

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Linn Sund

Masteroppgave

Sosiale ferdigheter og relasjoner

En kvantitativ analyse av minoritetsspråklige elever med vestlig
og ikke-vestlig bakgrunn

Social competence and relationships

A quantitative analysis of minority language students with western and non-western
background

Master i tilpasset opplæring

2018

FORORD

En krevende og lærerik periode går mot slutten, og endelig kan jeg se lys i enden av tunnelen. Det har vært både spennende og interessant å skrive denne oppgaven, men jeg ser virkelig frem til å levere den.

Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 2013 og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage og arbeider nå som kontaktlærer på barneskolen. Da jeg tittet på videreutdanning var valget enkelt når jeg fikk høre om studiet master i tilpasset opplæring. Det har vært en travel periode med full jobb ved siden av studier, men jeg er veldig takknemlig og glad for endelig å ha gjennomført! Takk til venner og familie som har vært forståelsesfulle og for at dere har heiet på meg, og en spesiell stor takk til mine to gutter som har vært enestående og tålmodige i hele denne prosessen.

Det er mange som har hjulpet meg på veien, og jeg vil først og fremst takke Thomas Nordahl som lot meg få tilgang til datamaterialet fra prosjektet *Kultur for læring* som utgjør grunnlaget for oppgaven min. I tillegg vil jeg takke Sigrid Nordahl for all hjelp med dataprogrammet SPSS.

Sist men ikke minst, en stor takk til veilederen min Hege Somby! Du har hele tiden gitt meg motivasjon til å fortsette, og du har bistått med konstruktive tilbakemeldinger på jobben jeg har gjort. Jeg er veldig takknemlig for å ha fått deg som veileder, med god hjelp fra deg er jeg endelig i mål!

Linn Sund

Innhold

INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING AV OPPGAVEN	10
1.2 TEMA FOR OPPGAVEN OG BEGREPSAVKLARING	13
1.2.1 Minoritetsspråklige og minoritetsselever	13
1.2.2 Tilpasset opplæring, sosiale ferdigheter og relasjoner	14
2. TEORI	16
2.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET	16
2.1.1 Tilpasset opplæring	19
2.2 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I SKOLEN	21
2.2.1 Bourdieu	23
2.2.2 Kategoriseringer og språk	25
2.3 ELEVENES KOMPETANSE I FREMTIDENS SAMFUNN.....	28
2.3.1 Sosialisering	29
2.4 SOSIAL KOMPETANSE.....	31
2.4.1 Sosiale ferdigheter	34
2.4.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner	35
2.4.3 Systemteori	37
2.5 RELASJONER.....	39
2.5.1 Relasjoner i skolen	39
2.5.2 Relasjonskompetanse	41
2.5.3 Relasjoner og sosial kompetanse i skolen	43

2.5.4	<i>Anerkjennelse</i>	46
3.	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	50
3.1	KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	50
3.2	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	51
3.3	KVANTITATIVE UNDERSØKELSER	54
3.3.1	<i>Survey</i>	55
3.3.2	<i>Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema</i>	56
3.3.3	<i>Primærdata og sekundærdata</i>	57
3.4	UTVALGET	58
3.4.1	<i>Informantene</i>	59
3.5	OPERASJONALISERING AV VARIABLER	60
3.6	STATISTISKE ANALYSER	63
3.6.1	<i>Deskriptiv statistikk for en variabel</i>	64
3.6.2	<i>Deskriptiv statistikk for flere variabler</i>	64
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET	66
3.7.1	<i>Validitet</i>	66
3.7.2	<i>Reliabilitet</i>	68
3.8	FORTOLKNING AV DATA	69
3.9	FORSKNINGSETIKK	70
4.	ANALYSE OG RESULTATER	72
4.1.1	<i>Frekvens - elevgrupper</i>	73
4.2	KORRELASJONSANALYSE	76
4.3	KONTAKTLÆRERS VURDERING AV ELEVENES SOSIALE FERDIGHETER	77
4.4	ELEVENES VURDERING AV RELASJON TIL LÆRER	80

5. DRØFTING	81
5.1 LÆRERS VURDERING AV ELEVENES SOSIALE FERDIGHETER.....	81
5.2 ELEVENES VURDERING AV DERES RELASJON TIL LÆRER.....	86
5.3 SAMMENHENG MELLOM LÆRERS VURDERING AV SOSIALE FERDIGHETER OG ELEVENES VURDERING AV RELASJON TIL LÆRER	87
5.4 KONKLUSJON.....	88
LITTERATURLISTE	89
VEDLEGG	95

Norsk sammendrag

Problemstilling

Skolen skal inneholde mer enn bare fag og har som oppgave å bidra til utvikling av hele eleven, både sosialt og faglig. Sosial kompetanse utvikles i en kontekst, og forhold som miljø og kultur spiller inn. Man formes av den kulturen man er en del av, og dette kan påvirke lærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse. I denne sammenheng er det av betydning at en lærer har et helhetlig syn på eleven hvor man inkluderer elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Denne oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv, og jeg ønsker å se nærmere på to ulike minoritetsspråklige elevgrupper. På bakgrunn av dette er min problemstilling dermed følgende:

Hvordan vurderer lærere de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land? Og hvordan vurderer minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land relasjon til læreren?

Jeg vil se på lærers vurdering av minoritetsspråklige elevers sosiale ferdigheter, og jeg vil trekke frem relasjoner og hvilke konsekvenser dette kan ha for en slik vurdering. Jeg vil deretter se på hvordan disse elevene har vurdert sin relasjon til lærer. Relasjoner er viktig i all sosial samhandling med andre, og begrepet er også av betydning i forhold til elevers sosiale utvikling. Denne oppgaven handler også om å se minoritetsspråklige elevers sosiale ferdigheter i et sosiokulturelt perspektiv.

Metode

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg valgt kvantitativ metode og empirien har jeg hentet fra prosjektet *Kultur for læring* som er et forbedrings- og innovasjonsarbeid hvor alle kommunene i Hedmark fylke deltar. Prosjektet er utarbeidet under ledelse av Fylkesmannen i Hedmark, og rapporten er utarbeidet av Thomas Nordahl, Niels Egelund, Sigrid Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg (2017). Dette er et omfattende prosjekt og jeg har valgt å benytte meg av spørreskjemaene som er relevante i forhold til min problemstilling. Dette er spørreskjemaer som er besvart av lærer i forhold til området sosiale ferdigheter, og spørsmål besvart av elevene hvor de har vurdert sin relasjon til lærer.

Kilder og statistiske analyser

Det innsamlede datamaterialet gjør det mulig for meg å gjennomføre kvantitative undersøkelser, og via et dataprogram kalt SPSS har jeg gjennomført frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser og variansanalyser. I tillegg til resultatene av disse analysene støtter jeg meg til andre undersøkelser og teori for å underbygge mine funn.

Resultat

Resultatet av mine analyser viser at lærer vurderer de to elevgruppene til å ha gode sosiale ferdigheter, og jeg kunne ikke finne signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Jeg tolker dette som et positivt funn og det kan tyde på at lærer ikke vektlegger kulturell bakgrunn i sine vurderinger. Videre vil jeg presentere resultater som viser at elevene har vurdert sin relasjon til lærer som god, og at det heller ikke her foreligger signifikante forskjeller mellom gruppene.

Engelsk sammendrag (abstract)

Issues

The school should contain more than just subjects, with the task of contributing to the development of the whole student, both socially and professionally. Social competence is developed in a context and environment that encompasses the environment and culture. You are shaped by the culture you are a part of, and this can affect the teacher's assessment of the students' social skills. In this context, it is important that a teacher has a holistic view of the pupil, which includes the students' linguistic and cultural background. This assignment has a socio-cultural perspective, and I want to look into two different minority language students. Based on this, my issue is as follows:

How do teachers assess the social skills of minority language students from western and non-western countries? And how do minority language students from western and non-western countries regard the relationship with the teacher?

I want to look at teachers' assessment of minority language students' social skills, and I want to highlight relationships and the consequences this may have for such an assessment. I will then look at how these students have assessed their relationship with the teacher. Relationships are important in all social interaction with others, and the term is also important in relation to pupils' social development. This task is also about seeing the social skills of minority language students in a socio-cultural perspective.

Method

In the work of this master thesis, I have chosen quantitative methodology, and I have obtained the empirical evidence from the *Culture for Learning* project, which is an improvement and innovation work involving all the municipalities in Hedmark county. The project has been prepared under the auspices of the County Governor of Hedmark, and the report has been prepared by Thomas Nordahl, Niels Egelund, Sigrid Nordahl and Anne-Karin Sunnevåg (2017). This is an extensive project and I have chosen to use the questionnaires relevant to my problem. These are questionnaires answered by the teacher in relation to the field of social skills, and questions answered by the students where they have considered their relationship with the teacher.

Sources and statistical analyzes

The collected data enables me to carry out quantitative surveys, and through a computer program called SPSS I have conducted frequency analyzes, correlation analyzes and variance analyzes. In addition to the results of these analyzes, I support other research and theory to substantiate my findings.

Results

The results of my analysis show that teachers consider the two student groups to have good social skills, and I could not find significant differences among the two groups. I interpret this as a positive finding and it may indicate that teachers do not emphasize cultural background in their assessments. Furthermore, I will present results that show that the students have assessed their relationship to the teacher as well and that there are no significant differences between the groups.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensing av oppgaven

I Norge skal utdanning være tilgjengelig for alle uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Allikevel er det forsket på og dokumentert at skolen ikke fullt ut klarer å utjevne sosiale forskjeller, men at den til en viss grad bidrar til å opprettholde prestasjonsforskjeller blant ulike elevgrupper. Dette kan få konsekvenser for flere elevgrupper som for eksempel elever med en annen språklig og kulturell bakgrunn, men andre faktorer som foreldrenes utdanning og inntekt (sosioøkonomisk bakgrunn), får også betydning. Med arbeidserfaring fra barnehage og skole har jeg sett mange barn med forskjellig bakgrunn, og tanken på at det er enkelte av disse barna som har bedre forutsetninger for å klare seg gjennom det norske utdanningssystemet er noe som engasjerer meg. Idag vet man at utdanning på mange måter er nøkkelen til arbeid og til et godt liv, og alle barn og unge burde derfor gis samme muligheter for å oppnå dette. I tillegg er det slik at barn og unge stilles ovenfor mange krav i dagens samfunn, og kompetanse innen ulike fagområder er viktige. I jakten på de beste karakterene som gjør at man kan få innpass på de mest populære studieretningene er jeg opptatt av at andre områder i skolen ikke skal forsømmes. Det gjelder kompetanseområder knyttet til elevenes sosiale ferdigheter, og betydningen av lærers relasjon til elevene. Med arbeidsbakgrunn fra både skole og barnehage ser jeg viktigheten av at man arbeider med sosial kompetanse, ikke minst da man idag har barn og unge som tilbringer mye mer av sin tid i pedagogiske institusjoner enn tidligere. Skolen skal sørge for en opplæring som gir barn og unge grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, men skolen har også en viktig rolle i form av å bidra til at barn og unge tilegner seg andre verdier, kunnskaper og ferdigheter som gjør at de kan bli aktive medborgere i et demokratisk samfunn. Dette dreier seg om skolens dannelsesfunksjon (Engen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2012; Ludvigsen et al.,2014).

Skolens verdigrunnlag er forankret i opplæringslovens formålsparagraf §1-1 (Opplæringsloven, 1998), og den henviser til at elevene skal gis forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har betydning for dem blant annet i relasjoner til andre mennesker samt ellers i samfunnet. Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2015), vektlegger at skolen har en dobbel funksjon og

sier at den skal både utdanne og danne, og uttrykker at lærerne har et større ansvar for elevenes sosiale kompetanse. Skolens innhold inkluderer med andre ord målområder knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling, og forskning viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for både utdanning og arbeid, livsmestring og deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2015). Jeg er opptatt av at skolens rolle idag omhandler mer enn bare opplæring i fag, det innebærer også å bidra til at barn og unge rustes til å bli aktive deltakere i samfunnet med mulighet til både livsmestring og deltakelse i arbeidslivet og i samfunnet forøvrig.

