12 for kontrollklassen.

### **3.4.1 Forskningsetikk og godkjenning**

Ved forskning på mennesker er det viktig at personer ikke utsettes for fysiske eller psykiske ubehageligheter eller skader. Deltakere i forskning skal være skjermet mot innsyn i deres privatliv og ha rett til å bevare sin integritet. Forskere har taushetsplikt om informasjon de besitter og skal beskytte datamateriale slik at uvedkommende ikke får innsyn i innsamlet materiale som viser hva den enkelte har besvart (Ringdal, 2018).

Samtidig er ett av de forskningsetiske normene tydelig på offentlighet av forskningen. Hvilket utgangspunkt/grunnlag forskningen er gjort på, resultater og gjennomføring skal offentliggjøres i



sin helhet (Grønmo, 2017). Forskningen skal heller ikke styres av forskers eller andres interesser (Grønmo, 2017).

Dette forskningsprosjektet krevde godkjenning for gjennomførelse etter kriteriene til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2020), og en søknad ble sendt inn (prosjektnummer 902151). NSD er en godkjenningsinstans som må brukes ved forskning på mennesker for å sikre at etiske retningslinjer blir fulgt, for eksempel ved en spørreundersøkelse. Vedlagt ligger godkjenningen for spørreundersøkelsen gitt av NSD (vedlegg 4). I tillegg ligger også informasjonsbrevet som ble gitt til elevene i forkant av undersøkelsene (se vedlegg 5). Informasjonen i vedlegget ble også gitt muntlig til elevene i forkant av undersøkelsen, med beskjed om at hvis de deltok kunne de trekke seg når de ønsket. Det ble understreket at det var ingen plikt til å delta.

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt, også der det er både spørreundersøkelser og det gjennomføres tiltak, kan deltakerne i prosjektet bli påvirket av å være en del av et forskningsprosjekt (Befring, 2010). Det er viktig som forsker å være bevisst på denne problemstillingen. Utfordringen er at elevene har krav på informasjon om hva de er med på (NESH, 2018), samtidig må man ikke informere så mye at det påvirker besvarelsene. For å gi likest mulig informasjon til alle deltakere ble elevene i begge klassene informert av meg om hvorfor det var ønskelig at de svarte på undersøkelsen. Informasjon om spørreundersøkelsen og prosjektet ble også gitt til lærere og ledere før gjennomførelse. Dette ble gjort slik at lærere eller ledere fikk opplysninger om prosjektet og eventuelt om de ønsket å skjerme elever fra å delta (godkjenning av skoleledelse var innhentet i god tid før søknad til NSD).

NSD krevde at alle deltakerne til spørreundersøkelsene skulle skrive under på samtykkeerklæringer, både for spørreundersøkelsens pre- og posttest samt for at karakter- og fraværsoversikt kunne innhentes for bruk i prosjektet. Alle deltakerne var over 17 år slik at det var ikke nødvendig med samtykke fra foreldre (NSD, 2020). De nødvendige samtykkeerklæringerne ble innhentet.

For å skjerme mot at uvedkommende skulle få tilgang til personopplysninger ble datamateriale fra undersøkelsen gjennomført med Survey Exact, lagret på en forskningsserver hos Høgskolen på Vestlandet. På grunn av utfordringer med koronapandemien måtte søknaden midlertidig omgjøres for å kunne bearbeide datamateriale (se vedlegg 4). Dette ble gjort ved å omgjøre navn til koder og lagre kodenøkkelene i skolens safe mens datamaterialet ble bearbeidet. Dette for å beskytte elevens identitet slik de har krav på (Befring, 2010). Etter at alle data ble lagt inn, ble alle respondenter anonymisert og all kontaktinformasjon på eleven ble slettet.

Det er i prosjektoppgaven ikke opplyst hvilken studieretning eller klasse som var tiltaks- eller kontrollklasse. Det er det bare meg, veileder og kontaktlærerne som har oversikt over. Dette ble gjort for å gjøre det vanskeligere å identifisere elevers besvarelser. Grunnen til at det er lagt stor vekt på å anonymisere elevene, er løftet om anonymisering ovenfor elevene og krav i lovverket til anonymisering. Det ble også gjort fordi utvalgsstørrelsen er liten, da er det lettere å identifisere deltakerne enn ved større utvalg. Viktigheten av anonymisering understrekes av NSD (2020), Forskningsetisk komite (NESH, 2018) og av Grønmo (2017). Etikk i forskning er oppsummert å gi elevene personvern, være åpen i gjennomførelse og tydelig i teorisyn, analyser, svakheter og funn.

Veiledning og relasjonsbyggende tiltak kan skape etiske utfordringer fordi vi i møte med elevene er i et asymmetrisk maktforhold i møte med dem (Kristiansen, 2019; Spurkeland, 2018). Et asymmetrisk maktforhold kan gi en ubalanse i maktforholdet ovenfor elevene slik at lærer kan påvirke elevene på en etisk uforsvarlig måte (Kristiansen, 2019). Jeg hadde samtale med kontaktlærerne om å ha søkelys på relasjonstiltak som hadde som mål å ufarliggjøre denne ubalansen. Ikke fjerne den, men å prøve å kunne skape relasjoner på tross av et asymmetrisk maktforhold. Grelland nevner at det er viktig å respektere elevens personlige integritet, respektere elevens verdier, kritisk syn og de valg som eleven velger (Grelland, 2019). Det er viktig i møte med en elev å tenke over hva man sier eller gjør, det er bare veileder som kan svare for sine ytringer (Aasland, 2019).

Spørreundersøkelsen kan skape etiske dilemmaer fordi jeg får sensitiv informasjon om en elev via besvarelsene. Dilemmaet skapes hvis jeg for eksempel har relasjoner til for eksempel foreldrene til en elev, og jeg i undersøkelsen får informasjon som jeg ikke hadde fra før og som eleven ikke vil at foreldrene skal få vite om. Jeg hadde relasjon med en av elevene og hans familie fra tidligere. Jeg tok opp med eleven om vedkommende så på dette som et problem, noe han ikke gjorde. Han ønsket å delta på undersøkelsene. Denne elevens besvarelse på undersøkelsene kunne være påvirket av hans relasjon til meg, noe jeg tok med i betraktningen ved analyse av data. Ett av svarene på undersøkelsen fra både pre- og posttest skapte et etisk dilemma som jeg i hvert tilfelle tok opp med den aktuelle eleven på tomannshånd. Vi ble enig i begge tilfellene om hvordan vi skulle ta dette videre.

Ved å gjennomføre relasjonsbyggende tiltak ovenfor elever med forskjellige former for angstlidelser, kan de føle at de blir presset til å gjøre noe de ikke ønsker å gjøre (Haugen, 2019). Dette ble prøvd løst ved at tiltakene i minst mulig grad skulle få elevene til å eksponere seg for andre.

For å kunne gi elevene en ekstra mulighet til å beskytte seg selv, selv etter at de hadde takket ja til undersøkelsen, kunne de når som helst avslutte undersøkelsen. De hadde også en mulighet til å krysse av «ønsker ikke svare» som ett av svaralternativene.

#### **3.4.2 Gjennomføringen av spørreundersøkelsene**

Elevene i begge klassene gjennomførte spørreundersøkelse i august, like etter at skoleåret var begynt, for å kartlegge klassemiljøet før klassene hadde «satt» seg. Spørsmålene var lagt inn i SuveyXact og gjennomført klassevis, slik at jeg kunne informere om hva undersøkelsen gikk ut på og være til stede hvis det var spørsmål. De som var borte fra skolen den dagen undersøkelsen ble gjennomført fikk mulighet da de var tilbake på skolen.

Flere dager før preundersøkelsen ble gjennomført ble begge klassene informert om hva undersøkelsen gikk ut på og at det var helt frivillig å delta. De som ønsket å delta bekreftet dette med å signere en samtykkeerklæring for både pre- og posttestene. Det ble innhentet skriftlig tillatelse for å innhente fravær og karakteroversikt for VG1 og for første termin på VG2. Posttesten ble gjennomført i slutten av november, da de relasjonsbyggende tiltakene var avsluttet.

#### **3.4.3 Gjennomføringen av relasjonsbyggende tiltak i tiltaksklassen**

Hvor vellykket de relasjonsbyggende tiltakene er, avhenger av hvor dyktig læreren er til å gjennomføre tiltak for å fremme relasjoner (Hattie, 2015). På bakgrunn av mange samtaler med kontaktlærer, synes jeg gjennomføringen av tiltakene gikk som planlagt så godt det lot seg gjøre med koronarestriksjoner og de utfordringer restriksjonene gav. Informasjonen om hvordan de relasjonsbyggende tiltakene har vært gjennomført og fungert er formulert etter samtale med kontaktlærer.

De relasjonsbyggende tiltakene kunne ikke gjennomføres helt som planlagt på grunn av koronarestriksjoner. Planen for tiltakene var aldri å gjennomføre mange relasjonsbyggende «relasjonsleker», men koronasituasjonen påvirket tiltakene fordi fokuset naturlig nok rettet seg mot koronarelaterte utfordringer. Elevene kunne for eksempel begrunne fravær med at de var syke eller hadde vært sammen med andre som var syke.

Drøftinger rundt diverse tema i tiltaksklassen viste seg å bli viktig for at elevene fikk luftet sine synspunkter og hvordan de de kunne utvikle sin sosiale kompetanse, blant annet hvordan man kommuniserer og oppfører seg i møte med en fremtidig arbeidsgiver og medarbeidere. For å få andre synspunkt og emner til drøftinger, ble det gjennomført besøk hos Raftostiftelsen for begge

klassene. I tiltaksklassen ble drøftingstemaene som ble belyst hos Raftostiftelsen drøftet videre i ukene etter besøket. Det ble ikke gjort i kontrollklassen. Temaer som ble belyst på Rafto senteret var for eksempel homofili, kvinnesyn og rasisme. Raftostiftelsen er en stiftelse i Bergen som jobber for menneskerettigheter og deler årlig ut internasjonale priser til mennesker de mener forsvare menneskerettighetene. De gjennomfører også undervisning for skoleklasser om emner som rasisme, diskriminering og fordommer mfl. (Raftostiftelsen, 2020). Speilingsteorien kommer tydelig frem i drøftinger, vi oppfatter andres synspunkter og holdninger og lærer, tilpasser og utvikler oss av hverandre (Mead, 2015). Ved å ha søkelys på sosial kompetanse og legge opp til drøftinger med forskjellige relevante tema, gav dette rom for at elevene ble bedre kjent med hverandres dypere synspunkter og holdninger enn hva «relasjonsleker» kan gjøre. Spurkeland nevner at «relasjonsleker» ikke gir de dype relasjonene, det må skapes en arena som gir rom for at mennesker åpner opp for indre tanker og meninger (Spurkeland, 2018). «Relasjonsleker» kan virke relasjonsbyggende i en tidlig fase, selv om man ikke oppnår de dype relasjonene av «tøysestadiet», kan det ofte bli starten på en dypere relasjon (Spurkeland, 2017). Derfor ble det helt i starten gjennomført en sosial tilstelning i hagen til en av lærerne, med «bli-kjent-leker», for eksempel «navnestabling», for å skape litt oppmykning av klassemiljøet. Relasjonsbygging er viktig for å bygge tillit som er tett knyttet til relasjoner (Nordahl, 2019). Det var viktig å skape tillit mellom elev og lærer slik at elevene føler de kan si noe feil under drøftingene uten å være redd for å bli «hengt ut» som tapere, og at det er allment akseptert og godtatt å gjøre og si feil (Hattie, 2015). For å skape tillit var søkelyset på å se elevenes positive sider, snakke dem gode og snakke hverandre gode, ikke dra frem en elev som et dårlig eksempel (Nordahl, 2019), men heller dra frem elever som gode eksempel. Dette fungerte fint, og det å snakke hverandre gode ble også et drøftingstema i klassen senere.

Kontaktlærer og faglærere lagde et klassekart som viste oppsettet av pulter. Dette for å gjøre det lettere for elever med utfordringer der manglende struktur, for eksempel fast elevplassering i klasserommet, kan være viktig for å tilrettelegge for eleven (Ogden, 2016). I starten var pultene plassert som en hestesko (kontaktlærers klasserom), men pga. korona måtte dette oppsettet fjernes. Men uansett var det aldri flere pulter enn elever for å sikre at ingen satt med ledige pulter rundt seg. Dette ble gjort for å unngå at elever skulle føle seg utenfor (Berge & Repål, 2013). Dette fungerte fint i starten, men pga. mye fravær grunnet korona, ble det naturlig nok til tider ledige pulter i klasserommet.

Hvordan veiledningsøkter med elevene burde gjennomføres ble også et drøftingstema mellom meg og kontaktlærer. Vi kom frem til å prøve ut en sosiodynamisk veiledningsmetode utviklet av Pavey (Peavy, 2010). Denne metoden ble valgt for å ikke ha faste rammer, men åpne opp for at elevene kunne komme med egne synspunkt og innspill. Metoden synliggjøres ovenfor eleven ved

at læreren er genuint interessert i elevens utvikling og trivsel (Bjørndal, 2018). Disse veiledningsøktene ble gjennomført med søkelys på det positive ved eleven, og de ble gjennomført etter vel én måned. Veiledningen ble gjennomført med en og en elev, og kontaktlærer satt etter veiledningene igjen med nyttig informasjon om hva som skapte utfordringer for elevene og hva som kunne hjelpe dem videre mot eksamen. Veiledningsmetoden ble også valgt for å gi rom for at eleven skulle kunne komme med egen frustrasjon og bønn om hjelp om det var nødvendig (Flaten & Sollesnes, 2016). Elevene gav også kontaktlærer positive tilbakemeldinger om at alle trives i klassen. Tilbakemelding og samtale med elevene er viktig for å vise emosjonell og instrumentell støtte ovenfor elevene (Federici & Skaalvik, 2017) (Uthus, 2017). Det ble også gjennomført veiledning (startsamtale) i starten av skoleåret, men dette gjøres fast hvert år i alle klasser etter skolens regler og retningslinjer. Noen elever fikk veiledningsøkter underveis fordi de falt av eller glei ut av undervisningen, og trengte litt veiledning for å komme tilbake på sporet igjen. Det er viktig å ha søkelys på å fange opp de som sliter før det kommer for langt. Pianta kommenterer at det er dessverre vanlig at elever først får hjelp etter at de har feilet (Pianta, 1999). Derfor var ett av de relasjonsbyggende tiltakene å ha søkelys på å fange opp de som sliter, før det gikk for langt. Alle lærerne fikk informasjon i starten av skoleåret, om at dette var et satsingsområde. Det punktet viste seg å kreve mye av kontaktlærer.

Som nevnt under resultatdelen og i metodedelen hadde elevene en «blankofullmakt» når de forklarte at de var borte fra skolen på grunn av koronasymptomer. Derfor var fraværet betraktelig høyere enn det som ble ført på terminkaraktervitnemålet for begge klassene. Elevene kunne ikke gå på skolen selv om de følte seg friske, men bare hostet eller snufset litt. Det kunne de før, men koronareglene tillater ikke det. Dette resulterte i at elevene fikk mer fravær enn normalt. I tillegg kom en busstreik som gjorde at flere elever ikke kom seg på skolen. Dette påvirket ikke bare fravær, men også relasjonsbygging, fordi oppmøtet i klassene ble mer sporadisk. Mye fravær påvirker også elevens faglige utbytte fordi de faller av faglig når de merker at de går glipp av mange dagers faglig gjennomgang av pensum.

Kontaktlærer for kontrollklassen (KTK) opplyste at de relasjonsbyggende tiltakene som var gjort i kontrollklassen var oppstartsamtale og en tur på fjellet med hele klassen de første ukene, i tillegg til besøk hos Raftostiftelsen som nevnt tidligere. Etter dette ble det ikke gjort noen konkrete relasjonsbyggende tiltak i den klassen.