Dagens samfunn er preget av et økende mangfold, gjennom både migrasjon og økt globalisering. På mange måter er verden blitt mindre, og ulike kulturer og levesett må tilpasse seg til hverandre og eksistere side om side. Norsk skole preges på lik linje av et stort mangfold og man skal ta imot elever med svært ulik bakgrunn, både språklig og kulturelt. Skolen bør etterstrebe å være rustet til å møte dette mangfoldet på en faglig god måte, og i tillegg er skolen en viktig arena hvor det sosiale samspillet utfolder seg. Mitt interessefelt er knyttet til det sosiale samspillet og de relasjoner som oppstår i skolens miljø, og hvilken betydning det har for elevene. De sosiale relasjoner i læringsmiljøet på skolen spiller en viktig rolle, og ikke minst foregår det mye læring gjennom samhandling med andre. Læringen foregår i en sosial kontekst. Det er flere steder i faglitteraturen henvist til en sammenheng mellom elevers faglige prestasjoner i skolen og hvordan de har det på skolen, blant annet hvordan de selv opplever skolehverdagen i form av samspill med jevnaldrende og læreren, og hvordan dette får innvirkning for deres skolefaglige arbeidet (Nordahl, 2002; Drugli, 2012). Spesielt er forholdet til læreren fremhevet, og blant annet John Hattie (2013) har i sin forskning vist til betydningen for elevenes resultater at læreren arbeider for å oppnå gode relasjoner til sine elever. En lærer som arbeider for å oppnå en god relasjon til sine elever, preget av likeverd, respekt og tillitt, vil oppleve elever som både trives bedre på skolen og har økt motivasjon for skolearbeidet (Nordahl, 2002).

Prinsippet om tilpasset opplæring henviser til at opplæringen skal gjøres tilgjengelig for alle, i tråd med hver enkelt elevs forutsetninger og evner (Opplæringsloven §1-3). Opplæringen i norsk skole skal være formet slik at alle kan nyttiggjøre seg den, uavhengig av blant annet kulturell eller språklig bakgrunn. Det viser seg derimot at dette ikke alltid er like enkelt å gjennomføre i praksis. Flere studier har vist at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har lavere resultater enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2007b). Dette kan være indikasjoner på at skolen ikke er tilpasset elevenes ulike

sosiokulturelle bakgrunn, men at elever med majoritetsspråklig bakgrunn har mest og best utbytte av norsk skole slik den er i praksis idag.

Med bakgrunn i disse tankene har jeg i arbeidet med min masteroppgave valgt å fokusere på sosiale ferdigheter og relasjoner i tilknytning til minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Jeg ønsker å se nærmere på disse elevgruppene i forhold til deres relasjon til lærer, og hvordan læreren vurderer disse elevenes sosiale ferdigheter. Minoritetsspråklige elever er en gruppe som er viet mye oppmerksomhet i forskning, men det er ikke mye forskning som viser til sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og relasjon til lærer for de gruppene jeg har valgt. Anders Bakken har blant annet skrevet om minoritetsspråklige elevers skolefaglige resultater sett i sammenheng med deres sosioøkonomiske bakgrunn (Bakken, 2003). Han skriver at minoritetsspråklige elever ofte kommer fra familier med dårligere økonomi og lavere utdanning blant foreldrene, og at dette er forhold som er utslagsgivende for deres skoleprestasjoner. Man legger også til kulturelle og språklige forhold som en del av forklaringen, og at den norske skolen ikke er tilpasset det flerkulturelle mangfoldet den står ovenfor idag. Dette kan innebære at undervisningen ikke tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, og dermed eksisterer en barriere i forhold til minoritetsspråklige elevers muligheter til å nyttiggjøre seg det opplæringstilbudet de mottar (Bakken, 2003). I mine søk blant andre masteroppgaver kunne jeg blant annet finne en oppgave fra 2011 skrevet av Kjersti Kristoffersen som har noe av det samme temaet, da hun har sett på sammenhengen mellom elevers sosiale kompetanse og deres relasjon til lærer. Hun har derimot fokusert på forskjeller mellom kjønn, mens jeg ønsker undersøke hvilken sammenheng dette eventuelt kan ha for minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Hennes datagrunnlag er heller ikke det samme som mitt, da hun har benyttet spørreundersøkelsesskjemaer i forbindelse med implementering av LP-modellen. En annen masteroppgave innen samme emne har sett på sosial kompetanse og forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever (Gustavsen, 2007). Denne oppgaven kan ligge noe nært til min egen, men også her er datagrunnlaget et annet et mitt da det er hentet fra en kartleggingsundersøkelse av LP-modellen. Jeg vil også vise til en rapport utarbeidet av Nordahl m.fler (2010) hvor sosial kompetanse vurderes i forhold til relasjon til læreren, men dette er et forskningsarbeid fra Danmark. Jeg skal se på forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper og de nevnte oppgavene skiller seg fra min på flere områder. Derfor håper jeg at min oppgave kan være et bidrag i forhold til forskning på sosiale

ferdigheter og relasjon til læreren for minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn.

Jeg har dermed foretatt følgende valg for denne masteroppgaven;

Hvordan vurderer lærere de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land? Og hvordan vurderer minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land relasjon til læreren?

Jeg ønsker først å undersøke lærers vurdering av elevenes sosiale ferdigheter deretter elevens vurdering av relasjon til lærer. Jeg vil også se om det er en forskjell mellom de to gruppene. Jeg ønsker å vektlegge det sosiokulturelle perspektivet og elevenes kulturelle bakgrunn i analysen av mine funn, samt betydningen av relasjoner i forhold til vurdering av elevenes ferdigheter.

Empirien for dette arbeidet har jeg hentet fra et FoU-prosjekt kalt *Kultur for læring* (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg, 2017). Dette prosjektet omhandler barne- og ungdomsskolene i Hedmark fylke, og gjennom en stor kartleggingsundersøkelse høsten 2016 har ca 33.000 elever, lærere, foreldre, assistenter, fagarbeidere og skoleledere svart på ulike spørsmål i forbindelse med prosjektet. Prosjektet har til hensikt å løfte skoleresultatene og å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter, samt å gi de ferdigheter som forbereder dem på morgendagens samfunn (Nordahl et al., 2017).

1.2 Tema for oppgaven og begrepsavklaring

1.2.1 Minoritetsspråklige og minoritetsselever

Begrepet minoritet er definert flere steder. Utdanningsdirektoratet opererer med en definisjon av begrepet minoritetsspråklige elever som sier følgende: “Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk” (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Et søk på Statistisk Sentralbyrå sine nettsider viser at de benytter begrepene “innvandrere” og “norskfødte med innvandrerforeldre” (Statistisk Sentralbyrå, 2018). Denne oppgaven tar for seg forskjeller mellom minoritetsspråklige elever fra vestlige land og minoritetsspråklige elever fra ikke-vestlige land. I datamaterialet hentet fra *Kultur for læring* (2017) som danner utgangspunkt for min oppgave er det foretatt følgende skille på disse gruppene: minoritetsspråklig

bakgrunn fra vestlig land inkluderer Nord-Amerika og Vest Europa, mens minoritetsspråklig bakgrunn fra ikke-vestlig land gjelder Sør-Amerika, Øst-Europa, Asia og Afrika. Jeg benytter begrepene minoritetsspråklig og minoritetsspråklig elev som likeverdige begreper i denne oppgaven. Omtalen av minoritetsspråklige elever vil i denne oppgaven gjelde elever med annet morsmål enn norsk. Den samiske befolkningen vil ikke bli omtalt i denne oppgaven.

1.2.2 Tilpasset opplæring, sosiale ferdigheter og relasjoner

Dette arbeidet er en masteroppgave innen studiet tilpasset opplæring, derfor trekker jeg frem dette begrepet og ønsker å redegjøre for det i korte trekk slik at det kan bidra til å gi leseren en helhetlig oversikt. I dette avsnittet vil jeg ikke foreta noe skille på minoritetsspråklige med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, men kun omtale gruppen som minoritetsspråklige elever. Jeg har tidligere i innledningen vist til det gjeldende lovverkets beskrivelse av alle elevers rett til en tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, som ikke like enkelt lar seg overføre til praksis. Det henvises ofte til en smal og en vid forståelse av begrepet, hvor den smale forståelsen ser begrepet tilpasset opplæring som ulike former for spesifikke tiltak som individuelle opplæringsplaner, og ulike metoder å organisere undervisningen på som for eksempel smågruppetiltak (Bachmann & Haug, 2006). Den smale forståelsen er mindre rettet mot de generelle forutsetninger for læring, men ses mer som en instrumentell forståelse. En vid forståelse av begrepet er derimot mer rettet mot hele skolen og all virksomhet der, og ser ikke på metoder og organisering isolert men at det krever en overordnet strategi for skolen som helhet for å arbeide med tilpasset opplæring.

I forhold til tilpasset opplæring i denne oppgaven kan det medføre en ulempe dersom elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke tas med i ulike vurderinger foretatt av lærer. Også i forhold til lærers vurdering av sosiale ferdigheter, og hvordan lærer inngår i relasjoner til disse elevene.

Sosiale ferdigheter har nær sammenheng med elevenes skolefaglige læringsutbytte, og er derfor et begrep jeg derfor ønsker å gå i dybden på. Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er av betydning i barn og unges utvikling av relasjoner med andre. Sosiale ferdigheter er ikke et enkelt definert begrep men sammensatt og komplekst, og også med et noe ulikt bakteppe avhengig av hvilken kultur man er oppvokst i. Her kommer det sosiokulturelle perspektivet inn, som vektlegger at den kulturen barnet er en del av også vil legge føringer for barnets

utvikling (Hundeide, 2003), deriblant utviklingen av sosiale ferdigheter. Måten et barn sosialiseres inn i et samfunn på, vil avhenge av den konteksten det befinner seg i og hvilke føringer som finnes innen den aktuelle rammen. Den bakgrunnen som eleven bringer med seg inn i skolen skal det tas hensyn til på lik linje som man tar hensyn til andre forutsetninger i tilrettelegging av opplæringen. Lærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse kan også avhenge av lærerens egen kulturelle bakgrunn, og man kan dermed ha andre kriterier som grunnlag for vurderingen i forhold til elever med en annen kulturell bakgrunn.

Videre ønsker jeg å se på hvilken relasjon elevene opplever å ha til sin lærer. Relasjon til lærer er hevdet flere steder å være av stor betydning for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte (Nordahl, 2002; Drugli, 2012). Det å ha en positiv relasjon til lærer vil gi positive utslag for både arbeidsinnsats og motivasjon, og elevene vil oppleve en høyere grad av trivsel (Linder, 2012). Relasjoner mellom lærer og elev kan med andre ord ha en smitteeffekt på andre områder, og man har sett at elever som opplever å ha en god relasjon til sin lærer ofte utviser mindre problematferd og er mer motivert (Nordahl, 2002).

Engen og Kulbrandstad (2004) omtaler begrepet minoritet i forhold til etnisitet og viser til at det oppstår et statusskille i forhold til den dominerende gruppen, altså majoriteten. De viser til at denne ulikhetsrelasjonen som oppstår også gjenspeiles i ulike diskusjoner om fordeling av samfunnsgoder. Dette kan på mange måter sies å være synlig i norsk skole da man ikke har lyktes på en tilfredsstillende måte å legge tilrette for en opplæring som reduserer sosiale forskjeller, men heller bidrar til å opprettholde dem. Flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever skårer generelt lavere enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2007a). I forhold til ulik bakgrunn vil jeg vise til begreper som kulturell kapital og habitus og hvilken betydning de har i denne sammenheng. I denne forbindelse vil jeg trekke frem Pierre Bourdieu og hans teori om ulike typer kapital og habitus. Denne teorien viser til hvilke maktrelasjoner som finnes i samfunnet, og hvordan dette legger føringer for våre valg. Ulike kulturelle referanser kan sies å ligge skjult og innebygd i skolen som institusjon, og dette kan gi forskjellige vilkår for barn med ulik sosial bakgrunn (Gitz-Johansen, 2006).

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere de ulike teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for denne oppgaven. Innledningsvis vil jeg gi en introduksjon av hva som ligger i begrepet sosiokulturelt perspektiv, da dette er av betydning i forhold til opplæring og undervisning for minoritetsspråklige elever med både vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, samt deres mulighet til å tilpasse seg skolens kultur. Jeg foretar ikke et skille mellom minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn i fremstilling av teori, men omtaler gruppen som minoritetsspråklige. Jeg vil også trekke frem sentrale sider ved systemteori da det bidrar til en helhetlig forståelse av denne oppgavens teorigrunnlag.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven at dagens samfunn er preget av å være sammensatt og pluralistisk, hvor ulike kulturer, verdier og levesett eksisterer side om side. Det medfører et økende mangfold i både språklig, kulturell og religiøs bakgrunn. Avhengig av vår bakgrunn har vi ulike referanser for eksempel sosialisering og barneoppdragelse. Dette er sentralt innen et sosiokulturelt perspektiv, hvor man i ulike vurderinger inkluderer en persons etnisitet, kulturelle bakgrunn, språk, sosial klasse og kjønn. Begrepet kultur kan ikke ses uten en kontekst, men henger sammen med sosialisering og samfunn. Kultur er det som et samfunn har til felles og den overføres til nye medlemmer gjennom sosialiseringprosessen (Larsen, 2006a). Kulturen både vedlikeholdes og endres gjennom sosialisering, det er en dynamisk prosess. Larsen byr på en definisjon av begrepet kultur som sier følgende: *de verdier, normer, virkelighetsoppfatninger vi har mer eller mindre felles innenfor et samfunn – som vi har lært, og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle* (Larsen, 2006a, s.100).

Vår kultur former hvordan vi oppfatter og tolker hendelser og hvordan vi tillegger våre erfaringer mening. Dette kan by på noen utfordringer i dagens globaliserte samfunn, hvor det forekommer et mangfold av livspraksiser, handlingsmønstre og kulturelle praksiser. Østberg utvalget (2010) peker på at dette mangfoldet må føre til konsekvenser for utformingen av politikk og samfunnsordninger. Spesielt bør det få følger i forhold til at minoritetsspråklige skal mestre skole og utdanning på lik linje med andre, for å forebygge at skolen reproducerer sosial ulikhet. Det er et sentralt mål i norsk utdanningspolitikk at man skal arbeide for å

utjevne økonomiske og sosiale forskjeller i befolkningen. Når skolen skal ta imot elever med andre språklige og kulturelle erfaringer og forutsetninger enn hva skolen er vant til, krever det bevisste og kunnskapsrike voksne som anerkjenner elevene og deres språklige og kulturelle bakgrunn. For å møte kulturforskjeller trenger vi kunnskap om ulikheter knyttet til elevenes sosiokulturelle bakgrunn (Østberg et al., 2010).

Kulturen vi er en del av vil legge føringer for barnets utvikling, og de sosiokulturelle rammene og historiske forhold bidrar til å regulere hovedtrekkene for barnets utvikling og oppdragelse (Hundeide, 2003). Hundeide mener at barns utvikling er en kulturelt ledet prosess, og det vil derfor være store forskjeller etter hvilken kultur man er oppvokst i. Kunnskapen om for eksempel hva et barn bør kunne til hvilken tid, kan variere både kulturelt og historisk. For å synliggjøre dette viser han til forskjellene i det moderne bysamfunn kontra et tradisjonelt jordbrukssamfunn. Det tradisjonelle jordbrukssamfunnet er kollektivistisk, relasjonelt og respektoorientert. I noen av disse samfunnene er barna en del av familiens arbeidsfellesskap, og sosialiseringen der ses på som en slags lydighetstrening hvor egenskaper som ansvarlighet og lydighet anses som viktige. Her vil fellesskapet være av betydning, og noen nøkkelord er samarbeid fremfor konkurranse, plikter er viktigere enn individuelle gleder, og gruppens mål og behov er mer betydningsfullt enn individets. Dette står i kontrast til det moderne bysamfunn hvor individets plass i et sosialt fellesskap er annerledes; slike samfunn er preget av individualisme, selvhevdelse og konkurranse.

Generelt sett kan man si at det moderne bysamfunn er mer jeg-orientert enn vi-orientert, og man vektlegger verdien av å gjøre selvstendige valg. I kollektivt orienterte samfunn er rollene ofte klart definerte og med tydelige rammer, hvor man vektlegger lydighet og respekt for de voksne. I individ orienterte samfunn ses det på som positivt at man er selvstendig og har egne tanker og meninger, og utvikler en kritisk evne. I tillegg er barneoppdragelsen preget av å lære opp barna til å foreta egne valg, og dermed kjennetegnet av forhandlinger og diskusjoner med de voksne.

Ser man disse ulikhetene i kulturell bakgrunn i forhold til institusjoner som for eksempel skole, som skal legge tilrette for læring for alle elever uavhengig av bakgrunn forstår man raskt at det kan by på noen utfordringer i praksis. Mye vil avhenge av den enkelte lærer og dens evne til å se hver enkelt elev, men det er også av betydning at hver enkelt skole har utviklet en kultur for læring som innebærer å se mangfold som en ressurs og berikelse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Man må anerkjenne hver enkelt elevs

sosiale, språklige og kulturelle bakgrunn og ikke underkjenne den selv om de oppleves annerledes enn det store flertall. Mellom de ulike gruppene kan det være en viss avstand i oppfatning av hva barneoppdragelsen skal innebære, både i forhold til kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger.

Østberg utvalget (2010) snakker også om at vi i dagens samfunn står ovenfor en kulturell kompleksitet som gjør seg gjeldende både i samfunnet generelt og i de ulike institusjoner. I pedagogisk sammenheng medfører det at barn og unge med ulik bakgrunn enn majoriteten bringer med seg andre kommunikasjonsformer, og ulike læringstrategier, verdi- og kunnskapssyn. Dette er samlet sett en del av elevenes sosiokulturelle bakgrunn, og en del av lærerens jobb er å ta med slike faktorer i betraktningen og tilretteleggingen av undervisningstilbudet (Engen, 2007).

Det sosiokulturelle synet på læring

Den norske fellesskolen tar utgangspunkt i at elevene lærer både individuelt og i fellesskap. Dette er i samsvar med et sosiokulturelt kunnskapsperspektiv hvor man ser på læring som en sosial prosess, og hvor språket og kulturen står sentralt. Et sosiokulturelt læringssyn har sitt opphav i den russiske psykologen Lev Vygotskijs teori (2001). Ifølge Vygotskij konstrueres kunnskap gjennom sosial samhandling, og han var opptatt av språket som redskap i denne prosessen. Utgangspunktet for denne teorien er at den kulturen (konteksten) barnet vokser opp i og er en del av, legger føringer for hva barnet skal lære og hvordan. Som også Hundeide (2003) fremhever, må barnets utvikling ses i sammenheng med det sosiokulturelle landskapet det fødes inn i. Vygotskijs teori fremhever at all intellektuell utvikling og tenkning først foregår på det sosiale plan mellom mennesker, deretter på det individuelle psykologiske plan. Denne prosessen henviser til hvordan utviklingen i barnet foregår fra ytre til indre tale, altså hvordan ytre sosiale interaksjoner blir til indre mentale forestillinger. I denne forbindelse har Vygotskijs tenkning fått konsekvenser for fokus rettet mot interaksjoner og relasjoners betydning for barnets utvikling, og kan ses i sammenheng med blant annet Mead og hans speilingsteori (Nordahl, 2002). Relasjoner og anerkjennelse mener jeg derfor er viktige begrep i denne forbindelse, hvilket jeg vil belyse senere i oppgaven.

Språket og kulturen er altså vesentlige poenger ved denne læringsteorien. Det at kulturen spiller en så stor rolle i barnets utvikling, og at selve læringsprosessen er kulturavhengig, får konsekvenser for hvordan møtet med skolen oppfattes av minoritetsspråklige barn med en

annen kulturell bakgrunn. I andre kulturer vektlegger man ulike ting i barneoppdragelsen, og man kan for eksempel ha større fokus på pugging og utenat læring, i motsetning til barneoppdragelsen i vår kultur som vektlegger at barn skal oppdras til å bli kritisk og spørrende (Hylland Eriksen & Arntsen Sajjad, 2015). Igjen fremhever dette betydningen av at opplæringen tar hensyn til elevenes sosiokulturelle bakgrunn slik at alle elever har like muligheter til læring.

Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på forståelsen av at læring er en sosial prosess hvor elevene lærer av hverandre i et sosialt samspill. En nærmere beskrivelse av tilpasset opplæring presenteres i neste underkapittel.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i norsk utdanningspolitikk, og det innebærer at all opplæring og undervisning skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringsloven §1-3). I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), pekes det på utfordringer og muligheter ved det økende mangfoldet i norsk skole. Den norske skolen er en institusjon som skal inkludere alle, og i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring må man i større grad vektlegge ulike elevers likeverd. Skolen skal gi samme mulighet til alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. I 2006 fikk vi reformen Kunnskapsløftet, og mye av årsaken til den nye reformen var at flere av elevene ikke fikk den tilpasningen av opplæringen som de hadde krav på (Nes & Berg, 2010). Spesielt har det vært fokus på de store forskjellene i læringsutbytte mellom elever i forhold til blant annet sosial og etnisk bakgrunn.

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at man må differensiere opplæringstilbudet, da et likt tilbud til alle ikke nødvendigvis vil være et likeverdig tilbud. Med Kunnskapsløftets ankomst i 2006 har det vært et overordnet mål at elevene skal prestere bedre faglig, og at omfanget av den tilpassede opplæringen skal øke for å sikre dette (Bachmann & Haug, 2006). Spesielt i forhold til det økende antall elever med en annen bakgrunn enn majoriteten, er det av betydning at man tilpasser og differensierer undervisningen slik at alle har mulighet til å nyttegjøre seg av det tilbudet som gis. Innen norsk utdanningspolitikk har det vært et skifte i fokus fra debatten om kjønn på 1960 til 1980 tallet, til at det deretter i stor grad handlet om mennesker med ulik funksjonsevne, og i det siste tiåret har etnisk mangfold stått høyt opp på programmet (Østberg et al., 2010). Fokuset på å utjevne sosiale forskjeller innen

det norske utdanningssystemet har imidlertid ikke lyktes helt, noe ulike rapporter viser til gjennom for eksempel PISA og OECD (Østberg et al., 2010; Bakken, 2003). Fortsatt viser resultater at ulike faktorer som kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanning får betydning for elevenes resultater (Ludvigsen et al., 2014).

Tilpasset opplæring kan ses i et individ-, system- og sosiokulturelt perspektiv. Engen (2010) hevder at det rådende individperspektivet på tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig alene for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og at man må tilføye et sosiokulturelt perspektiv for å bedre deres læringsutbytte. Dette innebærer tiltak som vil ta hensyn til deres språklige og kulturelle bakgrunn, og som medfører kvalitativ differensiering i motsetning til kvantitativ differensiering. En måte å gjøre dette på kan blant annet være at man tilbyr elevene opplæring i noe de kan kjenne seg igjen i, som kan bidra til at de opplever en identitetsfølelse med lærestoffet. Engen hevder videre at tilpasset opplæring må struktureres på et kollektivt nivå utifra sosiokulturelle forutsetninger (Engen, 2007). Dette kan gjennomføres ved å tilby elevene for eksempel tekster med utgangspunkt i deres egen kulturelle og språklige bakgrunn. På denne måten kan innholdet i skolen bidra til at elevene opplever en identitetsbekreftelse og det kan gi positiv innvirkning på deres motivasjon (Engen, 2010). Norsk kultur er sterkt representert i våre institusjoner, og skal fortsette å være det, men med et stadig økende mangfold er det viktig at alle elever opplever en tilhørighet til skolen og det som foregår der. En opplevelse av identitetsbekreftelse for elevene innebærer at man tar hensyn til deres sosiokulturelle bakgrunn, og på den også måten anerkjenner elevene.