### **3.5.1 Beskrivelse av analysemetoder**

Alle data ble analysert både i Statistical Package for the Social Sciens (SPSS) versjon 26 og i Microsoft Excel versjon 1808.

Til selve spørreundersøkelsens pre- og posttester ble SurveyXact versjon 12.9 brukt. Dette programmet er et verktøy til bruk for alle typer spørreundersøkelser. Ved selve analysen må variablene slik som trivsel, alder, om man føler seg akseptert osv, kategoriseres som *scale*, *nominal* eller *ordinal* i SPSS. Men variablene må også defineres som avhengige eller uavhengige variabler ved analyse. Den avhengige variabelen definerer hva forskeren har søkelys på i forskningsspørsmålet. Variabler som påvirker den avhengige variabelen kalles uavhengige variabler (Grønmo, 2017). I dette prosjektet varierer den avhengige og de uavhengige variablene ut fra hva som er forskningsspørsmålet det ønskes svar på. I tabellen under er en oversikt over de avhengige og uavhengige variablene for de forskjellige forskningsspørsmålene.

**Tabell 1.** Oversikt over avhengige og uavhengige variabler basert på forskningsspørsmålene.

<b>Oversikt over avhengige og uavhengige variabler.</b>		
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Avhengig variabel</b>	<b>Uavhengig variabel</b>
Har relasjonsbyggende tiltak noen påvirkning på hvordan elevene på yrkesfaglig studieretning vurderer hvordan de trives i klassen?	Trivsel	Relasjonsbyggende tiltak
Finnes det en sammenheng mellom trivselsvurdering og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?	Tanker om å slutte på videregående skole	Trivsel
Vil relasjonsbyggende tiltak øke elevenes faglige prestasjoner, redusere fravær eller redusere tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?	Karakterer, fravær, tanker om å slutte på videregående skole	Relasjonsbyggende tiltak
*Gir relasjonsbyggende tiltak en annen påvirkning på de med språklige utfordringer eller på utfordringer med å få venner, enn de som ikke har slike utfordringer?	Trivsel, fravær, karakterer, venner, aksept av lærer/elever, faglig støtte lærer/elev	Relasjonsbyggende tiltak
Er det en sammenheng mellom antall venner elevene har og hvor godt elevene på yrkesfag trives?	Trivsel	Antall venner

\*På dette forskningsspørsmålet var det ikke en definert avhengig variabel, siden alle variablene skulle sammenlignes for å se etter forskjeller til de elevene som ikke hadde tilsvarende utfordringer.

Svaralternativer basert på Likert skala ble kodet om til tallverdier før analyse. Svaralternativer som «i veldig liten grad» (1) til «i veldig stor grad» (5), og tilsvarende formuleringer, ble kodet om til tallverdi fra 1 til 5. Svartalnerativer «ja» eller «nei», ble kodet om til 1 (ja) og 0 (nei). I svartalnerativer som trivselskår, språklige ferdigheter, karakterer og fravær, der svartalnerativene var en tallvurdering, forble disse tallverdiene uforandret. På alle svartalnerativer hadde elevene mulighet til å svare «vet ikke» eller «ønsker ikke svare». Disse svarene ble kodet -2 (vet ikke) og -1 (ønsker ikke svare) og kodet i SPSS for å ikke bli tatt med i utregningene.

For å finne ut om klassene var normalfordelt ble det gjort sammenligninger mellom klassene. For eksempel hva klassene skårer i gjennomsnitt på trivsel ved pretest eller hvor mye fravær de hadde på VG1, karaktergjennomsnitt, alder, språklige ferdigheter, hvor mange de kjente fra før i klassen. Alle variablene ble satt opp for å regne gjennomsnitt med standardavvik og median for å få svar på om klassene var normalfordelt. *Schewnes* og *kurtosis* ble også brukt for å finne ut om utvalgsgruppene var normalfordelt. *Schewnes* viser til skjevhet i besvarelser, hvordan utvalgets svar fordeler seg. Det optimale er lave verdier nærmest 0,0. Om svaret er positivt- eller negativt rettet viser til fasongen på Gauss-kurven<sup>3</sup> (Pallant, 2016), negativ verdi viser til at kurven er høyest til venstre (positiv verdi, høyest til høyre). *Kurtosis* viser til formen på kurven om kurven har en spiss eller en flat kurve (Pallant, 2016).

Det ble regnet ut forandringsresultater for hver variabel for hver enkelt elev. Disse forandringsresultatene ble satt opp som nye variabelkolonner for å synliggjøre utviklingen for hver enkelt elev, for så å bruke disse resultatene i videre analyser.

For å finne svar på problemstillingen «Vil relasjonsbyggende tiltak på yrkesfag skape noen forandring for elevenes trivselsvurdering?», ble forandringsvariablene brukt til å gjennomføre en *Mann Whitney U test* for å få frem signifikansverdien mellom klassene og for å finne svar på forskningsspørsmålet: «Har relasjonsbyggende tiltak noen påvirkning på hvordan elevene på yrkesfaglig studieretning vurderer hvordan de trives i klassen?». Siden klassene har elementer av å ikke være normalfordelt og klassestørrelsen er liten, ble det blitt brukt en *Mann Whitney U test* og ikke en *independent T-test*. En *Mann Whitney U test* er en ikke-parametrisk test som brukes på lite til moderat datamateriale (Løvås, 2021; Medbø, 2018).

---

<sup>3</sup> Gauss-kurve er et annet navn for normalfordelingskurven.

En liten forandring på en besvarelse kan gi lite utslag på analyseverktøy, men kan bety mye for den eleven det gjelder. Derfor ble besvarelsene kategorisert for hver enkelt elev, både for pre- og posttesten for å se hvilken forandring hver enkelt elev har hatt på tre måneder. For eksempel skårer en elev fem på pretesten og syv på posttesten, innen trivsel. Da har eleven hatt en positiv utvikling. En positiv utvikling kan for eksempel også være å skåre høyere på posttesten når det gjelder antall nye venner eller føle seg mer akseptert av lærer. Har en elev ingen vurdering (IV), har gått ned i karaktergjennomsnitt eller har vurdert trivselskåren lavere, blir det vurdert som en negativ utvikling. Alle utviklinger, negative eller positive, ble deretter notert inn i en tabell (ingen utvikling, ikke notert). Resultatene ble opptalt klassevis for å se på forandringen mellom klassene. Dette resulterte i en figur som viste positiv eller negativ utvikling for begge klassene, basert på gjennomsnittsutregning (se fig.4. kap.4.2.1). Elevene ble vurdert på ti forskjellige variabler, disse variablene kan sees i tabell 5, kapittel 4.1.3 På disse forandringsresultatene ble det utført en T-test for å kontrollere om forskjellene mellom klassene var signifikante ved denne analysemetoden.

At det ble gjennomført flere analyser på «tvers» av hverandre, var for å gi prosjektet mer reliabilitet og validitet og troverdighet til resultatene. For å kryssjekke utregninger og resultater ble en *two way ANOVA* også brukt til å analysere dataene. ANOVA står for «analysis of variance» (Grønmo, 2017) og undersøker variansen i dataene (Medbø, 2018). Varians beskriver i hvor stor grad datamateriale er spredd. ANOVA er en test der man ønsker å se etter forskjeller mellom grupper (Grønmo, 2017). Den er spesielt egnet ved intervensjonsstudier med to eller flere grupper, der man ønsker og se på forskjeller mellom gruppene over tid.

Variansanalyse er et element innen regresjonsanalyse som også er blitt gjort i dette studiet for å se på sammenhenger mellom avhengig og uavhengig(e) variabler (Grønmo, 2017).

Regresjonsanalyse ble gjennomført for flere av forskningsspørsmålene (se kapittel 4.0) i likhet til korrelasjonsanalyser for å kartlegge sammenhenger mellom variabler (Grønmo, 2017).

For å få sterkere bekreftelser i svarene for eventuelle sammenhenger mellom variablene, ble regresjonsanalysene og korrelasjonsutregningene gjennomført med hele utvalget.

En Spearman korrelasjonsutregning ble utført i SPSS for å få svar på blant annet forskningsspørsmålet; «Finnes det en sammenheng mellom trivsel og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?». Eller på forskningsspørsmålet «Er det en sammenheng mellom antall venner elevene har og hvor godt elevene på yrkesfag trives?». En korrelasjonsutregning brukes for å se sammenhenger mellom to variabler. Svarene man får ved utregning av korrelasjon spenner fra 1 til -1. Jo nærmere 1 eller -1 svaret er, dess sterkere er korrelasjonen mellom de



målte variablene (Grønmo, 2017). Korrelasjonstesten ble gjort mellom alle variablene fra posttestundersøkelsen.

For å finne svar på forskningsspørsmålet «Vil relasjonsbyggende tiltak redusere fravær og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?», ble data hentet inn fra skolen om elevenes fraværsoversikt for VG1 og første termin på VG2. Dataene ble lagt inn i SPSS og Excel med egne variabelkolonner.

På forskningsspørsmålet «Gir relasjonsbyggende tiltak en annen påvirkning på de med språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, enn på de som ikke har slike utfordringer?» ble det laget en oversikt inndelt i fire kategorier. Disse kategoriene var «språklige utfordringer og utfordringer med å få venner», «språklige utfordringer og ingen utfordring med å få venner», «ingen språklige utfordringer, men utfordringer med å få venner» og til slutt «ingen språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner». For hver kolonne ble det regnet ut gjennomsnitt og median og visualisert i figur for å synliggjøre om det var noen forskjell mellom gruppene (se kapittel 4.2.4 figur 7 for samlet oversikt). Elevene vurderte om de syntes det var lett å få venner på en skala mellom 1 og 5 (1 = har store utfordringer med å få venner, 5 = har lett med å få venner). Elevene ble delt inn i to grupper. Disse gruppene besto av de som hadde utfordringer med å få venner (egenvurdering 2 og 3, ingen vurdering 1) i en gruppe, og de som ikke hadde utfordringer (vurdering 4 og 5) i den andre gruppen. Kontaktlærer vurderte språklige ferdigheter på sine elever mellom 1 og 5 (1 = snakker og forstår veldig dårlig norsk, 5 = snakker og forstår norsk flytende). Her var gruppene delt ved at de som har språklige utfordringer (vurdert 1 til 3 i en gruppe) og de med vurdering 5 i den andre (ingen ble vurdert til nivå 4). Hver enkelt elev ble visualisert i et regneark for å synliggjøre besvarelsene opp mot andre elever i samme gruppe. Dette for å se om det var forskjeller mellom besvarelsene for de fire gruppene. Vurderingen av hvilket språklig nivå elevene var på, ble gjennomført av kontaktlærer for tiltaks- og kontrollklassen. Vurderingene ble gjennomført etter ca. en måned, da kontaktlærer hadde en bedre oversikt over elevenes evne til å forstå eller bli forstått på norsk. De fire gruppene som er nevnt over ble analysert for å se om de svarte forskjellig. Som nevnt i innledningen var jeg usikker på om elevgrunnlaget var stort nok til å dele utvalget opp enda mer, så analysen ble ikke gjort klassevis.

### 3.6.0 Validitet og reliabilitet. Troverdighet til forskningsprosjektet

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå prosjektets reliabilitet og validitet i forskjellige ledd.

#### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om forskning er sammenlignbar med tidligere utført forskning på tilsvarende problemstillinger (Grønmo, 2017). Ved utforming og valg av tiltak og spørsmål er teorier og funn fra tidligere forskning, nevnt i teorikapittelet, lagt til grunn.

Siden målet for forskningen var å se etter forandringer mellom klassene og ikke å gå i dybden på enkeltemner, ble antall spørsmål i spørreskjemaet begrenset til et minimum. Dette for å oppnå en så stor gjennomføringsgrad som mulig. Ved store eller kompliserte spørreundersøkelser er faren stor for at noen deltakere faller av underveis i spørreundersøkelsene (Jacobsen, 2018).

Som nevnt i tidligere (kapittel 3.3.1) var deltakergraden stor i begge klassene, og alle som gjennomførte pretesten utførte også posttesten slik at målet med en stor gjennomføringsgrad ble oppnådd. En deltakerprosent på over 70 % regnes som meget god (Jacobsen, 2018).

Elevene ble i forkant av undersøkelsen informert om hva undersøkelsen gikk ut på, og i begge klassene ble det gjennomført en begrepsavklaring for å sikre reliabiliteten og validiteten til svarene i undersøkelsen. I prosjektet har det vært språklige utfordringer. Selv uten språklige utfordringer kan misforståelser oppstå, men når språklige utfordringer kommer i tillegg, er faren for feil større. Disse utfordringene kan påvirke hvordan enkelte elever har krysset av i spørreundersøkelsene fordi de misforstår spørsmålene. En begrepsavklaring i forkant av undersøkelsene skulle begrense slike feil i besvarelsene. Det har vært noen besvarelser som kan mistenkes er uteliggere<sup>4</sup>. Disse er ikke systematiske og det er ikke mange av dem, men i små utvalg kan de gi store utslag på resultatet (Høgheim, 2020; Pallant, 2020). Det som allikevel gir resultatene reliabilitet er at de elevene som har besvarelser som kan være uteliggere er jevnt fordelt i begge klassene.

Beskrivelsene gjort i andre kapitler av hvilke relasjonsbyggende tiltak som er gjennomført, gjennomgang av spørsmål og analyser vil være med å skape troverdighet for prosjektet. Det vil også være mulig å gjennomføre tiltakene i andre yrkesfagklasser eller på studiespesialiserende studieretning.

---

<sup>4</sup> Uteliggere/innflytelsesrike enheter er verdier som har veldig høye eller lave skår (Pallant, 2016).

Det ble kvalitetssikret at alle data var riktig overført fra SurveyXact til SPSS/Excel. Det ble gjort ved å gjennomgå hvert enkelt svar som var lagt inn i SPSS og Excel opp imot besvarelsene i SurveyXact. Dette for å teste at inntastingen var gjort riktig.

### 3.6.2 Intern/indre Validitet

Indre validitet viser til om forskningen som gjennomføres treffer målet for forskningen og om den er gjennomført på en tilfredsstillende måte (Grønmo, 2017).

«Validiteten viser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i en bestemt studie. Validiteten er lav dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende for problemstillingen ...» (Grønmo, 2017, s. 241)

Det ble gjennomført kvalitetssikring av spørreskjemaet ved at flere tilfeldige elever og lærere, som ikke tilhører de aktuelle klassene, fikk prøve ut spørreskjemaet for å gi sine synspunkt på spørsmålsstillingen og type spørsmål.

Det ble vurdert om det var mulig å finne svar på problemstillingene ved hjelp av innhentete data. Disse vurderingene og kontrollene ble gjort av to lærere og meg, og ble gjort for å sikre god validitet til prosjektet. Det er viktig å gjøre slike vurderinger for å sikre begrepsvalidering (Høgheim, 2020).

De relasjonsbyggende tiltakene ble utviklet etter å ha sett på tidligere gjennomførte tiltak på egen og andre skoler. For å utforme de relasjonsbyggende tiltakene ble teorier om relasjoner, relasjonsbygging og psykisk helse lagt til grunn. Før tiltakene ble satt i gang ble de drøftet med kontaktlærer for tiltaksklassen, men også med lærere uten tilhørighet til klassen, for å validere tiltakene. Disse drøftingene ble gjort også fordi kontaktlærer hadde en klar oppfatning over hvordan tiltakene skulle gjennomføres.

### 3.6.3 Ytre/ekstern validitet

Ytre validitet viser til i hvilken grad forskningen kan generaliseres (Ringdal, 2018; Høgheim, 2020).