Det er av betydning at man som lærer mestrer å ta i bruk elevenes erfaringer og kompetanser i klasserommet for at læringen skal være tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger, og for at læringen skal oppleves mer relevant for elevene. Dette støttes også av ulike motivasjonsteorier, blant annet Ryan og Deci og deres Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000). De skiller mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon kan dreie seg om ulike former for belønning og ytre påvirkning, mens indre motivasjon gjerne defineres som atferd som personen har interesse for eller finne lystbetont og derfor velger man å gjøre det (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selv om de ovenstående avsnitt retter seg mot det faglige innholdet i skolen for minoritetsspråklige elever, har jeg valgt å trekke det frem i mitt teorigrunnlag da det faglige

har nær sammenheng med sosiale forhold i skolen. Dette henger sammen med et sosiokulturelt læringssyn (Vygostkij, 2001).

2.2 Minoritetsspråklige elever i skolen

Jeg har tidligere vist til en definisjon av minoritetsspråklige elever gjengitt fra Utdanningsdirektoratet (2016b), som sier at det er snakk om elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Ved å ha et annet morsmål enn norsk og samisk utløses visse rettigheter ifølge opplæringsloven, hvilket kan være særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning, og det kan dreie seg om morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring (Opplæringsloven §2-8). I denne delen av oppgavens teorigrunnlag vil minoritetsspråklige elever bli omtalt som én gruppe. Jeg foretar ikke her noe skille mellom elever som har vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, da teorien jeg henviser til heller ikke gjør det. Teorien jeg trekker frem gjelder med andre ord for begge gruppene minoritetsspråklige elever.

Det foreligger en god del forskning på hvordan minoritetsspråklige elever klarer seg rent faglig i norsk skole, og som jeg har vist til tidligere i denne oppgaven er det en generell tendens at minoritetsspråklige elever oppnår noe lavere resultater enn majoritetsspråklige elever. Det snakkes om at skolen reproducerer sosiale ulikheter, og at familiebakgrunn får konsekvenser for resultater i skolen og for senere valg av utdanning. OECD er en organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, og de har utarbeidet en rapport med vurdering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i Norge (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009). Denne rapporten bekrefter det samme som mye annen forskning på området; at minoritetsspråklige elever ikke har lik tilgang til utdanningstilbudet og dermed opplever lavere skolefaglige resultater. Til tross for at Norge har et inkluderende utdanningssystem kan det se ut til at vi ikke lykkes å gjennomføre dette i praksis.

Minoritetsspråklige elever er en gruppe som er overrepresentert i spesialundervisningen (Pihl, 2010). Ifølge Pihl ses de ulike vanskene som minoritetsspråklige elever rapporteres å ha, som en individuell lærevanske med begrunnelser i elevens egenskaper, fremfor å se det som et strukturelt problem hvor skolen også stilles til ansvar. Denne forståelsen av lærevansker kan ses i sammenheng med et smalt perspektiv på tilpasset opplæring hvor fokuset på lærevansken primært er å finne i egenskaper i eleven (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Nordahl og Hausstätter (2009) peker på betydningen av at man må se på relasjonelle og strukturelle forhold ved undervisningen i tillegg til de individuelle. De relasjonelle aspektene vil omfatte forhold mellom elever, lærere og foreldre, mens strukturelle forhold har gjøre med overordnede forhold ved skolen og opplæringen. Spesielt i forhold til minoritetsspråklige elever er dette av betydning, da lærers kompetanse og kunnskap om for eksempel minoritetsspråklige elevers språkutvikling kan få betydning for læreres vurderinger. Ifølge Pihl (2010) henvises minoritetsspråklige elever til PPT som vurderer om eleven har spesialpedagogisk behov, og de konkluderer ofte med at eleven har det. Pihl mener at dette er et gjentakende problem i norsk skole; at elever med minoritetsspråklig bakgrunn ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring og dermed henvises til PPT. Her blir de utsatt for en rekke tester som er normert utifra en normalitet tilpasset majoriteten, og som dermed resulterer i at eleven kategoriseres som avvikende hva angår faglig læringsutbytte og at eleven har et spesialpedagogisk behov. De intelligenstester og andre standardiserte tester som benyttes i slike utredninger er normert for barn med norsk (og amerikansk) språklig og kulturell bakgrunn. Pihl peker også på andre problematiske funn ved denne prosessen, blant annet at rådgiver i PPT som er ansvarlig for en slik utredning ofte har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn eleven og at dette kan by på feiltolkninger og misforståelser. I tillegg mangler ofte rådgiveren kompetanse i å kommunisere med eleven på dens førstespråk (Pihl, 2010).

Ifølge Pihl (2010) kategoriseres minoritetsspråklige elever som funksjonshemmede på grunn av deres flerspråklighet. Denne type kategorisering og diagnostisering av elever med minoritetsspråklig bakgrunn innebærer at deres språklige og kulturelle bakgrunn ikke anerkjennes som en ressurs i skolesammenheng, og i tillegg bryter det med prinsippet om en tilpasset opplæring. Dette kan ses som en konsekvens at det maktforholdet som finnes i skolen, og at skolen er best tilpasset den kultur med tilhørende normer nærmest sin egen. Gitz-Johansen (2006) peker på at skolens kulturelle preferanser er et kjent innhold for majoriteten, mens det er mindre kjent for minoritets elever og kan medføre at det oppstår ulike barrierer. Ulike kulturelle preferanser er innebygd i skolen som institusjon og elever som tilhører majoriteten vil ha et fortrinn i forhold til deltagelse og prestasjoner i skolen. Dette kan dreie seg om preferanser knyttet til verdier, regler og normer som ofte ligger nærmere majoritets elevers erfaringsbakgrunn, og dermed skaper dette ulike betingelser for de ulike elevgruppene. I denne sammenheng ønsker jeg å trekke frem den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans teori om ulike typer kapital.

2.2.1 Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk sosiolog som var opptatt av de ulike maktrelasjoner i samfunnet og forskjeller mellom sosiale klasser, og hvilke muligheter og begrensninger det kunne medføre. Denne makten mente han var skjult i samfunnet, men allikevel har den stor innflytelse og påvirker de ulike valgene mennesker foretar seg. Han er særlig kjent for sine teorier knyttet til begrepene habitus og kapital, og hans teorier relateres til skolen og dens kultur og hvordan den bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet (Gitz-Johansen, 2006). Jeg velger å støtte meg til Bourdieus teori da jeg mener denne teorien kan være relevant for å se minoritetsspråklige elevers mulighet til tilpasning til skolens kontekst, da de har en annen kulturell og språklig bakgrunn. Tilpasning til skolens kontekst innebærer ikke bare det faglige innholdet, men også det sosiale. Dermed kan dette også få innvirkning på hvordan lærer vurderer elevenes sosiale ferdigheter da språk og kultur bidrar til å forme vår væremåte, og våre kulturelle verdier kan være medvirkende i vår vurdering av andre.

Bourdieu benyttet begrepet kapital om en persons samlede ressurser og kompetanser, og han var opptatt av at kapitalen vi er i besittelse av kan medføre både muligheter og begrensninger. Kapitalbegrepet kan deles inn i tre hovedformer; økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital henviser til en persons adgang til penger og materiell rikdom, mens sosial kapital har å gjøre med en persons tilgang til sosiale nettverk og personlige kontakter (Gitz-Johansen, 2006). Sistnevnte er den som anses viktigst i skolesammenheng, nemlig kulturell kapital. Kulturell kapital opparbeides gjennom oppvekst og gjennom utdanning, og det kan være både språk, kunnskaper og koder for oppførsel. Vår kulturelle bakgrunn bidrar til å forme oss, den bidrar til å definere hva vi liker og hva vi ikke liker, måter å snakke på og hva vi velger å snakke om. Spesielt i utdanningssystemet vil kulturell kapital være av betydning da den viser til i hvilken grad en person har tilegnet seg og mestrer den kulturelle koden som dominerer i samfunnet (Larsen, 2006b). I skolen får dette konsekvenser ved at elever som har tilegnet seg en spesiell form for innstilling og atferd lettere vil passe inn da dette er verdier som er i tråd med skolens verdigrunnlag. Dette kan innebære blant annet bestemte måter å snakke på, motivasjon til læring, riktig former for omgang med andre og for oppførsel. Skolen og dens innhold og opplæring vil dermed være mer tilgjengelig for enkelte da den anerkjenner de elevers kulturelle kapital som anses verdifulle og "riktige" i skolesammenheng. Skolen bidrar således til opprettholdelse av sosiale forskjeller ved at den ikke anerkjenner enkeltes kulturelle kapital. Spesielt sett i

forhold til minoritetsspråklige kan dette gjøre seg gjeldende, da de har en annen kulturell bakgrunn enn den dominerende kulturen i samfunnet.

Ifølge Bourdieu er habitus en persons samlede verdier, normer, kulturelle vaner og holdninger som man har tilegnet seg gjennom oppvekst og sosialisering. Det utgjør grunnlaget for våre handlinger og meninger. Vår habitus formes som sagt gjennom vår oppvekst og den avhenger derfor av den sosiale og kulturelle konteksten man er oppvokst i (Gitz-Johansen, 2006). Våre ferdighetene og måter å være på får ulik betydning da de vektlegges forskjellig i skolesammenheng. Det er ikke alle habitus som verdsettes i skolen, det avhenger av hvorvidt den svarer til skolens forventninger og krav. Habitus henviser til en persons mulighet til å handle i overensstemmelse med den aktuelle situasjonens krav og normer (Larsen, 2006b). Således handler det om å ha kjennskap til spillet og spillereglene. Dette får implikasjoner i skolen ved at forskjellene kan være store i forhold til elevers ulike bakgrunn, da enkeltes habitus passer bedre overens med skolen og dermed føler tilhørighet der. Dette kan gjøre seg gjeldende for minoritetsspråklige elever og for hvordan skolen og læreren vektlegger blant annet deres væremåter og sosiale kompetanse, da dette er forhold som skolen og læreren kan oppfatte distansert i forhold til sitt eget utgangspunkt.

Bourdieu så på språket som et viktig redskap for kommunikasjon, og at den språkforståelse og språkbruk man er i besittelse av får innvirkning på hvordan man forstår det som formidles i skolen (Larsen, 2006b). Språket som er formidlet av familien tilbyr et rammeverk, et slags system av kategorier som gjør at man kan forholde seg til språket og de kodene man møter i skolen. Bourdieu mente derfor at språket må ses i direkte sammenheng med det store frafallet man opplever i skolen som i stor grad gjelder elever fra sosiale lag som befinner seg fjernt fra skolens språk. Slikt sett ser han dette som en del av den utvelgelsen som foregår innen utdanningssystemet, at elever med "rett språk" passer skolens kontekst og lykkes bedre, og at ikke alle har like store sjanser til å bli utvalgt. En sosial skjevhet slik man ser i dagens skole kan forklares ut i fra blant annet denne teorien.

For minoritetsspråklige elever kan det også være andre faktorer som kan medvirke til ulikt utbytte av skolen, da de kan ha andre preferanser i sin oppvekst og kulturelle bakgrunn enn hva majoriteten har. For eksempel mens norske barn har sett på barnetv og kjenner til sanger, rim og regler som benyttes i skolen kan dette være ukjent for minoritetsspråklige barn. Dette kan være bidragsytende i forhold til at minoritetsspråklige elever kan få det vanskeligere

med å tilpasse seg skolens kontekst, også i forhold til den uformelle læringen som foregår i friminuttene (Hylland Eriksen og Arntsen Sajjad, 2015).

2.2.2 Kategoriseringer og språk

Elever med et annet morsmål enn norsk betegnes som minoritetsspråklige. Det at man kategoriserer elever kan få konsekvenser, både i positiv og negativ forstand. Hofslundsengen (2011) peker på hvilken betydning en slik kategorisering kan få. I første omgang utløser det noen rettigheter i forhold til opplæringsloven og for eksempel eventuell rett til morsmålsopplæring, i tillegg til at det kan legge føringer for blant annet lærerens forventninger til den minoritetsspråklige eleven, og at disse kan være lavere enn til andre elever. Dette kan i ytterste konsekvens bli en selvoppfyllende profeti da lave forventninger til elevene medfører at de klarer seg dårligere i skolen (Hofslundsengen, 2011). Ordet minoritetsspråklig kan ifølge Hofslundsengen assosieres med mangler ved en person i forhold til språklig kompetanse, og uansett hvor god vedkommende blir i norsk eller på sitt eget morsmål vil den alltid betegnes som minoritetsspråklig.

Språk innebærer makt, og ulike kategoriseringer legger rammer og føringer for våre handlinger. I denne sammenheng vil jeg trekke frem Michael Foucault og hans diskursteori (Alvesson & Sköldberg, 2008). Foucaults diskursteori henviser til hvordan makt og kunnskap frembringer flere forhold som får direkte innvirkning på hvordan vi ser og forstår verden, og måten vi snakker om den på. Ordet diskurs viser til måten å samtale på; hvilke forståelsesformer, meninger og perspektiver som ligger til grunn. Jeg ser Foucaults diskursteori i nær sammenheng med andre teorier som omtaler skolens reproduksjon av sosial ulikhet (jmf Bourdieu), da ulike diskurser i skolen kan legge føringer for hvem som passer best inn i skolens kontekst. Dette kan gi konsekvenser på andre områder enn rent faglige for blant annet elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det kan også bidra til at elever vurderes til å ha lavere kompetanser på andre områder, deriblant sosial kompetanse, samt at det kan få innvirkning på elevens sosiale samspill i relasjoner med andre som ikke har samme språklige og kulturelle bakgrunn.

Ifølge Foucault er vår væremåte og vår forståelse av verden formet av ulike maktforhold, og hva vi velger å vektlegge eller hva vi overser avhenger av hvilke diskurser som er rådende. Det ligger dermed mye makt i dominerende diskurser da noe fremheves mens andre ting velges vekk. Språket bidrar til å skape de objekter og den virkelighet den beskriver, og det

herskende språket brukt om ulike meninger skaper maktposisjoner for enkelte samtidig som det svekker og umyndiggjør andre. Med andre ord; de som kjenner til den gjeldende diskursen er “innenfor”. I forhold til minoritetsspråklige elever og kategoriseringer av dem mener jeg det kan være relevant å trekke frem Foucaults diskursteori, da ulike diskurser kan bidra til å legge føringer for hvilket syn man har på minoritetsspråklige elever og i det følgende for hvordan man tilrettelegger opplæringen og vurderer disse elevenes ulike kompetanser, jmf Bourdieus teori. Som Hofslundsengen var inne på i sin artikkel kan en slik kategorisering bidra til at man stiller lavere forventninger til elevene, og dermed formes innholdet i opplæringen slik at elevene kan risikere å ikke oppnå maksimalt læringsbutbytte i forhold til sine evner.

Den språklige diskursen er et viktig redskap for tenkning. Ordet diskurs henviser til de meninger, forståelsesrammer og perspektiver som ligger i en bestemt måte å snakke og kommunisere på. Kjennskap til at diskurser gir rammer og legger føringer for hvordan vi samtaler og hvordan vi oppfatter verden. Innenfor slike rammer oppdrar vi også våre barn (Hundeide, 2003), og man må være klar over de rådende diskurser og hvilken makt de kan ha. Det får også konsekvenser for hvem som er kjent med diskursene og dermed er “innenfor”, og hvem som ikke er det. Språk skaper maktposisjoner for visse mennesker, og svekker og umyndiggjør andre (Hundeide, 2003, s.124).

I forhold til minoritetsspråklige elever kan betydningen av diskursive praksiser ha påvirkning på denne elevgruppens læringsutbytte. Det henger sammen med at opplæringen tilsynelatende ikke er tilgjengelig for alle men avhenger av blant annet sosial og kulturell bakgrunn. Klasserommet består av ulike diskurser og det innebærer at det råder ulike måter å være på og handle på, som igjen får innvirkning på den læring som skal foregå der. Mausethagen og Kostøl (2009) har gjennom en casestudie forsøkt å få mer kunnskap om lærer-elev relasjoner i klasserommet, og de har drøftet blant annet hvilke implikasjoner det får for den disursive og sosiale praksisen i klasserommet. De hevder at “Lærerens diskursive og sosiale praksis vil konstruere og skape ulike rom for læring hos elevene” (Mausethagen & Kostøl, 2009, s.87). Skolen som institusjon har ulike diskurser og den undervisningspraksis man finner i hver enkelt skole er til en viss grad konstruert gjennom de ulike aktørenes væremåte, altså elever og lærere. Dette innebærer at det kan være variasjoner i diskursene man finner i et klasserom, og den interaksjonen og kommunikasjonen som finner sted kan gi ulike utslag i forhold til elevenes muligheter til å nyttiggjøre seg den opplæring som gis.

Et annet moment knyttet til diskursteorien er skolens skjulte kode, eller den skjulte læreplan (Gitz-Johansen, 2006), som for minoritetsspråklige elever virker å være noe mer utilgjengelig enn i forhold til majoritetsspråklige elever. Diskursene som råder kan ses som en slags regulering av selve språket og av bruken av det, som sier noe om hvem som kan snakke og på hvilken måte. Dette er aspekter som kan være mer oppnåelige for majoriteten da skolens kode kan ligge nærmere deres språklige og kulturelle bakgrunn, enn for minoritetsspråklige elever. Skjult læreplan er et begrep brukt om de verdier, holdninger og handlingsmønstre som formidles indirekte av skolen. Det er en slags utilsiktet læring som følge av skolens organisering og kultur. En slik utilsiktet læring kan medføre konsekvenser i tilegnelsen av ulike ferdigheter, som for eksempel sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Hvordan en lærer vurderer for eksempel elevenes sosiale ferdigheter kan være preget av den skjulte læreplanen og skolens kontekst, og medvirke til at enkelte elever kommer dårligere ut i en slik vurdering.

Ulike kategoriseringer kan gi ulike konsekvenser. Hvilket syn vi har på elevene og hvordan vi kategoriserer de kan spille inn på vår samhandling med elevene, og det kan gjøre at læreren stiller lavere forventninger til elevene (Hofslundsengen, 2011). Vi vil også til en viss grad være preget av den kulturen vi er en del av, og da det er pekt på en sammenheng mellom skolens skjulte koder for oppførsel og minoritetsspråklige elevers tilpasning til disse kan det legge føringer for vårt syn på elever med tilsynelatende lik eller ulik kulturell bakgrunn som vår egen. Har man forhåndsdefinerte oppfatninger av elevene, og kan dette i så tilfelle gi utslag i relasjonen til elevene? I arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å se undersøke forholdet mellom lærers oppfattelse av elevenes sosiale ferdigheter samt elevenes opplevelse av relasjon til lærer.

Hittil i oppgaven har jeg forsøkt å redegjøre for deler av det grunnlaget denne oppgaven bygger på, hvilket er minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, tilpasset opplæring og det sosiokulturelle perspektivet. Oppgavens grunnlag og teoridel omfatter også begrep som sosiale ferdigheter og relasjoner, hvilke vil bli omtalt senere i dette kapitlet. I forhold til minoritetsspråklige elever har jeg valgt å fokusere på betydningen av begrep som habitus og kulturell kapital. Bourdieus teori om kulturell kapital er aktuell i forhold til minoritetsspråklige elevers tilpasning til skolen, og har derfor en sentral plass i denne oppgaven. Min forsiktige oppfatning er at dersom minoritetsspråklige elever skal ha like muligheter til opplæring og utdanning som majoritetsspråklige elever, må man bygge på et grunnlag som innebærer at man anerkjenner disse elevenes kulturelle bakgrunn. Dette

innebærer at deres habitus og kulturelle kapital også verdsettes i skolesammenheng, og at det er av betydning at lærerne arbeider for å oppnå en god relasjon til elevene, preget av respekt og likeverd. I analysen av mine funn vil jeg i tillegg til Bourdieus teori derfor anvende relevant teori knyttet til relasjoner og hvilken betydning det har i samspillet med elevene. Mine antagelser bygger blant annet på at en god relasjon kan medvirke positivt til lærers vurdering av elevens sosiale ferdigheter.

Denne oppgaven dreier seg altså om andre forhold for elevene enn de rent faglige, og det henger sammen med at skolen også har en dannelsesfunksjon. Jeg vil kort belyse sammenhengen mellom ulike kompetanser innen skolesystemet før jeg klargjør begrepene sosialisering, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, systemteori samt relasjoner og anerkjennelse.

2.3 Elevenes kompetanse i fremtidens samfunn

I dagens samfunn oppholder barn og unge seg i større grad i institusjoner enn tidligere, dette medfører at blant annet barnehage og skole får økt betydning og et større ansvar også i oppdragerrollen (Frønes, 2006). Gjennom de siste hundre årene har skolen overtatt mange av familiens oppgaver i forhold til oppdragelse, og skolens rolle i forhold til sosialisering kan på mange måter ses som viktigere nå enn tidligere (Larsen, 2006a). Elevenes kompetanse for fremtiden avhenger både av skolefaglig og sosial kompetanse for å lykkes, og skolen har et ansvar for å utdanne hele eleven. Som lærer på barnetrinnet har jeg selv erfaring med at de nevnte begrep i dette avsnittet er en stor del av min arbeidshverdag. Enkelte dager kan mye av arbeidsdagen brukes på å hjelpe elevene med å løse konflikter og å veilede dem i å ta andres perspektiv, som å undervise dem i matematikk og norsk. Læreryrket er meget kompleks, og i tillegg til faglig undervisning er en lærers arbeidsoppgaver også knyttet opp mot elevenes sosialisering og utvikling av sosiale ferdigheter.

Skolens primære oppgave er opplæring av elever for fremtidens samfunn, men skolen har som nevnt også en betydning for elevenes sosialisering og oppvekstvilkår generelt. Opplæringen i dagens skole skal sikre at elevene opparbeider et grunnlag som gjør at de senere er rustet til å tilegne seg nye kompetanser. Dagens samfunn er i stadig endring, og endringene skjer stadig raskere, noe som stiller større krav til hvilke kompetanser som kreves av den enkelte. Kompetansebegrepet brukt i skolesammenheng forstås gjerne i forbindelse med fag og hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger den enkelte skal tilegne seg

(Ludvigsen et al., 2014). Skolen har derimot også et ansvar for å gi elevene en opplæring som bidrar til at de blir aktive medborgere i et demokratisk samfunn, hvilket er i tråd med dannelsesperspektivet. Det fremheves blant annet i Kunnskapsløftet hvilken betydning sosiale og emosjonelle kompetanser har i forhold til elevenes læring. Også andre steder i faglitteraturen påpekes det at sosial kompetanse er av betydning også for elevenes læringsutbytte.

Dette er noe av årsakene til mitt valg av tema og problemstilling for denne oppgaven, da det er viktig for elevene å tilegne seg andre ferdigheter i tillegg til rent faglige. Videre vil jeg gå nærmere inn på de ulike delene jeg mener er av betydning i forhold til den sosial læringen i skolen, og begrepet sosial kompetanse.