Klassestørrelsene på yrkesfag er 15 elever, og selv om en stor andel av elevene deltok i hver klasse blir utvalgsstørrelsen liten. Men resultatene kan sees på som realistiske da klassesammensetningen er normal for denne studieretningen. Prosjektet ble gjennomført i en studieretning med to VG2-klasser på min skole, en tiltaksklasse (TTK) og en kontrollklasse (KTK). For å skape ekstern/ytre validitet kreves det at prosjektet kan gjennomføres også i andre normale situasjoner i Norge (Grønmo, 2017). Det er fullt mulig å gjennomføre tilsvarende tiltak og

spørreundersøkelser på andre skoler da utvalget brukt i dette studiet er normalt for denne studieretningen. Ved et større utvalg vil feilmarginene bli mindre (Grønmo, 2017), men for å begrense prosjektet størrelse ble det ikke inkludert flere klasser. Hvis flere klasser fra min skole skulle vært inkludert, ville de ikke være fra samme studieretning og dermed ikke være direkte sammenlignbare. Utvalget brukt i dette studiet er en normal klassesammensetning og et vanlig antall klasser for den valgte studieretning ved skoler i Vestland fylke. Ved mindre utvalgsstørrelser skal man være forsiktig med å generalisere (Grønmo, 2017), slik som i dette prosjektet. Det er mulig å se tendenser til forandringer som gir grunnlag for forsøk med flere tiltak og spørreundersøkelser.

Koronarestriksjoner og de utfordringene dette har gitt, gjorde dette prosjektet annerledes enn normalen. Utfordringene har imidlertid rammet både tiltaksklassen og kontrollklassen slik at påvirkningen på de empiriske dataene i utgangspunktet har vært likt for begge klassene.

#### 4.0 Resultat

I dette kapittelet blir resultatene av analysene lagt frem. Først kommer de deskriptive resultatene over elevgruppene og en oversikt over resultatene pre- og posttest, før resultatene av analysene følger fortløpende. Analyseresultatene er ført opp etter forskningsspørsmål fra kapittel 4.2.1.

##### 4.1.1 Deskriptiv statistikk over respondenter

Deltakerne som ønsket å delta var gutter mellom 17 og 24 år, noe som er et representativt utvalg for denne studieretningen. Klassesammensetningene bestod av 15 i hver klasse, med ca. 50 % innvandrere fordelt jevnt på klassene. Det var 14 i tiltaksgruppen og 12 i kontrollgruppen som sa ja til å delta på begge spørreundersøkelsene. Av disse hadde 13, var åtte i tiltaksklassen og fem i kontrollklassen, utfordringer med å forstå og gjøre seg forstått på norsk i varierende grad. Språklige utfordringer kan være med å skape en utfordring når relasjoner skal skapes (Hegna, 2014; Jimèndez & Rose, 2010).

For å finne ut om klassene var normalfordelt ble data fra pretesten, oversikt over språklige utfordringer og karakterer og fravær fra VG1 sammenlignet mellom tiltaksklassen og kontrollgruppen. Med hensyn til alder, kjønn og antall flerspråklige elever var klassene normalfordelt. På karaktergjennomsnitt hadde tiltaksklassen (TTK) noe lavere resultater enn kontrollklassen (KTK). Når det gjaldt fravær, var differansen spesielt stor. Gjennomsnittlig fravær i tiltaksklassen var tilnærmet dobbelt så høyt som i kontrollklassen (se tabell 2). *Skewnes på timefravær*, viser til skjev fordeling,  $-2,29$  med en spiss kurve, *kurtosis* =  $6,80$ . Vurderes fravær på

utregning med median var differansen noe mindre, men standardavviket var høyt for flere variabler, spesielt med hensyn til fravær. Dette fordi det var veldig stor spredning i fraværet for de forskjellige elevene, men alle hadde noe fravær.

**Tabell 2.** Deskriptive data tatt fra vitnemål for elevene på VG1 (alder ved pretest).

Deskriptive data tatt fra vitnemål fra VG1, for TTK og for KTK (alder ved pretest).										
	Karakter TTK	Karakter KTK	Fravær timer TTK	Fravær timer KTK	Fravær dg. TTK	Fravær dg. KTK	Alder TTK	Alder KTK	Språklige ferdigh. TTK	Språklige ferdigh. KTK
Gj.snitt	2,9	3,3	40,1	17,1	10,1	6,1	18,6	18,9	3,6	3,8
Median	2,5	3	33,3	17	7	5,7	18,4	18	3	5
St. avvik	0,9	1,1	40,2	13,4	8,6	4,7	1,3	2,3	1,3	1,6

Ingen av variablene i tabellen har en  $p < ,05$ . (Tiltaksklasse TTK og kontrollklasse KTK).

Tiltaksklassen (TTK) hadde flere elever med språklige utfordringer enn kontrollklassen (KTK), noe som medianverdien synliggjør (Kurtosis,  $-1,86$  viser til en flat kurve). I kontrollklassen var det færre med språklige utfordringer, men disse elevene hadde til gjengjeld svakere språklige ferdigheter enn de elevene med språklige utfordringer i tiltaksklassen.

På pretesten fikk elevene spørsmål om hvor lett de får venner. Dette spørsmålet ble stilt for å se om det var sammenheng mellom hvor lett de føler de får venner og trivselsvurdering. I tabell 3 kan man se av resultatene at klassene er tilnærmet normalfordelt når det gjelder hvor lett de synes de får venner (spørsmål 5).

Spørsmål nummer 4, som omhandler hvor mange de kjenner fra før, ble stilt elevene for å se om det var skjevheter mellom klassene. For eksempel om elevene i den ene klassen hadde flere venner fra tidligere enn elevene i den andre klassen. Besvarelsene viste at på dette punktet var de normalfordelt.

**Tabell 3.** Deskriptive besvarelser ved pretest for tiltaks- og kontrollklasse. (Elevgruppen består av 14 elever i TTK og 12 i KTK)

Deskriptive data for tiltaksklassen og kontrollgruppen, pretest									
		Vurderte besvarelser; N	Median	Gj. Snitt (st.avvik)	I veldig liten grad (1)(N)	I liten grad (2)(N)	Middelverdi (3)(N)	I stor grad (4)(N)	I veldig stor grad (5)(N)
Sp.5 Egenvurd. av å få venner	TTK	14	4,0	3,8 (1,1)	0	2	4	3	5
	KTK	10	4,0	3,7 (1,2)	0	2	2	3	3
Sp.6 Aksept. medelever	TTK	13	5,0	4,4 (0,8)	0	0	2	4	7
	TTK	9	4,0	4,2 (0,7)	0	0	1	5	3
Sp.7 Faglig hjelp medelever	TTK	13	3,0	3,5 (0,9)	0	1	6	4	2
	KTK	12	3,0	3,2 (1,3)	1	3	4	1	3
Sp.8 Faglig hjelp lærere	TTK	14	4,0	3,8 (1,4)	2	0	2	5	5
	KTK	11	4,0	3,6 (1,1)	1	1	1	7	1
Sp.9 Aksept. av lærere	TTK	14	4,0	3,8 (1,1)	1	0	4	5	4
	KTK	12	3,0	3,3 (1,2)	1	1	6	1	3
Sp.3 Nye venner	TTK	14	5,5	6,8 (5,2)					
	KTK	10	6,0	6,9 (3,3)					
Sp.11 Trivsel	TTK	13	7,0	6,8 (2,3)					
	KTK	11	7,0	7,0 (1,5)					

Ingen av variablene i tabellen har en  $p < ,05$ . Antall nye venner (spørsmål 3) vurdering 0 til 15, trivselsvurdering (spørsmål 11) 1 til 10.

Tabellen over viser hvor mange nye venner elevene fikk på VG1 (spørsmål 3) og trivselsvurdering for den nåværende klassen ved pretest (spørsmål 11). Hvor mange som svarte hva er ikke tatt med på grunn av plassmangel. Vurderingen elevene kunne gi var fra 1 til 10 for trivsel og 0 til 15 for antall venner. Resultatet viser at det er liten forskjell mellom klassene ved pretest, men standardavviket for nye venner i TTK viser en større spredning i besvarelsen enn i KTK.

Ser man på om elevene hadde hatt tanker om å slutte på VG1, viser besvarelsene at det var tre elever i tiltaksklassen og fire i kontrollgruppen som hadde hatt slike tanker (disse besvarelsene er ikke ført opp i tabell).

#### 4.1.2 Deskriptive data ved posttest

**Tabell 4.** Oversikt over besvarelser ved posttest. (Elevgruppen bestod av totalt 14 elever i TTK og 12 i KTK).

Tiltaksklassen (TTK), kontroll klassen (KTK).

		Vurderte besvarelser N	Median	Gj. Snitt (st.avvik)	I veldig liten grad (1)(N)	I liten grad (2)(N)	Middelverdi (3)(N)	I stor grad (4)(N)	I veldig stor grad (5)(N)
Sp.4 Aksept. medelever	TTK	13	4,0	4,3 (0,6)	0	0	1	7	5
	KTK	12	4,0	4,3 (0,7)	0	0	1	6	5
Sp.5 Faglig hjelp medelever	TTK	13	3,0	3,4 (0,9)	0	2	5	5	1
	KTK	11	3,0	3,3 (0,5)	0	0	8	3	0
Sp.6 Faglig hjelp lærere	TTK	13	5,0	4,3 (1,0)	0	1	2	2	8
	KTK	11	4,0	3,3 (1,2)	1	2	2	5	1
Sp.7 Aksept. lærere	TTK	13	4,0	4,1 (1,1)	0	2	1	4	6
	KTK	11	4,0	3,5 (0,9)	0	2	3	5	1
Sp.3 Nye venner VG2	TTK	13	7,0	8,7 (5,0)					
	KTK	12	9,5	9,1 (4,6)					
Sp.9 Trivsels- vurdering	TTK	13	9,0	8,2 (2,0)					
	KTK	11	7,0	6,9 (1,9)					

Ingen av variablene nevnt i tabellen har en  $p < ,05$ . Antall nye venner (spørsmål 3) vurdering 0 til 15, trivselsvurdering (spørsmål 9) 1 til 10.

Tabellen viser gjennomsnitt og median inklusiv standardavvik for seks spørsmål fra posttest. Det er også oppført hvor mange som har svart på de forskjellige svaralternativene. På grunn av plassmangel vises det ikke hvem som har svart hva på spørsmålene 3 og 9. Skalaen for spørsmål 3 er 0 til 15, og 1 til 10 for spørsmål 9. Her viser standardavviket stor spredning i besvarelsen, spesielt for spørsmål 3. Standardavviket er mer jevnt mellom klassene ved posttest, enn ved pretest. Spørsmål 8 gjelder mobbing, og som nevnt tidligere var det ingen som rapporterte om mobbing ved posttest. Spørsmål 10 var om elevene hadde tanker om å slutte på videregående skole. Fire elever rapporterte dette i kontrollklassen (KTK). Det var ikke de samme elevene som ved pretest. I tiltaksklassen (TTK) var det kun én elev som hadde hatt tanker om å slutte ved posttest.

### 4.1.3 Oversikt over forandring mellom pre- og posttest

Forandringene mellom resultatene for pre- og posttestundersøkelsene og forandringene mellom vitnemål VG1 og terminkarakterer VG2, vises i tabellen under. Resultatene som vises er gjennomsnitt, standardavvik og median både for TTK og KTK. Tabellen viser også antall elever som er med i utregningene. I kolonnen «karakter» er det bare med syv elever, dette fordi totalt ti elever har fått vurderingen IV i ett eller flere fag som terminkarakter (flest elever i TTK). De elevene som har fått IV blir drøftet under kapitlet drøfting (se kapittel 5.1.3). Resultatene for pretest og posttest er oppført for at man skal kunne se tallene utregningene er basert på.

**Tabell 5.** Tabell viser resultater basert på forandring mellom pre- og posttest. Karakterer og fravær fra terminutskrift VG2 januar 2021 (posttest) og standpunktkarakterer og fravær VG1 (pretest). (Tiltaksklassen TTK, kontroll klassen KTK, SD = standardavvik).

Resultat av forandring mellom pre- og posttest for tiltaks- og kontrollklasse.							
	Klasse	Pretest gj. snitt	Posttest gj. Snitt	Gj.snittlig forandring mellom pre- og posttest	SD	Median forandring mellom pre og posttest	Utregning beregnet av; N
Nye venner (1-15)	TTK	6,8	8,7	1,4	2,8	1,0	13
	KTK	6,9	9,1	2,6	5,2	1,0	10
Fagl. støtte elev (1-5)	TTK	3,5	3,4	0,0	0,6	0,0	12
	KTK	3,2	3,3	-0,4	1,4	0,0	11
Aksept. elev (1-5)	TTK	4,4	4,3	-0,1	0,5	0,0	12
	KTK	4,2	4,3	0,2	0,7	0,0	9
Fagl. støtte Lærer (1-5)	TTK	3,8	4,3	0,5	1,6	0,0	13
	KTK	3,6	3,3	-0,3	1,1	0,0	11
Aksept. lærer (1-5)	TTK	3,8	4,1	0,3	1,4	0,0	13
	KTK	3,3	3,5	0,0	1,2	0,0	11
Trivsel (1-10)	TTK	6,8	8,2	1,7	3,2	2,0	12
	KTK	7,0	6,9	-0,1	2,5	0,0	11
Tanker å slutte (0-1)	TTK	0,2	0,1	0,1	0,3	0,0	13
	KTK	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	10
Fravær dager	TTK	10,1	5,7				
	KTK	6,1	6,7				
Fravær timer	TTK	40,1	19,5				



	KTK	17,1	13,9
Karakter (1-6)	TTK	2,9	3,5
	KTK	3,3	3,3

To elever er utelatt i fraværstestingen på grunn av personvern hensyn. Ingen av variablene i tabellen har en  $p < ,05$ . Fraværstid og karakterer er ikke ført opp med forandringsresultatene på grunn av lite utvalg på grunn av koronaproblematikk, se drøfting kapittel 5. Forandringsgjennomsnittet samsvarer nødvendigvis ikke med pre- og posttest gjennomsnitt på grunn av forskjellig utvalg (se deskriptive data tabell 3 og 4).  $N$  gjelder for forandringsresultatet.

#### 4.2.1 Resultater forskningsspørsmål 1

Forskingsspørsmål 1: «Har relasjonsbyggende tiltak noen påvirkning på hvordan elevene på yrkesfaglig studieretning vurderer hvordan de trives i klassen?»

Her var trivsel den avhengige variabelen og analysene var delt mellom tiltak og kontrollklasse.

Tabell 5 gir svar på den problemstillingen oppgaven stiller, det vil si «trivselsvurderingen».