2.3.1 Sosialisering

Barn og unge både tilpasser seg til og påvirkes av sine omgivelser, og gjennom sosialiseringprosessen tilegner man seg verdier og normer, kunnskaper og ferdigheter innenfor et sosialt system (Larsen, 2006a). Sosialisering innebærer en prosess hvor barnet blir en del av kulturen og samfunnet det lever i, og ulike kulturer vil dermed prege sosialiseringprosessen på ulike måter. Richard Haugen (2006) byr på følgende definisjon av sosialisering:

Sosialisering kan forstås som en prosess der det unge barnet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som muliggjør at det kan bli et fullverdig medlem av det samfunn det vokser opp i samtidig som det gis mulighet for å kunne utvikle seg som et unikt individ. (s.10)

Denne definisjonen henviser til sosialiseringprosessen som en todelt prosess, hvor barnet både blir en del av et større sosialt system og en kultur, men også utvikles som individ. Dette innebærer et syn på barnet som aktivt deltakende i denne prosessen, og ikke en passiv mottaker i et overføringsperspektiv. Det henger sammen med synet på barn og læring sett i forbindelse med Vygotskij, hvor læring ses som en sosial prosess hvor individet står i samspill med sine omgivelser (Vygotskij, 2001). Denne interaksjonen og samspillet med omgivelsene i en sosialiseringprosess hvor barnet er en aktiv deltaker, foregår på flere arenaer. En viktig del av sosialiseringen finner sted innad i familien, også referert til som primærsosialisering (Larsen, 2006a). Gjennom primærsosialiseringen lærer barn språk, og tilegner seg grunnleggende normer, verdier og kunnskaper. Men barn er utsatt for sosialisering på andre arenaer i tillegg, slik som barnehage og skole, og sosialiseringen som

foregår på slike områder kalles gjerne sekundærsosialisering. Dagens samfunnssituasjon er ifølge Larsen (2006a) preget av at barn tilbringer mye tid i institusjoner, helt ned til ett års alder, og det fører til at man ikke lenger trekker et klart skille på primær- og sekundærsosialiseringen men heller ser det som parallelle prosesser. Hovedforskjellen mellom primær- og sekundærsosialisering er knyttet til relasjoner mellom partene, hvor primærsosialiseringen preges av nære og sterke relasjoner. Selv om barn tilbringer mer tid i barnehage, skole og sfo enn tidligere er fortsatt familien den viktigste kilden til barns primærsosialisering. Gjennom sekundærsosialiseringen møter barn på nye områder i den sosiale verdenen, og tilegner seg mer spesialisert kunnskap. Denne sosialiseringen er livslang (Larsen, 2006a).

Skolens funksjon er preget av å være en mer formell sosialisering, hvor barn skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter gjennom en målrettet opplæring. Skolens oppgave i overføring av kunnskap og ferdigheter bygger på den primærsosialiseringen som barna har med seg hjemmefra. Det er dermed en sammenheng mellom familie og oppvekstmiljø og hvordan barn tilpasser seg skolen og miljøet der. Dette innebærer at barn som er oppvokst i hjem som formidler ferdigheter som skolen verdsetter, vil lettere passe inn i skolens rammer og lykkes bedre (Hylland Eriksen & Arntsen Sajjad, 2015). Man kan se dette i sammenheng med at det også foregår en annen opplæring i skolen i form av skolens skjulte læreplan. Denne opplæringen dreier seg om at elever skal innordne seg etter ulike normer og regler som å sitte stille og ikke snakke i timene, vente på tur, ikke løpe i gangene osv. Mange av ferdighetene som skolen forventer av elevene er altså ferdigheter de har med seg hjemmefra, og dermed får hjemmemiljøet stor betydning for hvordan barnet tilpasser seg skolen og for barnets skoleprestasjoner. Spesielt for minoritetspråklige elever kan dette by på noen utfordringer da deres kulturelle bakgrunn skiller seg fra majoritetens, og innholdet i sosialiseringen er som tidligere nevnt kulturavhengig.

Da denne oppgaven handler om sosial kompetanse og relasjoner har jeg valgt å inkludere teori om sosialiseringsprosessen, da den utgjør noe av grunnlaget for videre utvikling av sosial kompetanse. Gjennom sosialiseringen tilegner barn seg verdier og normer, kunnskaper og ferdigheter, og de lærer å forholde seg til andre og inngå i sosiale relasjoner. Det sistnevnte henviser til utvikling av sosial kompetanse, og dreier seg om å kunne tilpasse seg og mestre ulike sosiale miljøer.

2.4 Sosial kompetanse

I innledningen min kom jeg inn på noe av årsaken til at jeg har valgt å skrive om sosial kompetanse; det er et viktig område i skolen som ikke må komme i bakgrunn for andre faglige kompetanser som elevene idag måles i. Norsk skole preges av en sterk resultatorientert praksis, og lærere føler mange ganger presset av “å levere varene” i form av ulike tester i skolen som for eksempel nasjonale prøver. Barn og unge er avhengig av kompetanse i bred forstand for å mestre ulike miljøer og situasjoner i livet. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for begrepet sosial kompetanse.

Sosial kompetanse dreier seg om å kunne tilpasse seg til ulike sosiale miljøer, og er knyttet til de kunnskaper, ferdigheter og holdninger man velger å benytte seg av for å mestre de ulike miljøene (Nordahl, 2002). Dette er ikke en enveisprosess, men det innebærer både en påvirkning fra miljøet man befinner seg i samt at man selv bidrar til å forme miljøet man er en del av. Det handler om å finne en balanse mellom selvrealisering og evnen til å hevde seg i kombinasjon med å tilpasse atferd til konteksten. Det innebærer også evnen til å kunne innta en annens perspektiv og sette seg inn i andres følelser og intensjoner, og evnen til selvkontroll og å kontrollere egne impulser for å kunne ta hensyn til andre. Sosial kompetanse er noe alle er avhengig av å ha for å kunne inngå i og delta i sosiale relasjoner og fellesskap med andre. Kompetansen dreier seg om evnen til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når det er hensiktsmessig å anvende dem (Nordahl 2002, s.175). En god sosial kompetanse vil derfor innebære evnen til å endre atferd eller sosial strategi utifra hvilken situasjon man befinner seg i.

Evnen til å kunne tilpasse seg til ulike sosiale miljøer krever ulik kompetanse avhengig av hvilket sosialt miljø det dreier seg om. Kontekst er med andre ord avgjørende i denne sammenheng, og det er nødvendig med en kontekstuell tilnærming til begrepet sosial kompetanse. Dette innebærer at sosial kompetanse ikke kan ses som en stabil egenskap, men må ses i lys av de aktuelle omgivelsene den sosiale atferden utvises i. Det vil være ulike krav å innrette seg etter i for eksempel skolen som institusjon i motsetning til det sosiale miljøet man opplever med jevnaldrende. Man møter ulike krav i ulike miljøer, og en elev som er sosialt kompetent for eksempel i hjemmet trenger ikke nødvendigvis være det på skolen. I denne forbindelse er det viktig at læreren tar med elevens subjektive meninger og virkelighetsoppfatninger i betrakningen når man eventuelt skal vurdere elevens sosiale kompetanse, da våre meninger og virkelighetsoppfatninger danner grunnlaget for våre

handlinger. Det handler om å se eleven som aktør (Nordahl, 2002). Som lærer i en skole bør man også avklare hva som forventes av elevenes sosiale kompetanse, hvilke krav og forventninger man skal stille og hvorvidt disse kravene og forventningene er tydelige og eksplisitt formidlet til både elever og foreldre.

Sosial kompetanse bør ses i et sosiokulturelt perspektiv i forbindelse med minoritetsspråklige elever. Vår kultur og bakgrunn er i stor grad med i utformingen av hvordan vi sosialiseres, og hvordan vi tilegner oss ulike ferdigheter som blant annet medfører sosial kompetanse. Kulturen vi er en del av legger føringer for vår utvikling (Hundeide, 2003). Det er av betydning at læreren har kjennskap til elevenes bakgrunn da man skal vurdere elevens sosiale kompetanse, og at læreren utviser forståelse for ulikheter mellom elevene og hvordan dette kan vises i praksis for eksempel i opplevd atferd.

Terje Ogden (2009) snakker om begrepet kompetanse i vid forstand, og henviser til de sammensatte ferdigheter et barn trenger for å mestre de ulike oppgaver og utfordringer de møter på. Det er snakk om både kognitive, fysiske og sosiale kompetanser, hvor den sistnevnte handler om barnets evne og ferdigheter til å til å inngå i samspill med andre. Han har sammenfattet en definisjon som vektlegger at det er en todelt prosess hvor barnet forsøker å tilpasse seg til en gitt sosial situasjon samtidig som det påvirker andre i et samspill for å dekke egne sosiale behov (Ogden, 2009). Definisjonen lyder som følger:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, eren forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (s.207)

Ogden sier at sosial kompetanse ikke nødvendigvis er det samme som at man utviser en atferd som er sosialt ønskelig, men at barnet i tillegg til å tilpasse seg ulike normer og regler også er i stand til å hevde egne meninger og rettigheter.

Evne til samarbeid og kommunikasjon med andre kan læres og utvikles gjennom hele livet. Som tidligere nevnt så fremheves også betydningen av andre kompetanser enn de rent faglige i skolen, som for eksempel sosial kompetanse. Betydningen av sosial kompetanse kan også ses i sammenheng med barns mentale helse og deres muligheter til å lykkes senere i livet. De siste 20 årene er det forsket endel på hvordan personers sosiale og emosjonelle kompetanser har sammenheng med hvordan man lykkes med blant annet utdanning og

arbeidsliv (Ludvigsen et al., 2014). Forskningen fremhever at det ikke er mulig å trekke et absolutt skille mellom de kognitive kompetanser og de sosiale og emosjonelle kompetansene, men at de opptrer i en sammenheng. Det er imidlertid funn som indikerer at de sosiale og emosjonelle kompetansene kan bidra til utviklingen av kognitive kompetanser, med andre ord så er de viktige betingelser for læring. Ludvigsen utvalget (2014) viser til at elevenes utholdenhet, motivasjon, samt planleggings- og gjennomføringsevne får konsekvenser for elevenes resultater i skolesammenheng. Og på noen områder har de sosiale og emosjonelle kompetansene større betydning for hvordan elevene lykkes.

Den forskning man har tilgjengelig idag på sosial kompetanse viser at det i stor grad er en sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse. Dette trekkes frem blant annet av Ogden (2009). Han trekker også frem at sammenhengen mellom manglende kompetanse og blant annet disiplinproblemer og frafall i skolen. En økt sosial kompetanse har vist seg å være viktig på flere områder, blant annet har man sett en større mulighet for å mestre viktige livsoppgaver, og det har bidratt til en sunnere helse og bedre psykisk helse. Også i studien til Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (2010) er sosial kompetanse fremhevet da de mener det er en sterk sammenheng i forhold til elevenes skolefaglige læringsutbytte. I den rapporten vises det også til at skolen ikke bare har konkrete mål relatert til fag, men at det også foreligger mål knyttet til personlig og sosial utvikling.

Utdanningsdirektoratet fremhever viktigheten av skolens rolle i forhold til sosial kompetanse, og sier at “skolen skal bidra til at elevene utvikler sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre. Sosial kompetanse kan læres og må ses i samarbeid med den faglige kompetansen”. De opererer med følgende definisjon på begrepet: “sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer” (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Utdanningsdirektoratet har utgitt en egen veileder for dette arbeidet, som er kalt Utvikling av sosial kompetanse – Veileder for skolen (2008). Den ble opprinnelig utarbeidet i 2003 men en ny revidert utgave kom i 2008 i tråd med det nye innholdet i Kunnskapsløftet. I veilederen fremgår det hvor viktig arbeidet med sosial kompetanse i skolen er, og at dette skal gjennomsyre all opplæring. Den understreker altså betydningen av skolen som en sosial læringsarena. Veilederen innledes med begrunnelse for hvorfor sosial kompetanse er viktig, og svaret på dette er blant annet de komplekse ferdigheter som kreves av barn og unge idag. Sosial kompetanse ses som et grunnleggende element som kreves av den enkelte i et

pluralistisk, likeverdig og demokratisk samfunn. Videre tar den for seg ulike perspektiver på sosial kompetanse samt forskning på området. Veilederen inneholder også retningslinjer for hvordan man skal arbeide med sosial kompetanse på skolenivå, klasse- og gruppenivå, samt individnivå.