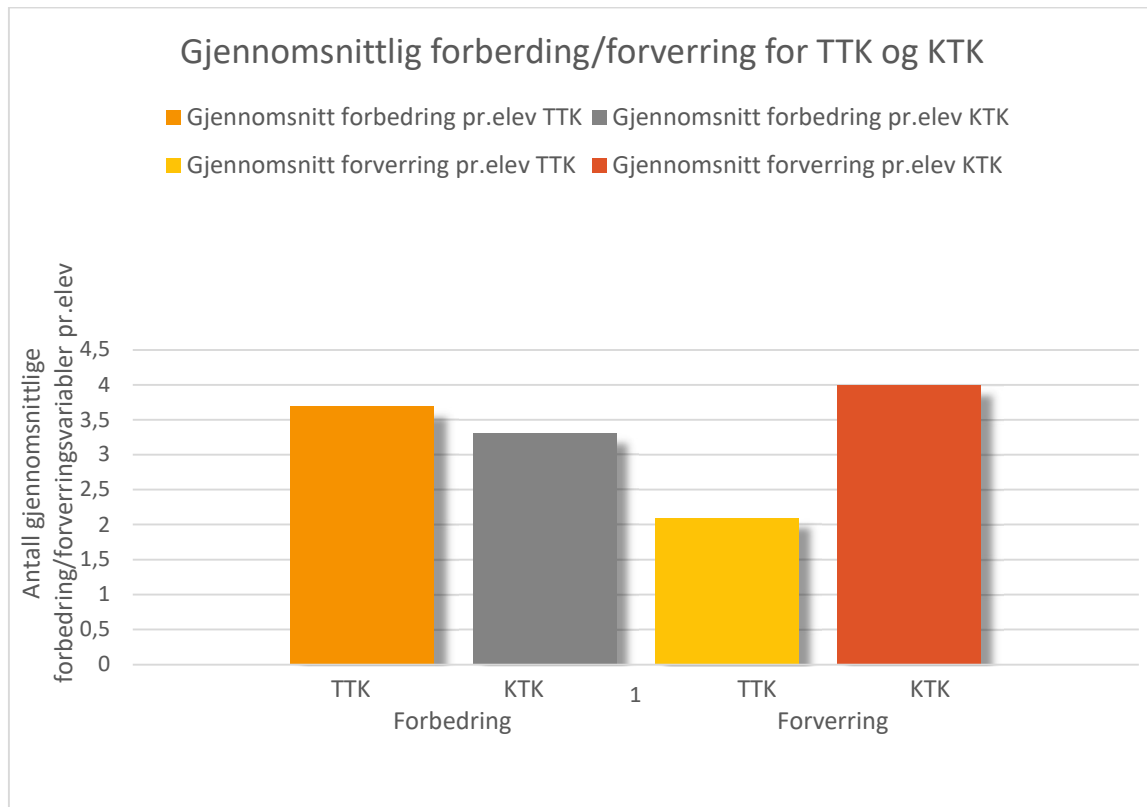
Tiltaksklassens trivselsvurdering var noe høyere enn i kontrollklassen ved posttest, differansen i medianverdien mellom TTK og KTK er to enheter (se rød sirkel i tabell 5).

På pretesten skåret klassene gjennomsnittlig omtrent likt på emnet trivsel, noe lavere for tiltaksklassen. På posttesten hadde gjennomsnittlig trivselsvurdering økt for TTK-klassen, mens i KTK-klassen hadde trivselsvurderingen gått ned (se tabell 5, blå sirkel).

Resultatene av Mann Whitney U test viser ingen signifikantverdier  $p < ,05$ , men resultatene viser forskjeller på klassene som indikerer at en forandring har skjedd på tre måneder.

Signifikansverdiene som er utregnet spenner fra  $p = ,13$  (trivsel) til  $p = ,83$  (venner).

Som nevnt under kapittel 3.3 ble elevenes spesifikke utvikling talt opp og viste resultat som illustrert i figur 4 (under). Resultatet viser gjennomsnittlig forbedring, eller eventuelt forverring, for hver enkelt elev for både TTK og KTK. Figuren viser mindre forskjeller når det gjelder positiv utvikling, men forskjellene er spesielt store på negativ utvikling. På positiv utvikling er forskjellen mellom TTK og KTK på 0,4 pr. elev, mens innen forverring er forskjellen 1,9 pr. elev i snitt (se figur 4). Positiv utvikling er når en elev vurderer en variabel bedre enn ved pretest, for eksempel mindre fravær eller høyere gjennomsnittskarakter. Negativ utvikling er når en variabel vurderes lavere enn ved pretest, for eksempel mer fravær, lavere gjennomsnittskarakter eller IV (se full beskrivelse kapittel 3.5.1). Elever som har unnlatt å svare på hvor lett de synes de får venner, er utelatt fra denne analysen. Utregningen er gjort på bakgrunn av 13 elever i TTK og 10 elever i KTK.



**Figur 4.** Gjennomsnittlig forbedring og forverring mellom pretest og posttestresultater for TTK og KTK. Tiltaksklassen (TTK), kontrollklassen (KTK). Det er ti variabler som er med i utregningen i figuren: karakterer, fraværsdager, fraværstimer, akseptert lærer og elev, faglig støtte lærer og elev, antall venner, tanker om å slutte og trivsel.

I tabellen under vises resultatene av T-test for forbedrings- og forverringsresultatene (vist i figur 4). Denne T-testen viser til at forskjellene mellom klassene på negativ utvikling er signifikant ( $p < ,05$ ), mens ved positiv utvikling er forskjellene ikke signifikante ( $p > ,05$ ).

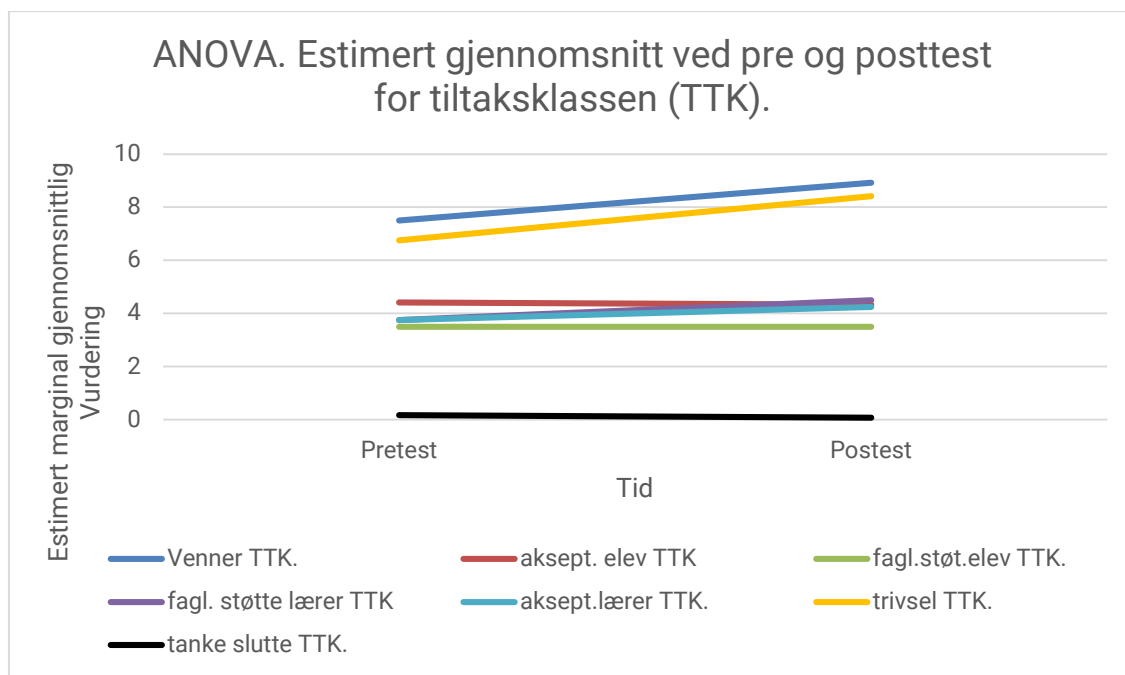
**Tabell 6.** T-test basert på forskjells resultatene i figur4.

Signifikanstest positiv og negativ utvikling mellom klasser				
T-test	klasse	N	Positiv utvikling	negativ utvikling
sig	TTK	13	,63	,02*
	KTK	10		

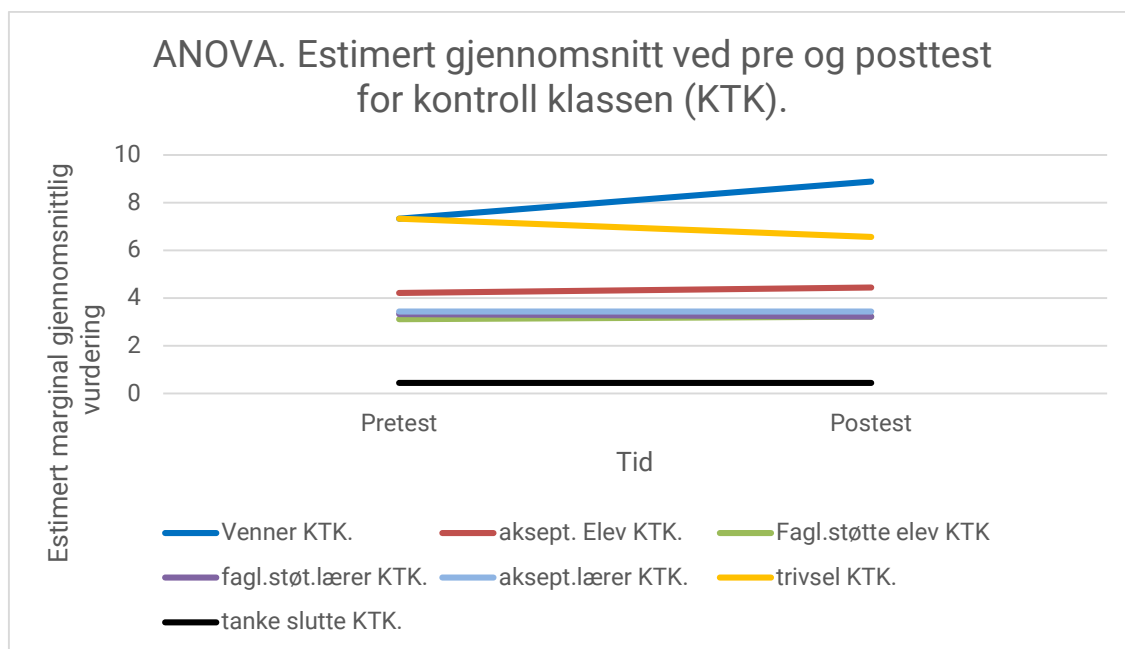
\*signifikant verdi  $p < ,05$  nivå.

ANOVA-resultatene i figurene 5 og 6 viser til litt andre gjennomsnittresultater enn vist i tabell 5. Forskjellene kan forklares med at ANOVA tar kun de som har svart på alle spørsmålene med i

beregningene, mens utregningene i tabell 5 er gjort på et varierende utvalg (N). Utregningene i tabell 5 er beregnet når elevene har svart på både pre- og posttest innenfor gjeldende kategori.



**Figur 5.** Two way ANOVA-resultater basert på gjennomsnitt for TTK. Beregningene er gjort på et utvalg på tolv elever i TTK. Utregning gjort på syv variabler. (Tiltaksklassen TTK). X-aksen er tid, mens y-aksen er vurdering. Vurdering; antall venner 1 til 15, trivsel 1 til 10, tanker å slutte 1=ja, 0=nei, de resterende 1 til 5.



**Figur 6.** Two way ANOVA-resultater basert på gjennomsnitt for KTK. Beregningene er gjort på et utvalg på ni elever i KTK. Utregningen er gjort på 7 variabler. (kontroll klassen KTK). X-aksen er tid, mens y-aksen er vurdering. Vurdering; antall venner 1 til 15, trivsel 1 til 10, tanker å slutte 1=ja, 0=nei, de resterende 1 til 5.

Tabell 7. Two way ANOVA test.

Two way ANOVA within-subjects effects		
Effekt	Sig.	eta <sup>2</sup>
tid	,02*	,24
tid*klasse	,15	,11

\*signifikant  $p < ,05$ . Utregning er basert på tolv elever i TTK og ni elever i KTK. Utregning gjort med syv variabler: trivsel, venner, akseptert av lærer og elev, faglig hjelp lærer og elev og tanker om å slutte.

Eta<sup>2</sup> = partial ETA squared.

Tabellen over viser først hva bare tiden (tid) gjør med elevenes besvarelser og hvilken effekt den har. «Tid» gir et signifikant resultat på  $p < ,05$ . Tar man klassene med i beregningene og regner ut mellom klassene over tid er ikke resultatene signifikante mer ( $p > ,05$ ). Partial ETA squared (eta<sup>2</sup>) beskriver styrken på utregningen, i dette tilfellet er styrken svak (eta<sup>2</sup> = ,11)

Ved å ta regresjonsanalyse (tabell 8) basert på forandringer mellom pre- og posttest, var det mulig å se hvilken påvirkning de uavhengige variablene har på trivselsvurderingen.

Det er tydelig med et signifikantnivå  $p < ,01$  at tanker om å slutte har en negativ påvirkning på trivselsvurderingen. Betaverdien  $\beta = -,76$  viser styrken på sammenhengen. Siden det er et negativt fortegn, påvirkes trivselen av tanker om å slutte (skalaen for beta går fra  $-1$  til  $+1$ ). Adjusted R square (Adjusted R<sup>2</sup>) viser forklaringskraften til modellen. Adjusted R<sup>2</sup> = ,25 viser til at 25 % av forandringene på trivselsvurderingen skyldes de uavhengige variablene.

Tabell 8. Multiple Regresjonsanalyse basert på forandring mellom pre- og posttest og mellom grupper.

Regresjonsanalyse basert på forandringsresultater mellom pre- og posttest				
Avhengig variabel	Uavhengig Variabel	$\beta$	Adjusted R <sup>2</sup>	Sig.
Trivsel	Nye venner	,05	,25*	,28
	Akseptert av medelever	,37		,74
	Faglig støtte av medelever	-,25		,81
	Faglig støtte lærer	-,09		,17
	Akseptert av lærere	,25		,30
	Tanker om å slutte	-,76		,007**

\*verdien er regnet ut på av alle opplistede uavhengige variabler og for hele utvalget av elever.

\*\*signifikant  $p < ,01$ .  $\beta$  = Standardized Coefficients beta. Adjusted R<sup>2</sup> = Adjusted R Square.

#### 4.2.2 Resultater forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål nummer 2: «Finnes det en sammenheng mellom trivselsvurdering og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?»

Får å få svar på dette forskningsspørsmålet ble det i tillegg til å sammenligne resultatene i tabell 5 (kapittel 4.1.3), gjort regresjonsanalyse og korrelasjonsanalyse for å se etter sammenhenger.

**Tabell 9.** Regresjonsanalyse basert på forandringer mellom pre- og posttest for TTK og KTK.

Regresjonsanalyse basert på forandringsresultater mellom pre og posttest				
Avhengig variabel	Uavhengig Variabel	$\beta$	Adjusted $R^2$	sig
Tanker om å slutte	Trivsel	-,55	,27	,008*

\*signifikantverdi  $p < .01$ .  $\beta$  = Standardized Coefficients beta. Adjusted  $R^2$  = Adjusted R Square.

Regresjonsanalysene i tabell 9 viser en betaverdi  $\beta = -,55$ . Det tyder på en sterk sammenheng mellom trivsel og tanker om å slutte. Siden verdien vises med negativt fortegn, tyder det på en negativ påvirkning mellom tanker om å slutte og trivsel. Signifikansverdien er  $p < ,01$  slik at resultatene er signifikante. *Adjusted R square* (Adjusted  $R^2$ ) viser at 27 % av tanker i og ønsker om å slutte kan forklares med trivselsvurdering.

Korrelasjonsanalysene mellom trivsel og tanker om å slutte samsvarer med resultatene av regresjonsanalysen. Korrelasjonsanalysen viste en sterk korrelasjon på  $r = -,59$  mellom trivsel og tanker å slutte. Negativt fortegn betyr at hvis trivselsvurderingen går opp, går tankene om å slutte ned. Også denne verdien var signifikant med  $p < ,01$ . Som nevnt i analysekapitlet er korrelasjon og regresjon regnet ut for klassene samlet og de er regnet ut på forandringsresultatene. Ser vi på resultatene mellom klassene, viste Mann Whitney U test ikke til en signifikant sammenheng (signifikantverdi på  $p = ,21$ ).

#### 4.2.3 Resultater forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål nummer 3: «Vil relasjonsbyggende tiltak øke elevenes faglige prestasjoner, redusere fravær eller redusere tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?»