I veilederen er det foretatt et skille mellom sosial kompetanse og sosial ferdigheter, hvor de sosiale ferdighetene ses som “spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s.10). Det er også gjengitt hvilke fem kompetanseområder som er viktige i skolen: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Dette er de samme kompetanseområdene som blant annet Nordahl (2002) og Ogden (2009) benytter, hvor de refererer til Gresham og Elliotts fem sosiale ferdighetsdimensjoner.

2.4.1 Sosiale ferdigheter

Man er avhengig av noen ferdigheter for å mestre de ulike sosiale situasjoner man er en del av, og man trenger kunnskap om hvor og når de ulike ferdighetene skal benyttes. Det dreier seg om ulike sosiale ferdigheter som man tar i bruk for å dekke sine sosiale behov. Mens sosial kompetanse ses som en sammensatt kompetanse, jmf Ogdens definisjon, kan sosiale ferdigheter ses som en spesifikk atferd som utvises for å utføre en oppgave (Ogden, 2009). Det handler om å velge en strategi eller fremgangsmåte for å dekke sine sosiale behov og nå sine mål, altså hvilken atferd man utfører i en sosial sammenheng for å handle kompetent. Sosiale ferdigheter er de ulike komponenter som sosial kompetanse består av. Kompetanse er noe man etterhvert erverver seg gjennom trening og øvelse av ulike ferdigheter. Med andre ord kan sosiale ferdigheter ses som kjernen i sosial kompetanse.

Ogden (2009) refererer til Gresham og Elliott som foretar en inndeling av begrepet sosiale ferdigheter og skiller mellom interpersonlige, personlige og oppgaveorienterte ferdigheter. De ulike retningene henviser til hvilken situasjon de sosiale ferdighetene oppstår i, hvor det interpersonlige området har å gjøre med det å kunne snakke med andre og samarbeide, mens det personlige området kan dreie seg om egne følelser og selvoppfatning og det siste, oppgaveorienterte ferdigheter henviser til det å klare og arbeide selvstendig og å fullføre oppgaver (Ogden, 2009). I tillegg til denne inndelingen vil det også ha noe å si hvilken situasjonen man befinner seg i forhold til ferdighetene man tar i bruk. Sosiale ferdigheter vil være tilpasset både tid, sted og hvem (altså person) man samhandler med.

2.4.2 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Skolen har altså en viktig oppgave i å bidra til at elever utvikler sosiale ferdigheter, og Utdanningsdirektoratet (2008) viser til en inndeling i fem ulike dimensjoner som kan være nyttige brukt i skolesammenheng. Dette er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Opprinnelig er disse fem dimensjonene utviklet av Gresham og Elliott i deres "Social skills rating system" (Nordahl, 2002; Ogden, 2009). Sosiale ferdigheter er noe som kan læres, og man lærer gjennom å observere andre samt gjennom øvelse og tilbakemelding. Man kommuniserer de ulike ferdighetene både med handlinger og med ord, altså kroppsspråk og atferd samt muntlig språk. De fem følgende ferdighetsdimensjonene utgjør de viktigste faktorene av de sosiale ferdigheter som trengs for å omgås andre i sosiale situasjoner, og er således indikatorer på sosial kompetanse.

Empati

Empati dreier seg om å vise omtanke og å ha respekt for andres følelser og perspektiv (Ogden, 2009). Denne ferdighetsdimensjonen består av en kognitiv og en emosjonell komponent. Den kognitive komponenten innebærer å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle komponenten er evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Det handler om å vise omtanke og å respektere andres følelser og meninger. Empati forutsetter oppmerksomhet og egenskaper som lytting og sosial sensitivitet, som innebærer at man kan tolke ulike sosiale signaler. Dette kan være situasjoner hvor man lytter til andre når noen forteller om problemene sine, eller at man gir uttrykk for medfølelse hvis noen har det vondt. Slikt sett er empati en del av etableringen av nære relasjoner og vennskap.

Samarbeid

Samarbeidsferdigheter er i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2008) omtalt som evnen til å kunne samarbeide med andre barn og voksne, å hjelpe andre og å dele. Det handler også om å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Ferdighetene i denne dimensjonen innebærer evnen til å samarbeide både med andre barn og med voksne. Et samarbeid med andre barn vil være preget av mer likeverd mellom partene, mens et samarbeid mellom barn og voksne vil være mer asymmetrisk og derfor avhenge av at barnet evner å følge regler og beskjeder. Barnets evne til å følge regler og beskjeder fra voksne kan ses i sammenheng med oppdragelse, og manglende ferdigheter på dette området er ofte det vanligste problemet dersom man opplever et konfliktfylt samspill mellom barnet og oppdragere (Ogden, 2009).

Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om å kunne hevde egne meninger og rettigheter på en positiv måte. Det innebærer at man gir uttrykk for egne behov og meninger på en slik måte at man gjør seg forstått og respektert av andre uten å opptre på en defensiv måte som fører til at man sårer andres følelser og meninger (Ogden, 2009). Det kan også være å si sin mening selv om den går imot andres meninger, og dette handler om å være uavhengig og selvstendig. Ferdigheter innen denne dimensjonen inkluderer også evnen til å ta initiativ i forhold til andre, som å presentere seg selv, starte og avslutte samtaler, stille spørsmål og uttrykke positive og negative følelser. Barn som er selvhevdende vil også kunne klare å stå imot gruppepress og si nei dersom det er noe de ikke vil. Oppsummert er dette ferdigheter som viser til individuelle verdier, fremfor de andre dimensjonenes ferdigheter som viser til kollektive verdier og atferd som har å gjøre med barns tilpasning.

Selvkontroll

Selvkontroll handler om evnen til å tilpasse seg og sin atferd, følelser og reaksjoner inn i et fellesskap og ta hensyn til andre (Nordahl, 2002). Det handler ikke om at man skal undertrykke følelser men at man skal mestre ferdigheten i å kontrollere følelsene intellektuelt ved at man med vilje styrer når og hvordan de skal uttrykkes. Disse ferdighetene vil være aktuelle i situasjoner hvor man opplever konflikter, frustrasjon og motgang.

Selvkontroll innebærer ferdigheter til konfliktløsning samt sinnemestring (Ogden, 2009). Konfliktløsning dreier seg om å godta andre for den de er, at alle er forskjellige og å godta andres forslag til for eksempel aktiviteter. Sinnemestringsferdigheter dreier seg om å kunne ta imot kritikk på en konstruktiv måte, og å ha et tilpasset reaksjonsmønster i henhold til det man eventuelt blir utsatt for, for eksempel dersom man opplever å bli ertet. Det innebærer også at man klarer å kontrollere sitt eget sinne dersom man havner i en konflikt med andre.

Evnen til selvkontroll vil få innvirkning på reguleringen av følelser og atferd og er på den måten en viktig del av å kunne kontrollere impulser. Impulskontroll er viktig på flere områder, blant annet ved at man i enkelte tilfeller må utsette tilfredsstillelsen av egne behov og for eksempel vente på sin tur.

Ansvarlighet

Ansvarlighet handler om å vise respekt for egne og andres eiendeler, å kommunisere med voksne samt å utføre oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2008). Ansvarlighet dreier seg i stor grad om å innrette seg etter gjeldende normer og regler, for eksempel det å holde avtaler og være til å stole på. I utviklingen av denne ferdigheten er barnet avhengig av å bli vist tillit og få mulighet til å selv utvise ansvarlighet i ulike situasjoner. Barn som forholder seg i for stor grad til regler og kontroll vil ikke utvikle evnen til å utvise ansvarlighet på en tilfredstillende måte (Ogden, 2009). Medbestemmelse og å ta konsekvenser av egne valg er viktige stikkord i denne sammenheng.

Det er læreren som vurderer elevenes sosiale ferdigheter, og vurderingene står i forhold til diskursive praksiser og kulturelle bakgrunnsfaktorer. I skolesammenheng vil sosiale ferdigheter med andre ord bli vurdert utifra lærerens forventninger til elevene, og utifra lærerens meninger i forhold til atferd i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv, og at sosial kompetanse må ses i lys av de aktuelle omgivelsene den sosiale atferden utvises i. I denne forbindelse er det også av betydning at læreren tar hensyn til elevenes ulike kulturelle bakgrunn, da ulike kulturer bygger på ulike verdier og oppfatninger av hva som er akseptert oppførsel i en gitt situasjon, jmf Bourdieus teori om kulturell kapital. Som Gitz-Johansen (2006) har påpekt så er skolens skjulte kode for hva som anses akseptert oppførsel ofte mer utilgjengelig for minoritetsspråklige elever, da de har en annen kulturell bakgrunn. Kontekst og ulike referanser i en bestemt situasjon virker å være av betydning for den sosiale kompetansen og de sosiale ferdigheter elever velger å utvise. I forbindelse med et kontekstuellt syn på sosial kompetanse, ønsker jeg å trekke frem begrepet systemteori.

2.4.3 Systemteori

Synet på barn og unge idag preges av at de er aktører i eget liv med medbestemmelse over hva som foregår, og at handlinger og atferd ikke kan ses isolert men må forstås i lys av den aktuelle situasjonen det oppstår, med andre ord i hvilken kontekst det foregår i (Nordahl, 2002). Dette har sammenheng med systemteori hvor man ser individet som del av ulike sosiale systemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Disse systemene setter rammer og betingelser for hvordan vi oppfører oss, altså vi tilpasser vår atferd og handlinger etter hvilke omgivelser vi befinner oss i. Dette er av betydning å ha med seg i arbeidet med barn og

unge, og å ha kjennskap til at barn og unge kan velge å utvise en bestemt atferd for eksempel i hjemmet sammen med foreldre og søsken, mens man kan velge en helt annen atferd i situasjoner på skolen med lærere og andre jevnaldrende.

Systemteori er ikke en enkelt definert teori, men en fellesbetegnelse og en overordnet tilnærming innen pedagogikk og psykologi der man benytter begrepene system og modell (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Systemperspektivet vektlegger det enkelte individs interaksjon med ulike sosiale systemer, og ser ikke etter årsaksforklaringer på handlinger kun i individet selv og dets personlige egenskaper.

Denne oppgaven bygger på en systemorientert forståelse som vektlegger at atferd og handlinger ikke kan ses isolert men må forstås utifra kontekst, og som et resultat av den interaksjonen mellom de ulike deltakerne. Systemperspektivet bidrar med å fremheve at atferd må ses i lys av de omgivelsene eller sosiale systemer man befinner seg i (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I forhold til skolen som utgangspunkt for vurdering av sosial kompetanse innebærer den en bestemt kontekst som kan være uoppnåelig i noe større grad for minoritetsspråklige elever. Jeg velger å se det i forbindelse med Bourdieus teori om kulturell kapital, og at det kan se ut til at skolen verdsetter væremåter og oppfatninger som er i tråd med skolens og lærerens kultur.

Mye av forskningen som er tilgjengelig på dette området idag i forhold til minoritetsspråklige elever og vurdering av deres sosiale kompetanse dreier seg om forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Jeg har ikke lyktes i å oppdrive særlig teori og forskning som sier noe om eventuelle forskjeller innad i gruppen minoritetsspråklige, slik min oppgave tar for seg. Derfor er teorigrunnlaget jeg baserer denne oppgaven på vektlagt slik at det i hovedsak er forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever som trekkes frem. Mitt håp er derfor at de resultater som frembringes gjennom denne oppgaven kan bidra til økt kunnskap på dette området.

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig i utviklingen av relasjoner. Både Nordahl (2002) og Ogden (2009) ser på sosial kompetanse i sammenheng med relasjoner, og at kvaliteten på relasjonen er avgjørende i forhold til elevenes læringsutbytte både hva angår fag og sosial kompetanse. Også veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2008) fremhever betydningen av at relasjoner er en viktig forutsetning for utvikling av sosial kompetanse. Som tidligere nevnt er sosiale ferdigheter noe som kan læres gjennom både observasjon av

andre og tilbakemeldinger gjennom samspill med andre. Dette understreker betydningen av relasjoner, og bringer meg videre til neste emne i dette teorikapittelet.