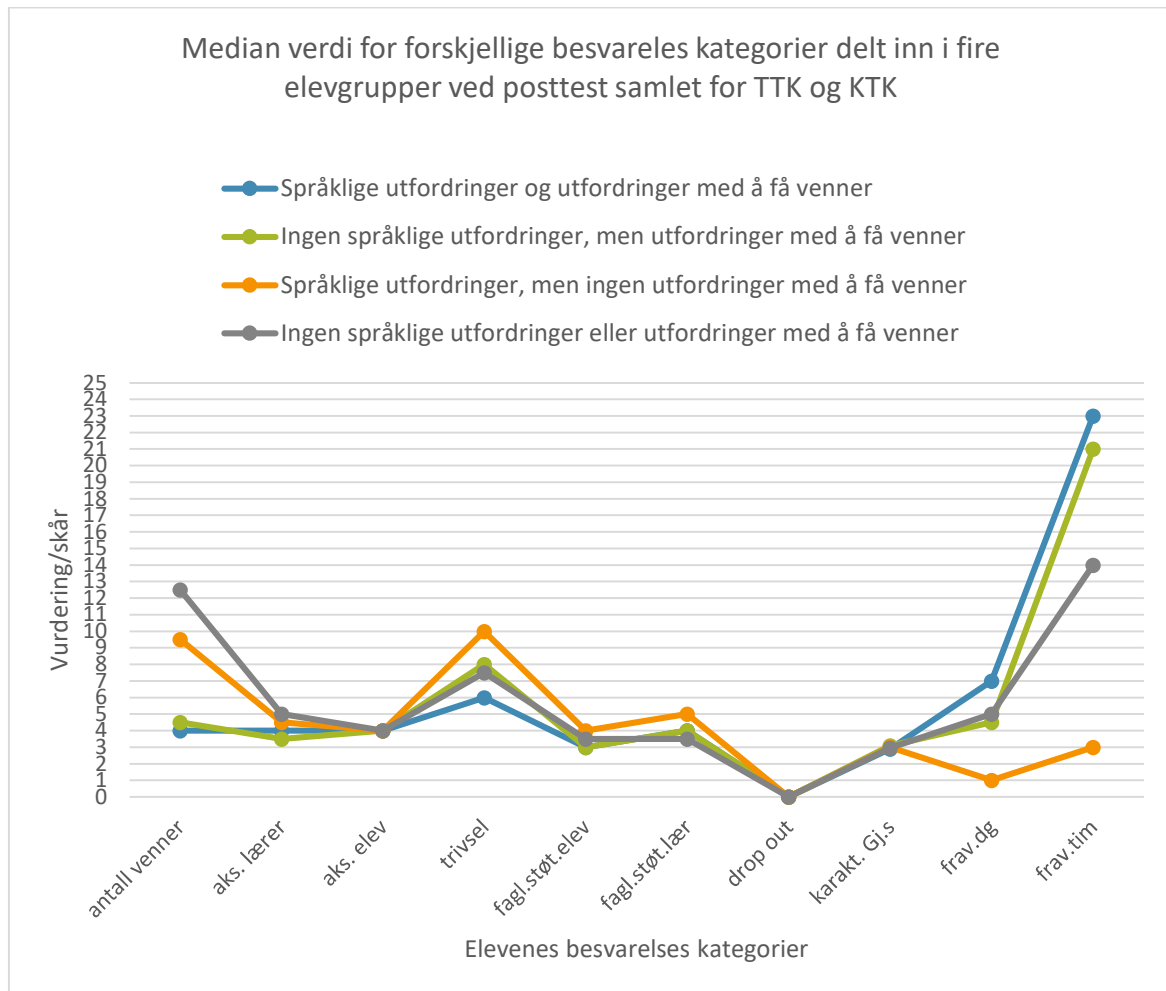
Analyse av innhentet data viser at elevene sine tanker om å slutte har forandret seg. I pretest viste besvarelsene at det var tre elever i TTK og fire elever i KTK som hadde hatt tanker om å slutte på VG1. På posttesten var antall elever med tanker om å slutte i TTK-klassen redusert til bare én elev, mens i KTK-klassen var antall elever med tanker om å slutte uforandret.

Ved å analysere dataene i tabell 5, er det synlig at fraværgjennomsnittet har gått ned for TTK i forhold til hva elevgruppen hadde på VG1. Karaktergjennomsnittet var blitt høyere enn i KTK. Her må jeg opplyse at på grunn av korona var det mye mer fravær enn det som er ført, slik at resultatene er ikke helt valide. For karaktergjennomsnittet er det syv elever i TTK og tre elever i KTK-klassen som har fått IV (ikke vurdering) som terminkarakter, slik at her er beregningene gjort på et lite utvalg (se kapittel 5.1.2 for drøfting).

#### **4.2.4 Resultater forskningsspørsmål 4**

Forskningsspørsmål nummer 4: «Gir relasjonsbyggende tiltak en annen påvirkning på de med språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, enn de som ikke har slike utfordringer?»

For å svar på dette forskningsspørsmålet ble elevene delt inn i fire grupper (forklart i analysekapitlet, kapittel 3.5.1), alt etter hva de hadde svart på pretest eller etter kontaktlærers språklige vurderinger av elevene. I disse fire kategoriene ble elevenes resultater fra pre- og posttest ført opp, og det ble regnet ut forandringer fra pretest til posttest. På bakgrunn av disse resultatene ble gjennomsnitt og median regnet ut for hver gruppe og ført opp i en felles figur (figur 7). Som nevnt i innledningen og under analysene er denne analysen beregnet på hele utvalget.



**Figur 7.** Medianverdi ved posttest for fire elevgrupper. Elever med og uten språklige utfordringer og elever med og uten utfordringer med å få venner, og/eller kombinasjon av disse. Beregninger gjennomført oppdelt i fire nevnte elevgrupper.

Den gruppen som jevnt over skåret best innen alle variabler er gruppen som er kategorisert som «De med språklige utfordringer, men ingen utfordringer med å få venner». Trivselsvurderingene for denne gruppen er høyere enn for de andre gruppene. De har også minst fravær.

Figur 7 viser at å føle seg akseptert av medelever er likt for alle de fire kategoriene. Å føle seg akseptert og ha faglig støtte av lærer varierer mellom gruppene. På punktet om å være akseptert eller ha faglig støtte fra lærer er det minimale forskjeller mellom klassene, men resultatene vist i figur 7 viser til større forskjeller. Her er det de som har utfordringer med å få venner som vurderer seg minst akseptert av lærer. Og følges linjen videre, skårer de med utfordringer med å få venner jevnt over svakere enn de uten slike utfordringer.

Resultatene av sammenligningene om «tanker om å slutte» (ikke synliggjort i figur 7), viste at de som hadde språklige utfordringer var i klart mindretall når det gjaldt å svare ja på spørsmålet: «Har du hatt tanker om å slutte på skolen?». Dette var uavhengig av klassesetilhørighet. Det er

også tydelig at de som ikke har noen språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, tilhører den kategorien der det er flest som har tanker om å slutte.

De som skårer lavest på trivsel og de fleste andre variablene, og som også har mest fravær, tilhører gruppen «har utfordringer både med språk og utfordringer med å få venner».

Figur 7 synliggjør også en sammenheng mellom det å ha utfordringer med å få venner og trivsel, som var ett av forskningsspørsmålene (se kapittel 4.2.5). For de elevgruppene som beskriver at de ikke har utfordringer med å få venner viser utskrift av terminkarakterer at de har mye fravær.

#### 4.2.5 Resultater forskningsspørsmål 5

Forskingsspørsmål 5: «Er det en sammenheng mellom antall venner elevene har og hvor godt elevene på yrkesfag trives?»

For å få svar på dette ble det gjennomført en regresjonsanalyse og en korrelasjonsanalyse.

Regresjonsanalysen basert på posttestbesvarelsene viser en betaverdi som ikke er spesielt sterk ( $\beta = ,26$ ) og heller ikke signifikant ( $p = ,21$ ). Leser man av resultatet for justert R square (adjusted  $R^2$ ), viser den til at under 3 % av trivselsvurderingen skyldes antall venner. I regresjonsanalysen basert på forandringer var signifikansverdien den samme ( $p = ,21$ ), mens betaverdien ( $\beta = -,11$ ) og justert  $R^2$ -verdien har fått negativt fortegn (adjusted  $R^2 = -,04$ ). Det betyr at antall venner i klassen har negativ påvirkning på trivselsvurderingen. Resultatene er svake og ikke signifikante.

Pearson korrelasjonsanalyse viser til en korrelasjon mellom antall venner i klassen og trivsel på  $r = -,11$ , som er en svak korrelasjon, men også denne viser til negativ påvirkning (signifikansverdi  $p > ,05$ ). Pearson korrelasjonstest ble gjennomført på forandringsresultatene. (Analysene ble gjennomført basert på elevens svar på venner i klassen, ikke på venner generelt.)

#### 4.3.0 Oppsummering av analyser og resultater

Datamaterialet har noen elementer som kan være med å forstyrre resultatene som er framlagt i kapittel 4. Dette på grunn av et lite og noe skjevfordelt utvalg. Dette gjelder spesielt for regresjonsanalysene som krever et større utvalg, og som er veldig følsomme for uteliggere eller veldig høye eller lave skår (Pallant, 2016). *Skewnes* og *kurtosis*, som brukes for å se etter skjevheter i utvalg, krever også et større utvalg for å kunne gi resultatene relabilitet. For å forsøke å kompensere for disse forstyrrelsene og usikkerhetene dette kan gi, er det brukt flere analysemetoder.



Hovedfunnene etter gjennomgangen av datamaterialet viser til en sterk og signifikant korrelasjon ( $r = -,59, p < ,01$ ) mellom trivsel og tanker om å slutte. For de andre forskningsspørsmålene er det ikke tilsvarende klare signifikante resultater, og disse resultatene blir drøftet i kapittel 5.

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøftes resultatene til forskningsspørsmålene nevnt i kapittel 4

### 5.1.1 Har relasjonsbyggende tiltak skapt en forandring?

Forskningsspørsmål 1: «Har relasjonsbyggende tiltak noen påvirkning på hvordan elevene på yrkesfaglig studieretning vurderer hvordan de trives i klassen?»

Analysene viser til en forandring i utviklingen i tiltaksklassen (TTK), som er annerledes enn utviklingen i kontrollklassen (KTK). Som nevnt tidligere er ikke denne forskjellen signifikant og kan vurderes som et nullfunn, men resultatene viser at det har vært en forandring innenfor noen variabler. Tabell 5 (kapittel 4.1.3) viser resultatene for klassene som synliggjør at relasjonsbyggende tiltak kan ha skapt en forandring innen trivselsvurderingen. Differansen mellom klassene er på ca. to vurderingsenheter (se tabell 5). Vurderes ANOVA-resultatene i figurene 5 og 6, bekrefter de resultatene som vises i tabell 5. Resultatene viser også at TTK har et stigende vurderingsresultat fra pretest til posttest, mens KTK skårer lavere ved posttest enn ved pretest.

For å få svar på forskningsspørsmålet med en annerledes tilnærming, ble alle elevene satt opp i et regneark med resultater fra pre- og posttest. Dette for å sammenligne hvilken utvikling hver enkelt elev de hadde hatt fra pretest. Resultatet vises i figur 4 i kapittel 4.2.1.

Å se om en enkeltelev har én dag mindre fravær eller har fått en venn mer siden pretesten er gjerne ikke så interessant, men det kan bety mye for den eleven det gjelder. Denne oversikten ble derfor laget for å kunne se utviklingen til den enkelte elev og samtidig angripe datamaterialet på en annerledes måte, for å se eventuelle forskjeller mellom klassene. I oversikten synliggjøres utviklingen til den enkelte elev, enten forbedring eller forverring av vurderinger/resultater fra pretest til posttest, vist som gjennomsnitt for klasse. Denne måten å telle opp på fjerner også mulige uteliggere, fordi resultatet blir det samme om en elev angir få eller mange verdier opp fra pretest. Det er ikke regnet et snitt basert på en tallverdi av en skår, men på antall positive eller negative utviklinger.

Analysene viser en forskjell mellom klassene ved at TTK har litt høyere positive forandringer i gjennomsnitt enn i KTK (ikke signifikant  $p = ,63$ ). Men det som var overraskende var den store signifikante forskjellen i negativ utvikling ( $p = ,02$ ) (se figur 4 i kapittel 4.2.1). Kan de

relasjonsbyggende tiltakene gjennomført i tiltaksklassen (TTK) fått TTK til å vurdere seg på samme nivå eller høyere enn ved pretest, mens det for KTK var ingen relasjonsbyggende tiltak som gav et «løft», og dermed sank vurderingen? Vanskelig å si, men det gir rom for drøfting.

Spørsmålet som kan stilles er om denne forskjellen mellom klassene i trivselsvurderingen ville oppstått også uten de relasjonsbyggende tiltakene?

Som Hattie poengterer, er lærers personlighet avgjørende for hvordan relasjoner skapes (Hattie, 2015). En lærer kan ødelegge relasjoner fordi vedkommendes personlighet og væremåte ødelegger for bygging av relasjoner selv om læreren har søkelys på relasjonsbygging. Mens en annen lærer uten noe søkelys på relasjonsbygging helt naturlig kan skape gode relasjoner til alle elever (Hattie, 2015).

Kontaktlærerne for tiltaksklassen (TTK) og kontrollklassen (KTK) har vært kollegaer av meg over flere år, og jeg har merket at de er positivt innstilt til elevene. De gjør det de kan for å møte elevene på en positiv måte, slik som Eriksen og Lyng beskriver viktigheten av å ha et positivt elevsyn med interesse for elevene (Eriksen & Lyng, 2018). Lærere kan, som alle andre yrkesgrupper, gjøre feil, men det har ikke vært rapportert noen klager på disse lærerne. Tvert imot har foreldre gitt positive tilbakemeldinger over hvor langt de har strukket seg for enkeltelever.

Grunnen til at jeg drar frem egenskapene til kontaktlærerne er at de ikke er så forskjellige i måten de møter elevene på, at dette skulle ha innvirkning på resultatet av undersøkelsen.

Fellesfaglærere underviser i begge klassene. Hvis det hadde vært forskjellige lærere kunne dette være medvirkende årsak til forskjeller i analyseresultatene.

Mye litteratur viser til viktigheten av å skape god tillit ovenfor elever (Hattie, 2015; Sollesnes, 2018; Spurkeland, 2017), og også til å kunne vise emosjonell og instrumentell støtte til elevene (Federici & Skaalvik, 2017). Kort og godt det å være en god klasseleder (Nordahl, 2019) ble et viktig element å ta med ved gjennomføring av de relasjonsbyggende tiltakene. Resultatet av analysene viser mindre forskjeller mellom elevene i TTK-klassen og elevene i KTK når det gjelder å føle seg akseptert av lærer eller når det gjelder faglig oppfølging av lærer (tabell 5). Det er noen mindre forskjeller basert på gjennomsnittsutregningene, men ved medianutregning er det ingen forandring for noen av klassene innen variabelen «akseptert av lærer». Korrelasjonsresultatet (regnet ut fra forandringsvariablene) mellom «akseptert av lærer» og «trivsel» (kapittel 4.1.3 tabell 5), viser til en signifikant moderat korrelasjon mellom trivsel og akseptert av lærer ( $r = ,42$ ,  $p < ,05$ ).

Regresjonsanalysen viser til en betaverdi  $\beta = ,24$  for aksept av lærer, men denne verdien er ikke signifikant. Som nevnt tidligere var korrelasjons- og regresjonsutregningene gjort basert på hele

utvalget, og ikke mellom klassene, slik at det er en sammenheng mellom trivsel og akseptert av lærere for hele utvalget.

Resultatene viser til at trivselen har gått opp for TTK, men de relasjonsbyggende tiltakene viser ingen interaksjon mellom klassene på relasjonen til lærer. Hvilken faktor som har vært årsaken til økt trivselsvurdering for tiltaksklassen er vanskelig å se ut av analysene.

De relasjonsbyggende tiltakene har hatt mye søkelys på å lære elevene å snakke hverandre opp. Elevene skal løfte hverandres egenverdi ved å ha søkelys på å si positive ting til hverandre (Fallmyr, 2017). Vi speiler oss i andre og utvikler oss selv ved å bli påvirket av hva andre sier og hvordan de reagerer på vår oppførsel (Mead, 2015).

Vi kan også drøfte problemstillinger som elevene møter i arbeidslivet. For eksempel hvordan man oppfører seg i møte med arbeidskollegaer, hvordan man kommuniserer med andre eller hva som er «riktig» og «galt» for å utvikle den sosiale kompetansen. Sosial kompetanse er viktig for å utvikle faglig kompetanse (Nordahl, 2019). Det har vært drøftinger rundt tema som angår elevene, å lære dem at det er ok å si eller gjøre feil er viktig for å skape tillit (Hattie, 2015). Har dette påvirket trivselsvurderingen uten at det har påvirket andre målte variabler?

Som nevnt tidligere er utvalget for lite til å gi et svar som kan generaliseres ovenfor et større utvalg, men noe har skjedd. Noe kan skyldes tilfeldigheter, men slik resultatene viser er det grunnlag for å forske mer på dette.

### 5.1.2 Tanker om å slutte

Forskningsspørsmål 2: «Finnes det en sammenheng mellom trivselsvurdering og tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?»

Det ble gjennomført en Mann Whitney U test klassevis, basert på forandringsresultatene for «trivselsvurdering» og «tanker om å slutte». Resultatene av testen var ikke signifikante ( $p = ,21$ ).

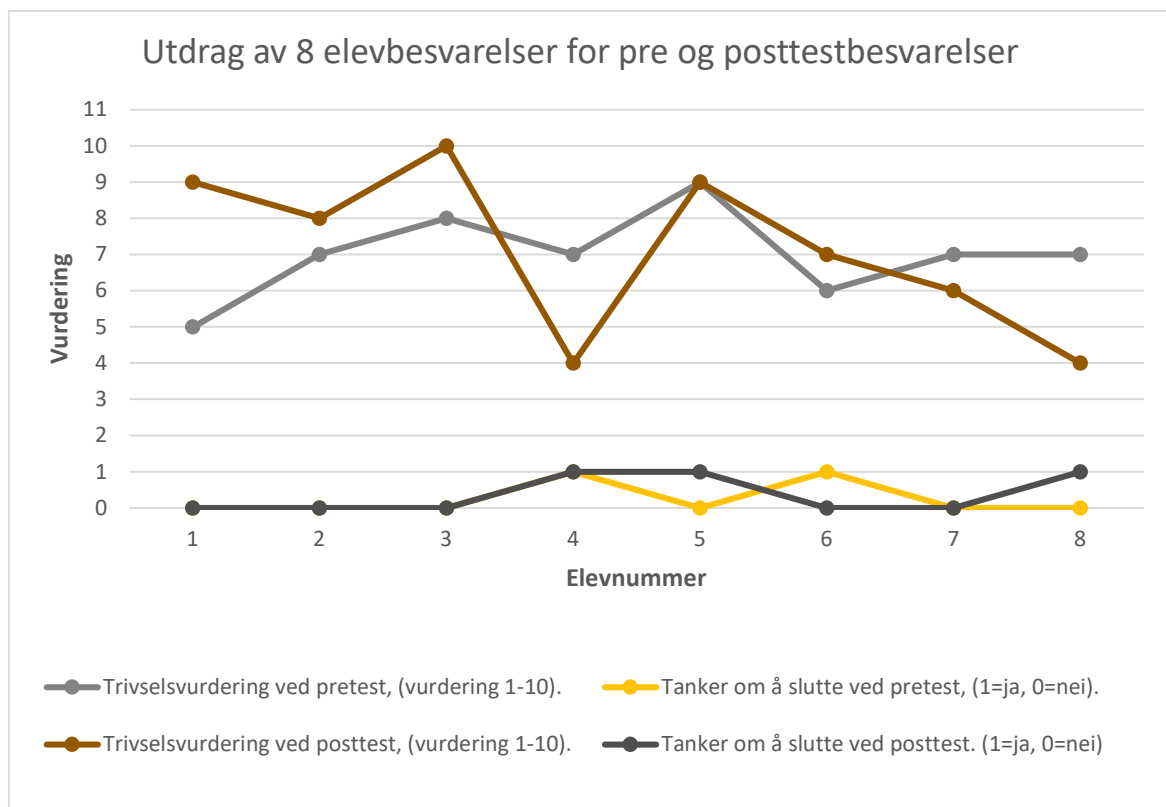
De viste til at forskjellene mellom klassene ikke var signifikante.

Ved korrelasjonsanalysen gjort på hele utvalget mellom «trivselsvurdering» og «tanker om å slutte på skolen», var korrelasjonen signifikant med en signifikantverdi på  $p < ,01$ . Denne korrelasjonen viste til en sterk korrelasjon ( $r = -,59$ ). At korrelasjonsverdien har negativt fortegn betyr at når den ene verdien går opp, går den andre verdien ned (Grønmo, 2017).

Regresjonsanalysen viser tilsvarende funn basert på forandringsresultater mellom pre- og posttest (se tabell 7, kapittel 4.2.1). Regresjonsanalysen viser en betaverdi  $\beta = -,55$  som henviser til en sterk sammenheng mellom variablene og adjusted  $R^2 = ,27$  som vil si at 27 % av årsaken ønsket om å slutte kan begrunnes med en lav trivselsvurdering. Også dette resultatet var

signifikant på  $p < ,01$ . Betaværdien har negativt fortegn fordi når for eksempel trivselen går ned, går tankene om å slutte opp.

Ser man på klassene separat, er det en nedgang i antall elever med tanker om å slutte i tiltaksklassen (TTK). Denne forandringen mellom klassene er som nevnt ikke signifikant ( $p > ,05$ ). Figuren under viser besvarelser i pre- og posttest for åtte elever innen variablene «trivselsvurdering» og «tanker om å slutte». De andre variablene som er med i denne oversikten er fjernet for oversiktens skyld, men den totale oversikten med alle variablene fra undersøkelsen kan sees i vedlegg 6.



**Figur 8.** Oversikt over hvordan enkeltelever besvarte undersøkelsen. Samme vurdering for pre og posttest. Hvert nummer på X-aksen indikerer en elev innen en bestemt kategori ved pre- og posttestbesvarelser.

Det er ikke nødvendigvis samme elev som har tanker om å slutte på VG1 som på VG2. Elev nummer 4 hadde tanker om å slutte både på VG1 og ved posttest VG2. Denne eleven skårer lavt på de fleste kategoriene, men det er interessant at han er positivt innstilt ved skolestart. Han skårer 7 på trivsel på pretest, men denne vurderingen faller til 4 ved posttest. Her har det skjedd noe. Han har få venner, men føler seg akseptert av lærer på posttest (vurdering 5). På VG1 (pretest) vurderte han å ikke være akseptert av lærer (vurdering 1). Det er vanskelig å vurdere hva som er årsaken til hvordan han har svart som han gjør. Elev nummer 5 har også tanker om å

slutte, men svarer annerledes, spesielt når det gjelder trivsel og venner ved posttest (se vedlegg 6 for full oversikt).

I spørreundersøkelsen kunne elevene svare på hva som var årsak til tanker om å slutte. Ingen begrunnet dette med lav trivsel. Svaret som gikk igjen, var «skolelei». Man kan da spørre seg, hvorfor eleven er skolelei? Har eleven ingen elever eller lærere rundt seg som gjør det motiverende å gå på skolen?

Transaksjonsmodellen synliggjør viktigheten at en elev har en lærer eller medelever som beskyttelsesfaktorer (Pianta, 1999), at eleven føler emosjonell støtte og mestring (Federici & Skaalvik, 2017). Det å ha noen støttende trygge personer rundt seg på skolen som man har gode relasjoner til er avgjørende for å motvirke tanker om å slutte, slik forskning i Canada kom frem til (Ricard & Pelletier, 2016). Korona har gitt lærere en ekstra belastning/utfordring med å demme opp for risikofaktorer som elever har hatt fordi de ikke møter på skolen. Er elevene mye borte fra skolen oppnår de ikke nærhet til medelever eller lærere og den beskyttelsen dette skaper (Nordahl, 2019). Fravær skaper utfordringer som elevene ikke nødvendigvis ser i første omgang. Mye fravær resulterer i at de går glipp av mye undervisning. De føler heller ikke mestring, de faller mer og mer av faglig i forhold til de andre elevene. Er det da de skriver «skolelei» som begrunnelse for at de har tanker om å slutte?

Ett av de relasjonsbyggende tiltakene var å ha søkelys på de elevene som falt fra faglig eller var mye borte fra skolen. Kontaktlærer skulle ha veiledningsøkter med disse for å få dem tilbake på sporet. Det ble mange slike samtaler dette skoleåret (skoleåret 2020-2021). På grunn av korona har det vært utfordringer både med relasjonsbygging og med undervisning. Elevene har til tider hatt nettundervisning, og mange har vært syke eller i karantene/isolasjon. FHI er bekymret for hva dette gjør med den psykiske helsen til ungdom. Noe forskning omkring dette er publisert av Folkehelseinstituttet (FHI). Funnene viser til at mange unge sliter fordi de føler seg ensomme, spesielt i Bergen og Oslo der smitteverntiltakene har vært strengest (Folkehelseinstituttet FHI, 2020).

Å slutte på videregående skole er et tema som både media, skoler og styrende organer innen skole har hatt mye søkelys på. Flere tidligere forskningsprosjekt har funnet sammenhenger mellom å slutte på videregående skole på den ene siden og trivsel og relasjoner til lærer og medelever på den andre siden (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, & Binder, 2016; Reite, 2016; Ricard & Pelletier, 2016). På grunn av disse resultatene og at videregående skole i Norge har mange elever som slutter på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019), ble sammenhengen mellom trivsel og tanker om å slutte på skolen, ett av forskningsspørsmålene i mitt prosjekt. Resultatene viser til en sterk signifikant korrelasjon, beregnet på hele utvalget, mellom trivsel og tanker om å slutte ( $r = -.59, p < .01$ ).

### 5.1.3 Språklige utfordringer og/eller utfordringer med å få venner

Forsknings spørsmål 4: «Gir relasjonsbyggende tiltak en annen påvirkning på de med språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner, enn de som ikke har slike utfordringer?»

Analyser av datamaterialet viser at gruppen som har «språklige utfordringer, men ingen utfordring med å få venner» skårer høyest på de aller fleste variablene (se figur 7 kap.4.2.4). Spesielt innen «trivselsvurderingen» skårer de høyere enn de andre gruppene. Gruppen med «språklige utfordringer og utfordringer med å få venner» skårer lavest innen de fleste variablene, spesielt innen «trivselsvurderingen». Hvis man prøver å finne en fellesnevner for de gruppene som skårer spesielt høyt eller spesielt lavt, skiller gruppene som har «utfordringer med å få venner» seg negativt ut. De to gruppene som har «utfordringer med å få venner» skårer jevnt over lavest. Tidligere forskning på elever tilknyttet barnevernssituasjoner, beskriver venner som det viktigste for å føle trivsel. Denne forskningen viser at jo eldre elevene blir, dess vanskeligere følte de det var å få venner (Ulset, 2016). Når elevene føler seg ensomme og ikke inkludert i klassen, blir det tungt å gå på skolen og dette kan resultere i mye fravær (Uthus, 2017). Det er også funnet en sammenheng mellom ensomhet, selvværd og psykisk helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette er med på å bekrefte resultatene for dette studiet, der de elevene som har «utfordringer med å få venner» har lavest trivselsvurdering og høyest fravær.

Et viktig moment i denne drøftingen er at gruppen som har mye fravær, mange venner, flest tanker om å slutte og skårer middels på trivsel, er den gruppen som består av elever uten språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner. Det er vanskelig å gi en entydig forklaring på dette, da resultatene spriker mye. Gruppen uten språklige utfordringer eller utfordringer med å få venner skårer høyest på akseptert av lærer, men lavest på faglig støtte av lærer. Hva er årsaken til spriket? Korrelasjonsresultatene viser en svak korrelasjon ( $r = ,20$ ) mellom faglig støtte fra lærer og trivsel, som kan forklare en svak trivselsvurdering for denne gruppen.

Også dette skoleåret (skoleåret 2020-2021) har det vært mange flerspråklige elever i klassene, ca. 50 % i hver klasse. Dette har gitt rom for at de flerspråklige elevene ikke nødvendigvis har følt seg utenfor klassemiljøet. Det kan være grunnen til at de elevene med språklige utfordringer, men ikke utfordringer med å få venner, skårer høyt innen trivsel slik som figur 7 viser (se kapittel 4.2.4). Mead sin speilingsteori refererer til at vi lærer og utvikler oss ved å speile oss i andre (Mead, 2015). Elever med språklige utfordringer kan ha utfordringer med sin utvikling hvis kommunikasjonen de speiler seg i blir misforstått eller eleven misforstår den andre (Mead, 2015). Det resulterer gjerne i mistrivsel fordi kommunikasjonen tolkes feil. I vårt tilfelle er gruppen med elever som har språklige utfordringer så stor at de finner medelever som de speiler seg i og som forstår dem.

Som tabell 5 viser (kapittel 4.1.3), er det svært mange elever som ikke fikk vurderingsgrunnlag (IV) på vitnemålet første termin (mange flere elever enn normalt). Det er flest elever i TTK som har IV på vitnemålet. Det er vanskelig å si hvorfor det er slik. (Kun én av elevene i TTK hadde IV på vitnemålet fra VG1, ingen i KTK.) De som har flest elever med IV er gruppen «språklige utfordringer, men ingen utfordring med å få venner». Denne gruppen skårer høyest på de aller fleste kategoriene, slik at det er vanskelig å se en fellesnevner i datamaterialet som kan resultere i IV. Hvorfor det er slik er det vanskelig å finne svar på i analysematerialet, slik at da må det drøftes med elementer delvis utenfor dette studiet. Egne erfaringer med flerspråklige er at de har vanskeligheter med å spørre om hjelp eller si at de ikke forstår. Selv om denne elevgruppen trives, forstår de ikke alltid hva som blir undervist, og de faller derfor «av» den faglige fremgangen. Gruppen med «språklige utfordringer, men ingen utfordringer med å få venner» har også minst fravær og ingen elever med tanker om å slutte på skolen. Tidligere forskning har vist at relasjoner til medelever og lærere blir dårligere når flerspråklige/innvandrere begynner i videregående skole, spesielt i studiespesialiserende studieretning (Hegna, 2014). Dette fordi relasjonene til lærer og medelever oppleves å bli mer utfordrende enn på ungdomskolen. Elevene føler mer distanse til lærer og større utfordringer med å skape relasjoner til medelever enn hva de opplevde tidligere skoleår (Hegna, 2014). Resultatene fra min studie kan ikke bekrefte resultatet til Hegna (2014). Elevene med språklige utfordringer vurderte seg akseptert av lærer, tilsvarende de som hadde «ingen språklige utfordringer».

Man kan ikke generalisere ut ifra denne analysen. Den er basert på 24–25 elever delt i fire grupper, der gruppestørrelsene varierer fra fire til åtte elever. Det bør valideres med flere undersøkelser, denne analysen er basert på et for lite utvalg til å generalisere. Men resultatene viser elementer som bør forskes mer på, for eksempel at en mulig konklusjon av denne analysen kan være at «utfordringer med å få venner» virker som en mye viktigere indikator for trivselsvurderingen enn å ha «språklige utfordringer».

#### 5.1.4 Antall venner versus trivselsvurdering

Forskningsspørsmål 5: «Er det en sammenheng mellom antall venner elevene har og hvor godt elevene på yrkesfag trives?»

Korrelasjonsanalysen for korrelasjon mellom trivsel og antall venner viser en negativ og svak korrelasjon ( $r = -,11$ ). Ut fra denne analysen alene kan det kanskje tolkes at venner ikke betyr noe, slik som forskningen til Ulset (2016) kom frem til. Regresjonsanalysene viser til mye de samme svarene som korrelasjonsanalysene ( $\beta = -,11$ , adjusted  $R^2 = -,04$ ,  $p = ,21$ ), resultater

basert på analyser mellom pre- og posttest (regresjonsanalyse basert på posttest alene, se kapittel 4.2.6).

Resultatet viser at de som har utfordringer med å få venner naturlig nok har færrest venner, og skårer lavt på trivsel. Men gruppen med «ingen utfordringer med venner eller språk» har mange venner, men de skårer middels på trivsel. Elever som vurderer at de har utfordringer med å få venner har gjerne også et lavt selvbilde med liten tro på seg selv. I møte med andre mennesker har de gjerne en forforståelse av at ingen liker dem. Dette kan påvirke hvordan de skaper relasjoner til andre, som igjen kan ødelegge for å skape nye relasjoner (Haugen, 2019). Det kan bli en selvoppfyllende profeti. Å føle at de ikke blir likt eller akseptert, å ikke har tillit til medelever, gjør noe med elevenes trivselsoppfatning (Hattie, 2015), og de får gjerne høyt fravær og svake skoleprestasjoner (Uthus, 2017). Det samme viser noen av resultatene i figur 7 (se kapittel 4.2.4). Figur 7 viser til at gruppene som har utfordringer med å få venner skårer generelt lavt innen trivselsvurderingen. Det å føle seg ensom og ikke få sosial og emosjonell støtte fordi man ikke har venner, kan resultere i psykiske vansker og lav trivselsvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Å ha utfordringer med å få venner kan være med på å påvirke ens selvbilde slik at det påvirker ditt psykososiale læringsmiljø. Forskningsspørsmålet gikk ut på om antall venner hadde noe å si for trivselsvurderingen, ikke om *ingen* venner hadde påvirkning på trivselsvurderingen. Slik at svaret basert på et for lite utvalg for å generalisere, viser at antallet venner ikke har noe å si for trivselsvurderingen. Det viktigste er å ha noen venner i klassen.

### 5.1.5 Kan relasjonsbyggende tiltak redusere fravær eller ønske om å slutte på skolen

Forskningsspørsmål 3: «Vil relasjonsbyggende tiltak øke elevenes faglige prestasjoner, redusere fravær eller redusere tanker om å slutte på yrkesfaglig studieretning?»

Som nevnt tidligere har det vært mye fravær pga. korona, og fraværshøringen stemmer ikke med virkeligheten. Analyse av fravær og karakterer gir derfor ikke validitet.

Korona har påvirket elevenes faglige utvikling siden de ikke møter på skolen og går glipp av undervisning, eller at undervisningen foregår via internett. Som nevnt tidligere rammer mye fravær eller nettundervisning elever med språklige utfordringer spesielt hardt. Dette fordi de sliter å få med seg det som blir sagt i utgangspunktet, og mange dager uten undervisning gjør det enda vanskeligere å følge pensum.

Sammenhengen mellom relasjonsbyggende tiltak og ønsket om å slutte på skolen er drøftet tidligere. Resultatene vist i tabell 5 (kapittel 4.1.3), viser til mindre tanker om å slutte i tiltaksklassen enn i kontrollklassen (median 0 TTK, 0,4 KTK) og en reduksjon i fravær for TTK sammenlignet med på VG1. Legger man de deskriptive dataene (tabell 3, kapittel 4.1.1) til grunn



ved pretest, var det stor forskjell mellom klassene når det gjelder fravær. Etter 1. termin VG2 (tabell 4, kapittel 4.1.2) hadde fraværet jevnet seg ut mellom klassene. Problemet er at korona har gjort analysene for dette datamaterialet lite troverdige på grunn av mye fravær som ikke er ført. Det er også vanskelig å sammenligne karaktergjennomsnittet mellom klassene da det er ti elever som har fått IV (ikke vurdering) på vitnemålet (syv elever i TTK og tre elever i KTK). Det er vanskelig å finne en årsak til denne forskjellen mellom klassene i antall IV i analysematerialet. Men som nevnt tidligere var hovedtyngden som hadde IV elever med språklige utfordringer, og deskriptive data viser til at det var flest elever med språklige utfordringer i tiltaksklassen (TTK, drøftet i kapittel 5.1.3).

### 5.2.1 Prosjektets begrensninger

Som tidligere nevnt, er en av begrensningene i dette prosjektet selve utvalgsstørrelsen. Av erfaring fra tidligere år innen denne studieretningen, er selve utvalgssammensetningen og utvalgsstørrelsen representativt for denne studieretningen. Ved at noen elever ikke svarte på enkelte spørsmål gjorde at utvalget ble enda mindre. Det finnes grunner til at enkelte har latt være å svare. Noen er kjent, men de fleste begrunnelsene er ukjent. Et spørsmål som flest unnlot å svare på (fire elever), var spørsmålet ved pretest om de var blitt mobbet på VG1. Dette kan ha vært en utfordring å svare på fordi det kan være et ømtålig spørsmål.

At utvalget er begrenset kan skape en begrensning på analysemetoder da disse kan kreve et større utvalg for å kunne gi pålitelige analyser (Pallant, 2016; Høgheim, 2020). Det bør derfor gjennomføres tilsvarende forskning i flere klasser samtidig for å redusere feilmarginene. For å begrense dette prosjektet, ble det gjennomført relasjonsbyggende tiltak kun i en klasse og brukt en klasse som kontrollklasse.

Som forsker på relasjonsbyggende tiltak, der tiltakene ikke ble gjennomført av meg, vil det alltid være en usikkerhet om tiltakene er gjennomført som ønsket. Det er også en usikkerhet i hvor stor grad lærere påvirker elevene for å oppnå ønsket resultat (Grønmo, 2017). Usikkerheten i hvordan de relasjonsbyggende tiltakene er gjennomført er ikke mulig å helt avkrefte siden jeg ikke observerte alle tiltakene. For å begrense denne usikkerheten, kan en observatør settes inn i klassene når de relasjonsbyggende tiltakene skal gjennomføres. Hvordan gjennomføringen av de relasjonsbyggende tiltakene eller hvilken påvirkning prosjektet har på lærere er gjennomført er basert på tillit til kontaktlærere og faglærere for tiltaks- og kontrollklassen. Som nevnt tidligere yter begge kontaktlærerne respekt fra elevene, som nevnt i kapittel 5.1.1. Det virker ikke som de er mye ulike på hvordan de behandler og bryr seg om elevene. Faglærerne for programfag og fellesfag, har vært de samme lærerne for begge klassene.

Dette prosjektet har hatt noen få etiske utfordringer som kan ha påvirket analysene eller gjennomføringen av tiltakene. På grunn av et lite utvalg kan det påvirke resultatene i større grad enn ved større utvalg. Utfordringene er ikke store, og diverse vurderinger i analysene ble gjort for å finne ut om disse utfordringene hadde noen påvirkning på resultatet (se kapittel 3.4.1).

Et annet element som har vært en klar utfordring og skapt begrensninger for dette prosjektet har vært korona og følgene dette har gitt. Koronaristriksjoner med avstandsreguleringer og mye fravær på grunn av karantene eller mulig smitte, har helt klart satt en begrensning for relasjonsbygging. Som drøftet i kapittel 5.1.5 har et av forskningsspørsmålene ikke kunne bli analysert med validitet på grunn av korona. For mye ikke udokumentert fravær og mange elever med karaktervurdering IV (ikke vurdert), har gjort analyseringen vanskelig.

Relasjoner og elementer som påvirker relasjonsbygging er omfattende slik at enkelte teorier innen emnet er utelatt for å begrense prosjektet. Det er heller ikke tatt høyde for eventuelle bakenforliggende faktorer som kan påvirke elevenes relasjonsbygging. Som for eksempel sosioøkonomisk status, diagnoser, relasjonsvansker, manglende støtte hjemmefra eller andre faktorer som kan påvirke elevene i en skolesituasjon.

### **5.2.2 Videre forskning**

Uten den negative påvirkningen korona har hatt på de relasjonsbyggende tiltakene, ville det vært interessant å utvide internversjonsperioden. Relasjoner og relasjonsbygging er et stort og spennende tema som kan gi rom for mange forskjellige forskningsprosjekt. Alle har et forhold til relasjoner og relasjonsbygging, og det er et veldig viktig tema i skolen. Med flere ressurser hadde det for eksempel også vært interessant å ta med bakenforliggende faktorer inn i analysene, i tillegg til å forske videre på funn fra dette prosjektet.

## **6.0 Oppsummering/avslutning**

Resultater fra analysene viser en endring etter gjennomført prosjekt, spesielt innen «trivselsvurderingen». Dette viser at svaret på min problemstilling kan være bekreftet. Men som nevnt tidligere er ikke forskjellene signifikante ( $p > ,05$ ), men det er målbare forskjeller i trivselsvurdering fra pre- til posttest. Elevenes tanker om å slutte har også gått ned i tiltaksklassen i forhold til kontrollgruppen, fra pre- til posttest.

Når det gjelder forbedrings og forverringsresultater (se figur 4 kapittel 4.2.1), viste denne analysen en liten positiv endring mellom klassene. Forverringsresultatene viste en større endring, og denne forskjellen var signifikant ( $p < ,05$ ). Forskningsspørsmål 1 etterspurte om det kan måles

en forandring mellom klassene på om de relasjonsbyggende tiltakene gav noen påvirkning på elevene. Svaret er at det er en forskjell, men forskjellen er ikke signifikant og bør defineres som et nullfunn.

Korrelasjonsanalysen mellom trivselsvurdering og tanker om å slutte (forskningsspørsmål 2), viste en signifikant sterk sammenheng ( $r = -,59, p < ,01$ ). Regresjonsanalysen viste et tilsvarende funn ( $\beta = -,55, \text{adjusted } R^2 = ,27, p < ,01$ ). Dette resultatet samsvarer med tilsvarende tidligere forskningsresultater. Tidligere forskningsresultater viser til sammenhenger mellom trivsel og gode relasjoner og tanker om å slutte på skolen (Ricard & Pelletier, 2016; Markussen, 2017).

Studien ble gjennomført mens Norge var i en pandemi (korona). Det er ingen tvil om at denne situasjonen har påvirket studien. En viktig realitet er at elevene skulle melde seg syke når de kjente på luftveissymptomer eller hadde vært i kontakt med smitte. Elevene hadde rett til å melde fra, og fraværet skulle ikke føres. Det er innlysende at dette har gitt unormalt høyt fravær og derav vanskeliggjort og amputert elevens faglige utbytte og også relasjonsbygging. Korona skapte utfordringer for elever og lærere, men også for forskningsspørsmål 3. Dette spørsmålet ønsket svar på hvilken påvirkning relasjonsbyggende tiltak hadde på faglige prestasjoner og fravær. På grunn av korona var det mye fravær som ikke skulle føres og mange elever fikk ikke vurdering (IV) på vitnemålet. Utvalget tatt med i analysene ble på grunn av korona redusert og gav lite troverdighet til svaret.

Å sammenligne elever med utfordringer med elever som ikke hadde slike utfordringer (forskningsspørsmål 4) gav et interessant funn. Resultatet viste at å ha «utfordringer med å få venner» var en sterkere indikator for lav trivselsvurdering enn å ha «språklige utfordringer». De elevene med «språklige utfordringer, men ikke utfordringer med å få venner» vurderte trivselsvurderingen høyest av alle de fire kategoriene. Elever uten disse utfordringene skilte seg ut ved at det var i denne gruppen som hadde flest elever som «hadde tanker om å slutte». På forskningsspørsmål 5 var spørsmålet om det var en sammenheng mellom antall venner og trivselsvurderingen. Her var svaret at det var ingen korrelasjon mellom trivsel og antall venner. Det kan vurderes om å ha venner er viktigere for trivselsvurderingen, enn antall venner.

Resultatene i studien viser at å sette inn tiltak kan gi positive resultater for elevene, og forandringer på studiens forskningsspørsmål kan spores. Alle resultater av spørreundersøkelser og forskning har en bit av feilmarginer i seg (Grønmo, 2017). Er gruppestørrelsen stor, vil tilfeldigheter gi mindre utslag på resultatet (Høgheim, 2020). I dette tilfellet er gruppene ikke store, men de gjenspeiler en normal størrelse for en yrkesfagsklasse på VG2. Det er vanskelig å generalisere på bare ett gjennomført forskningsprosjekt, men det kan vise at det er grunn til å gå

videre med mer forskning på relasjonsbyggende tiltak innen yrkesfag. Dette for å ha søkelys på hvilken påvirkning gode relasjoner har på elevenes faglige prestasjoner, trivsel, mobbing, fravær og for å forebygge elevers tanker om å slutte. Man kunne da iverksette tiltak som på bakgrunn av studier, vet kan skape et godt psykososialt læringsmiljø. Alle elever i Norge har rett til ett positivt læringsmiljø (Lovdata §9A-2, 2017). Derfor er det viktig for oss som lærere at vi vet hva som underbygger og fremmer dette. Da blir det enklere å være en lærer som kan skape grunnlag for et godt psykososialt læringsmiljø.

Denne studien viser en retning som jeg håper vi på min skole kan arbeide videre for, og på den måten bidra til at færre elever dropper ut av skolen. At elever slutter på videregående skole, medfølger ofte store konsekvenser for den enkelte elev. Jeg ønsker derfor å være en lærer som gjør det mulig for elevene å oppleve mestring i lærings situasjonene. Dette ved å bidra til et trygt læringsmiljø, som igjen kan motivere elevene til å yte sitt beste.

## 7.0 Referanser

- Baumrind, D. (1991). *Paraenting styles and adolescent development*. . New York: Garland.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode, med etikk og statestikk*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Berge, T., & Repål, A. (2013). *Trange rom og åpne plasser. Om angst og fobier*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, C. R. (2018). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brake, A. (2019, juli 25). Right from the start: Critical classroom practies for building teacher-student trust in the first 10 weeks of ninth grade. *The urban review*, pp. 277-298.  
Retrieved from <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.1007/s11256-019-00528-z>
- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevers psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2003, Juni 5). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? *Norsk pedagogisk tidsskrift 05-06 / 2003 (Volum 87)*, p. 24.

- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. In M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (pp. 186-203). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Flaten, K., & Sollesnes, T. (2016). *Oppvekst og miljø. Barn og unges utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Flint, P., Dollar, T., & Stewart, M. A. (2018, november 18). Hurdling over language barriers: Building relationships with adolescent newcomers through literacy advancement. *International Literacy Association*, pp. 509-519. Retrieved from <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.1002/jaal.927>
- Folkehelseinstituttet FHI. (2020, Desember 17). *Folkehelseinstituttet FHI*. Retrieved from fhi.no: <https://www.fhi.no/div/helseundersokelser/fylkeshelseundersokelser/livskvalitet-og-psykisk-helse-under-koronaepidemien--nov-des-2020/>
- Grelland, H. H. (2019). Om følelsene og deres betydning i veiledning. In S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (pp. 97-114). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: agbokforlaget.
- Hattie, J. (2015). *Synlig Læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P.-E. (2019, September 24). A longitudinal study of factors predicting students intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of education*, pp. 1259-1279. Retrieved from <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.1007/s11218-019-09527-0>
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske AS.
- Hegna, K. (2014, Januar 10). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring – tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning (trykt utg) 2014;13(1)*, pp. 49-79.
- Helsedirektoratet. (2015, 06). *Helsedirektoratet, Trivsel i skolen*. Retrieved from Helsedirektoratet.no: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jiménez, R. T., & Rose, B. C. (2010, November 10). Knowing how to know: Building meaningful relationships through instruction that meets the needs of students learning English. *Journal of teacher education.*, pp. 403-412. Retrieved from <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.1177/0022487110375805>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016, oktober 04). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers`and helpers`experiences of teacher- student relationships in upper secondary school. *International journal of qualitative studies on health and well-being.*, pp. 1-12. Retrieved from <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. (2016, Juni 29). You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *Adolescence and youth*, pp. 377-389. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kristiansen, A. (2019). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. In S. B. Eide, H. H. Grelland, H. I. Aslaug Kristiansen, & D. S. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk.* (pp. 24-40). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Larsen, M. H., & Christiansen, B. (2015, Desember 4). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykisk helse? *FoU i praksis*, 9, pp. 133-150. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10642/3198>
- Linder, A. (2014). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata §9 A-3. (2020, september 25). *Nulltoleranse og førebyggjande arbeid*. Retrieved from § 9 A-3.Nulltoleranse og førebyggjande arbeid: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Lovdata §9A-2. (2017, Juni 9). *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*. Retrieved from § 9 A-2.Retten til eit trygt og godt skolemiljø: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Lovdata §9A-4. (2017, Juni 9). *Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø*. Retrieved from § 9 A-4.Aktivitetsplikt for å sikre at elevar har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>
- Løvås, G. G. (2021). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Markussen, E. (2017). Forskjell på folk. Om å avbryte videregående opplæring før tida- og konsekvensene for overgang til arbeidslivet. In K. Reegård, & J. Rogstad, *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. (pp. 36-61). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self and society. The definitive edition*. Chicago: The university of chicago press.
- Medbø, J. I. (2018). *Innføring i statistikk og dataanalyse, for studenter i idretts-og helsefag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2018, desember 04). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Retrieved from forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2019). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2020, februar 20). *Norsk senter for forskningsdata*. Retrieved from nsd.no: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.
- Olsen, M. H. (2016). *Relasjoner i pedagogikken, i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pallant, J. (2020). *SPSS. Survival manual. A step by step guide to data. 7th edition*. Maidenhead: Open university press.
- Peavy, R. V. (2010). *Sociodynamic counselling. A practical approach to meaning making*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute publications.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Raftostiftelsen. (2020, Desember 16). <https://www.rafto.no/no/om-oss/history>. Retrieved from <https://www.rafto.no/no/>: <https://www.rafto.no/no/>
- Reid, K. L., & Smith, K. (2018). Secondary Students' Self-Perceptions of School Climate and Subjective Well-Being: Invitational education meets positive psychology. *Journal of invitational theory and practice*, pp. 45-69. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251834.pdf>

- Reite, G. N. (2016, Oktober 28). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Utdanningsforskning. spesialpedagogikk* 5. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elevar-med-spesialundervisning/>
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016, Januar 7). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Elsevier*, p. 9. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011, Desember). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Educational Research, 2011 AERA Vol. 81, No. 4.*, pp. 493-529. Retrieved from <http://dx.doi.org.galanga.hvl.no/10.3102/0034654311421793>
- Skaalvik, E. M., & skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. In M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (pp. 70-90). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. In M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. utdanning og mestre egne liv*. (pp. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Casper forlag AS.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sommer, M. (2016, mai 30). Jeg er meg - et menneske på vei - ikke et problem som skal fikses - Tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid.*, pp. 140-145. doi:DOI: 10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-16
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonspedagogikk. Samhandling om resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Thomsen, F. S. (2014). *At forstå og blive forstået. om kommunikation og samhandling i praksis*. Lyngby: Varius forlag.
- Thornberg, R., Wanstrøm, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017, April 4). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden. *Journal of school psychology*, pp. 49-62. doi:DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Thuren, T. (1993). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulset, G. (2016, februar 02). Vennskap- perspektiver og tilnærming blant ungdom i barnevernsinstitusjon. *Norges barnevern nr2*, pp. 80-94. doi:DOI: 10.18261/issn.1891-1838-2016-02-02
- Utdanningsdirektoratet. (2019, desember 5). *Utdanningsspeilet 2019*. Retrieved from [udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/#](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, august 22). *UDIR. Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, I. M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. In I. M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (pp. 17-43). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vedå, U. U. (2019, Desember 21). Masteroppgåve. *Bli barn sine sosiale ferdigheter betra ved å gjennomføre sosial kompetanse som fag i skolen?* Sogndal, Norge: Høgskulen på Vestlandet. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11250/2644524>
- Wendelborg, C. (2017). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser. Konsekvenser for gutters og jenters opplevelse av læringsmiljøet. In M. Uthus, *Elevenes Psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (pp. 91-109). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Winnicott, D. W. (2016). Selvets utvikling i en fasiliterende omverden. In S. Hart, & R. Schwartz, *Fra interaksjon til relasjon* (pp. 19-60). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- World Health Organization. (2019, Oktober 2). *World Helth Organization*. Retrieved from Mental health: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer, & E. J. sabornie, *Handbook of classroom management* (pp. 363-386). New York: Routlegde.

Aasland, D. G. (2019). Veiledningens etiske forutsetninger. In S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (pp. 11-24). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

## 8.0 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1. Pilotprosjekt, kartlegging av relasjoner 2019. Sum spørreskjemabesvarelser

SPØRSMÅL OM RELASJONER	SVARSALTERNATIVER				
Føler du at du har lett for å få venner	ja	nei	både ja og nei.	Ønsker ikke svare på dette	
	3	2	5	1	
Fikk du nye venner på videregående.	0 til 3	4 til 6	7 til 9	10 og oppover	Ønsker ikke svare på dette
	4	6			1
Hadde du kontakt med venner fra skolen etter skoletiden?	hadde ikke kontakt etter skoletiden	daglig	ukentlig	en sjelden gang	Ønsker ikke å svare på dette
	6	3	2		
Hadde du kontakt via nettet med venner fra skolen etter skoletiden?	hadde ikke kontakt etter skoletiden	daglig	ukentlig	en sjelden gang	Ønsker ikke svare på dette
	1	2	5	3	
Hadde du jevnlige samtaler/diskusjoner eller kontakt med lærer?	En sjelden gang	daglig	ukentlig	Ønsker ikke svare på dette	
	3	1	7		
Føler du at lærerne respekterte deg og lyttet til dine synspunkter?	ingen lærere	en til tre lærere	fire eller flere lærere	Ønsker ikke å svare på dette	
		5	6		
<b>IKKE SKRIV NAVN PÅ SKJEMAET</b>					
dette gjelder for vg1 og vg2					
totalt 11 besvarelser					

**8.2 Vedlegg 2. Testinstrument spørreundersøkelse august (pretest).**

1. Hva var din endelige snittkarakter for VG1?
2. Hvor mange dager fravær hadde du i løpet av VG1? summer timer fravær til dager.
3. Hvor mange nye venner fikk du fra klassen på VG1?
4. Hvor mange kjenner du fra før i din nåværende klasse?
5. I hvor stor grad synes du det er lett å få venner?
6. I hvor stor grad følte du at du ble akseptert/godtatt av medelever på VG1?
7. I hvor stor grad følte du at du fikk faglig hjelp av medelever på VG1?
8. I hvor stor grad følte du at du fikk faglig hjelp av lærere på VG1?
9. I hvor stor grad følte du at du ble akseptert og likt av lærere på VG1?
10. Har du opplevd mobbing i løpet av VG1?
11. Hvor godt trives du i din nåværende klasse i en skala fra 1-10, der 1 er lavest og 10 er topp?
12. Hadde du tanker om å slutte på skolen på VG1?

**8.3 Vedlegg 3. Testinstrument spørreskjema november (posttest).**

1. Hva er din snittkarakter så langt i skoleåret?
2. Hvor mange dager fravær har du så langt i skoleåret?
3. Hvor mange nye venner har du fått i denne klassen?
4. Hvor godt synes du at du blir akseptert/godtatt av medelever i din nåværende klasse?
5. I hvor stor grad føler du at du får faglig hjelp av medelever i din nåværende klasse?
6. I hvor stor grad føler du at du får faglig hjelp av lærere i din nåværende klasse?
7. I hvor stor grad føler du deg akseptert/likt av lærere i din nåværende klasse?
8. Har du følt deg mobbet dette skoleåret?
9. Hvor godt trives du så langt dette skoleåret? Beskriv hvor godt du trives på en skala fra 1-10, der 1 er trives ikke og 10 er trives veldig.
10. Har du hatt tanker om å slutte på skolen dette skoleåret?

#### 8.4 Vedlegg 4. Godkjenning NSD.

##### Prosjekttittel

«Hvordan vil relasjonsbyggende tiltak påvirke det psykososiale miljøet for elever på yrkesfag?».



##### Referansenummer

902151

Registrert

20.02.2020 av Karl Alfred Wikse - 133629@stud.hvl.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Glosvik, Oyvind.Glosvik@hvl.no, tlf: 4799258709

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

karl alfred wikse, kalle.wikse@hotmail.com, tlf: 99718331

**Prosjektperiode** 01.08.2020 - 01.11.2021

**Status** 02.10.2020 - Vurdert

##### Vurdering (2)

NSD har vurdert endringen registrert 02.10.2020.

Endringen går ut på at aidentifiserte opplysninger lagres og behandles i en kort periode på private enheter. Dette er avklart med institusjonen. Se meldingsdialogen. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

##### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

### **20.05.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.05.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2021.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.5 Vedlegg 5. Informasjonsskriv elever.

Vil du delta i forskningsprosjektet; «Hva vil relasjoner gjøre med ungdom?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilken innvirkning gode/dårlige relasjoner har på psykososialt skolemiljø, tanker om å slutte på skolen eller faglige prestasjoner i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Vi ønsker med denne undersøkelsen å finne ut hvor stor innvirkning relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev har på skoletrivsel, faglige skoleprestasjoner og eventuelt å slutte på skolen.

Spørsmålene vil omfatte tema som mobbing, relasjoner til andre elever og lærere og faglige prestasjoner på skolen. Det vil også være spørsmål angående om du har tanker om å slutte på skolen. Du kan, selv om du sier ja til å delta, enten velge å ikke svare på enkelte spørsmål eller slutte underveis i spørreundersøkelsen uten at det blir stilt spørsmål ved dette. Undersøkelsen gjøres digitalt.

Ved å delta på undersøkelsen sier du ja til å svare på noen få spørsmål nå i starten på skoleåret og omtrent de samme spørsmålene om tre måneder. Personopplysninger rundt den som svarer er vi ikke interessert i, men vi må lagre navnet ditt til den andre spørreundersøkelsen er gjennomført for å koble spørreundersøkelse del en med del to. Når spørreundersøkelse del to er gjennomført blir alle navn slettet. Uansett får ikke skolen eller andre vite hva du har svart. Alle svar blir behandlet og lagret konfidensielt.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i en masteroppgave innen spesialpedagogikk, der tittelen for oppgaven er «hva gjør gode/dårlige relasjoner med ungdom».

Flere tidligere forskningsprosjekt gjennomført i utlandet, har kartlagt relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer og ser helt tydelige sammenhenger når det gjelder mistrivsel, mobbing, svake faglige prestasjoner og i å slutte på skolen. Masterprosjektet ønsker å kartlegge, om dette går an å gjøre noe med, og om resultatene er de samme på yrkesfag i Norge, som andre land vi kan sammenligne oss med.

Resultatene i seg selv blir ikke brukt til andre ting enn eventuelt som bakgrunnsmateriale for å sette inn tiltak for å bedre det psykososiale klassemiljøet i videregående skole.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Kalle Wikse (student) og prosjektansvarlig Øyvind Glosvik (Dosent).



Ansvarlig skole for prosjektet er Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal.

For mer informasjon kan vi kontaktes på; Kalle Wikse [kalle.wikse@hotmail.com](mailto:kalle.wikse@hotmail.com) eller +4799718331 eller Øyvind Glosvik [Oyvind.Glosvik@hvl.no](mailto:Oyvind.Glosvik@hvl.no) +47992 58 709.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at akkurat du og ditt klassetrinn er trukket ut for å delta, er at tidligere forskning på relasjoner stort sett er blitt gjort på lavere skoletrinn eller på studiespesialiserende studieretninger i videregående og vi ønsker derfor å se om det er forskjell mellom studiespesialiserende og yrkesfag. Grunnen til at akkurat kjøretøyklassene er valgt ut for å delta, er at Kalle Wikse jobber til vanlig som kontaktlærer på kjøretøy VG3.

Den samme undersøkelsen vil bli gjennomført både i VG2 A og B kjøretøy klassene. Totalt maks 30 elever.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved å delta på undersøkelsen sier du ja til å svare på ca15 spørsmål nå i starten på skoleåret og omtrent de samme spørsmålene om tre måneder. Personopplysninger rundt den som svarer er vi ikke interessert i, men vi må lagre navnet ditt til den andre spørreundersøkelsen er gjennomført for å koble spørreundersøkelse del en med del to. Når spørreundersøkelse del to er gjennomført blir alle navn slettet. Uansett får ikke skolen eller andre vite hva du har svart. Alle svar blir behandlet og lagret konfidensielt.

Undersøkelsen gjøres elektronisk der det vil være et svarsalternativ til hvert spørsmål som alltid vil være «jeg ønsker ikke svare», mens de andre svarsalternativene vil være enten «skala spørsmål» (1-15) eller «fra liten til stor grad».

Det vil ikke være spørsmål der du skal gi utfyllende svar.

Spørsmålene omhandler relasjoner i en eller form, for eksempel «hvor mange venner fikk du på VG1?» eller «opplevde du mobbing på VG1?». Svarene på disse og andre spørsmålene er med på å danne et bilde av relasjoner og evt viktigheten av gode relasjoner i videregående skole.

Ditt navn eller opplysninger om deg blir ikke publisert eller videreformidlet til andre. Disse opplysningene blir slettet når den andre testen blir gjennomført.

Grunnen til at det er to tester, er å se utviklingen av relasjoner over tid.

Det er mulig, hvis du ønsker det, å se spørsmålene for deg og evt foreldre før du sier ja til å delta på undersøkelsen.

Kalle Wikse vil være tilstede under gjennomførelsen av undersøkelsen for å besvare eventuelle spørsmål som dukker opp.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis du ikke ønsker å delta, eller trekker deg underveis i undersøkelsen, vil dette ikke påvirke ditt forhold til lærere i klassen eller karaktersetting.

De som ikke ønsker å delta på undersøkelsen, vil kunne vente i et annet klasserom der det vil være en lærer tilstede, til testen er gjennomført. Testen tar ca. 15 min å gjennomføre.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Kalle Wikse og Øyvind Glosvik som har tilgang til besvarelsene så lenge navn er knyttet til besvarelsene. Før prosjektet er over, vil navn bli slettet før resultatene bli offentliggjort via Høyskolen, men da vil deltakerne være anonymisert og det er kun de samlede resultatene for begge klassene som vil bli offentliggjort ikke hva en enkelt har svart. Skolen som undersøkelsen er gjennomført på vil også være anonymisert.
- Alle sensitive opplysninger blir lagret på en bestemt server hos Høyskolen som er tilrettelagt for lagring av sensitive opplysninger.
- Det er Kalle Wikse som kommer til å bearbeide innsamlede data, mens Øyvind Glosvik står for kvalitetssikringen slik at dette blir gjort på riktig måte.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er høsten 2021. Alle sensitive data vil være slettet rundt årskiftet 2020/2021. Etter dette vil all bearbeiding av data gjøres uten at man kan spore hvem som har svart hva

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskulen på vestlandet*] ved *Kalle Wikse (student)* [kalle.wikse@hotmail.com](mailto:kalle.wikse@hotmail.com) eller +4799718331 eller *prosjektansvarlig Øyvind Glosvik (Dosent)* [Oyvind.Glosvik@hvl.no](mailto:Oyvind.Glosvik@hvl.no) +47992 58 709.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Øyvind Glosvik*

(Forsker/veileder)

*Kalle Wikse*

(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva vil relasjoner gjøre med ungdom?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på og besvare nettbasert *spørreskjema ved starten av skoleåret og igjen etter ca 3 måneder.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.6 Vedlegg 6. Åtte Elevbesvarelser brukt i kap. 5.1.2 figur 8.