2.5 Relasjoner

I de fleste situasjoner har vi å gjøre med andre mennesker, direkte eller indirekte, og man inngår i en eller annen form for relasjoner. En definisjon gitt av Drugli sier at en relasjon illustrerer et forhold mellom to parter hvor man er del av en felles virkelighet men hvor man anser hverandre for selvstendige individer (Drugli, 2012). Partene i relasjonen vil gjennom samspillet seg imellom etterhvert utvikle et kommunikasjonsmønster samt forventinger til hverandre. Selve kommunikasjonen er konkret og noe man kan observere, mens relasjonen er mer abstrakt og omfatter også tanker og holdninger man har til hverandre.

I arbeidet med denne oppgaven har begrepet relasjoner relevans da jeg ønsker å se hvordan elevene har vurdert sin relasjon til lærer.

2.5.1 Relasjoner i skolen

Å skape gode relasjoner i skolen er et aktuelt tema. Man vet at en god relasjon mellom elev og lærer gir bedre forutsetninger for elevenes skoleprestasjoner, og det gir også andre positive fordeler ellers i skolesammenheng som for eksempel mindre opplevd problematferd (Nordahl, 2002). I motsatt tilfelle kan en negativ eller dårlig relasjon føre til negative opplevelser for eleven i skolen, en følelse av å ikke trives og at de er mindre glad i å gå på skolen (Nordahl, 2002). Å bygge gode relasjoner er en del av undervisnings- og læringsledelse, og slikt sett en viktig del av lærerens kompetanse. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og derfor er kvaliteten på relasjonen relevant (Linder, 2012). For å bidra på best mulig måte til at elevene oppnår sitt ytterste læringspotensial vil man ha nytte av å kunne kjenne til den enkelte elev.

Relasjoner er noe alle inngår i og det kan være forholdvis enkelt, samtidig kan det være både utfordrende og vanskelig. I det daglige har vi mange ulike typer relasjoner til mennesker rundt oss, og de varierer både i styrke, varighet og omfang. Knyttet til ulike stillinger, spesielt i forhold til mellommenneskelige yrker som for eksempel lærer, vil evnen til å inngå i relasjoner bli sett på som en del av en persons egnethet til yrket og det kan være av avgjørende betydning i enkelte situasjoner (Nordahl, 2002). Relasjoner innebærer hvilke

tanker, oppfatninger og holdninger vi har til en andre, kort sagt handler det om hva andre mennesker betyr for oss. Sett i forhold til relasjonen mellom lærer og elev viser forskning at det er av stor betydning for elevens utvikling at man opplever en god relasjon til læreren (Drugli, 2012). Elever som føler seg sett, oppmuntret og verdsatt av læreren vil vise et større engasjement for undervisningen og det som foregår i klasserommet, og de vil samarbeide bedre med læreren (Nordahl, 2002). Dette støttes av fler, blant annet av Marzano og Pickering (2010) som viser til betydningen av en god lærer-elev relasjon og at det medfører en positiv innvirkning på elevenes engasjement i skolen, både i forhold til læring og sosial samhandling med andre. Også undersøkelser gjennomført av Hattie (2013) avdekker at læreren er den faktoren som har størst innvirkning på elevenes læring. Hattie er et av de mest kjente navn innen dette temaet, da han har foretatt en stor undersøkelse hvor han ser på elevens læring og konkluderer med at læreren og dens evne til å inngå i en god relasjon til eleven er den viktigste enkeltfaktoren i forhold til elevens utvikling og læring (Hattie, 2013).

Drugli (2012) ser relasjoner i sammenheng med tilknytningsteori, hvor kvaliteten av tidlig tilknytning i barns liv kan få konsekvenser for deres mulighet til å inngå i positive relasjoner senere i livet. Dette kan være viktige bidrag til kunnskap om relasjonskompetanse for lærere, da elever som viser tegn til relasjonsproblematikk kan møtes på en mer hensiktsmessig måte av bevisste lærere. Tilknytningsteori handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer. I forhold til lærer – elev relasjonen kan en trygg tilknytning medvirke til at elevene opplever trygghet i situasjoner på skolen som igjen kan bidra til at de bruker energi på læring og sosialisering (Drugli, 2012).

I forbindelse med relasjoner og tilknytning ønsker jeg å trekke frem en teori som omhandler betydningen av samhandling med personer i våre nære relasjoner, og hva det har å si for utviklingen av selvbildet. George H. Mead var en sosialpsykolog og filosof som vektla betydningen av barnet som en aktiv og skapende aktør i interaksjon med andre, også kalt symbolsk interaksjonisme (Nordahl, 2002). I hans teori er språket sentralt da det er utgangspunktet for samhandling, og i tillegg inneholder tegn og symboler og uttrykk. Det er gjennom denne samhandlingen at vi kommuniserer med andre og kan oppfatte hvordan andre reagerer på det vi sier, og på grunnlag av andres reaksjoner konstruerer et selvbilde av oss selv. Mead var opptatt av hvordan man utvikler sitt selvbilde i samhandling med de han kalte signifikante andre, som henviser til personer i nære relasjoner og som har betydning for oss. For eksempel vil en lærer bety mer for et barn enn kassadamen på butikken. Denne teorien kalles også for speilingsteorien, som henviser til hvordan vi speiler oss i andre

væremåte og reaksjoner. Hans teori får betydning i forhold til de relasjoner elevene etablerer i skolen, hvor elevens opplevelse av relasjonen til lærer kan gi konsekvenser for elevenes utvikling og læring (Nordahl, 2002).

2.5.2 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse hos læreren vil altså påvirke kvaliteten på relasjonen mellom læreren og eleven. Begrepet relasjonskompetanse omfatter å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte (Drugli, 2012). Spesielt relevant innunder relasjonskompetanse er det at man ivaretar den andre partens interesser i denne samhandlingen, altså å anerkjenne den andre som et subjekt med egne meninger, følelser og tanker. I forhold til læreryrket handler det om å se den enkelte elev på dens premisser og som selvstendig aktør, for deretter å tilpasse sin atferd mot de ulike elevens behov (Nordahl, 2002; Drugli, 2012). På mange måter kan man si at det handler om å være profesjonell i rollen. Forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, hvilket vil si at det er en skjevhet i maktbalansen og det er den voksne som har hovedansvaret for å utvikle en positiv relasjon til elevene (Skoglund og Åmot, 2012). Relasjonskompetanse kan videreutvikles både gjennom økt kunnskap og innsikt, refleksjoner og veiledning.

Et annet moment av betydning i relasjonskompetanse er opparbeidelse av tillit i forholdet til elevene. Tillit er sentralt i en god relasjon, og det innebærer at man stoler på hverandre og har tiltro til hverandres pålitelighet (Nordahl, 2002). Læreren vil gjennom sin væremåte ovenfor elevene legge tilrette for å oppnå tillit hos dem. Tillit er ikke noe man kan kreve, man må gjøre seg fortjent til det. Ifølge Nordahl (2002) bør en lærer som ønsker å opparbeide tillit opptre på en måte som er forutsigbar og troverdig, læreren må lytte til elevene, imøtekomme deres behov og være positivt innstilt. Dette er med og skaper et tillitsforhold til elevene, som er en forutsetning for en god relasjon.

Læreren evne til å inngå i relasjoner påvirkes av flere faktorer og relasjonskompetanse kan således utvikles og endres. Blant annet vil skolekultur, klassen og klasseledelse, eleven og dens hjemmeforhold ha betydning og innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. På overordnet nivå vil det være viktig at skolen fungerer godt som system for at relasjonene innad i skolen skal oppleves som positive (Drugli, 2012). Skoler som utarbeider felles verdier og mål, som for eksempel å møte alle elever med respekt, vil lykkes i større grad med å opprettholde positive relasjoner mellom aktørene i skolen. Det overordnede ansvaret

for dette arbeidet ligger på rektor og skoleledelse, men lærere og andre ansatte skal gå foran som gode rollemodeller.

Læreren som person vil være avgjørende i forhold til hvordan relasjonen til elevene utvikler seg (Nordahl, 2002). Det er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen til alle elevene blir så god som mulig, selv til de elevene man ikke opplever en umiddelbar kjemi og kontakt med. Da er det av betydning at læreren opprettholder sin profesjonalitet og arbeider bevisst for at relasjonen skal bli god. Men også elevene er aktive partnere i etableringen av relasjonen til læreren, og de holdninger og væremåter elevene bringer med seg vil påvirke hvordan relasjonen utvikler seg (Drugli, 2012). Det er noen kjennetegn og råd man som lærer kan følge for å etablere positive relasjoner (Ogden, 2009; Drugli, 2012). Først og fremst dreier det seg om å bli kjent med elevene, være oppriktig interessert i elevene og det som opptar dem. Det kan være noen elever som har forhold i sin hjemmesituasjon som kan påvirke skolehverdagen, og ved å vite om slike forhold kan man legge tilrette for en bedre samhandling preget av forståelse og respekt. Det er også av betydning at elevene får bli kjent med læreren. Det vises ofte at elever som liker og respekterer læreren sin, både lærer mer av og hører mer på læreren. Sensitivitet fra lærerens side ovenfor elevenes signaler og atferd er helt nødvendig for at relasjonen skal oppleves positiv. Dette innebærer at læreren må forstå eleven utifra dens ståsted og premisser. Spesielt vil dette være relevant for de elevene som strever og kan ha det vanskelig på skolen. Videre er det relevant at læreren formidler aksept og varme, samt omsorg og støtte ved behov. Å være i stand til å gi støtte ved behov forutsetter at læreren har en viss kjennskap til sine elever. I tillegg er det betydningsfullt at læreren utøver en viss form for struktur og at grenser tilpasses elevenes alder. Dette har å gjøre med evnen til å utøve lederskap i klasserommet. Relasjonell kompetanse er med andre ord en stor del av utøvelse av klasseledelse. Nordenbo m.fler (2008) har gjennom sin forskning avdekket det de mener er tre av de viktigste egenskapene hos en lærer som viktige forutsetninger for elevenes læringsprosess. Disse tre egenskapene er relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktisk kompetanse. Relasjonskompetanse fremheves over de andre, og det viser seg også i denne forskningen at det er lærer – elev relasjonen som har størst betydning for elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008).

Aasen og Nordahl m.fler (2014) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført et prosjekt som tar sikte på å få mer kunnskap om relasjonbasert klasseledelse. Selve prosjektet skal kun nevnes kort i denne sammenheng, men jeg benytter meg av prosjektet og

forskningsresultatene for å ytterligere belyse betydningen av relasjoner i arbeid med elever. Rapporten viser blant annet til betydningen av lærerens evne til å fremstå som en tydelig voksenperson som tar ansvar i klasserommet og for det som skal foregå der av undervisning, læring, trivsel og atferd. Rapporten trekker også frem at det de siste år har vært et økt fokus på klasseledelse preget av en respekt og forståelse av elevene, fremfor disiplinering og instrumentell regjeldelse. En slik relasjonsbasert klasseledelse vil fremme elevenes indre motivasjon for læring og positiv atferd, og således også deres læringsprosesser (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014).

Jeg ser relasjonsbygging som en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg ønsker derfor kort å trekke frem sammenhengen mellom relasjoner og tilpasset opplæring sett i lys av Vygotskijs teori. Ser man helhetlig på en lærings situasjon mellom elever og lærer med Vygotskijs tanker som bakteppe, vil det være en selvfølge at man skal arbeide med relasjoner, da hans teori vektlegger det sosiale samspillet i en lærings situasjon. Vygotskij ser læring som en prosess som foregår i en sosial samhandling med andre, hvor språket er et sentralt redskap. I tillegg skiller han mellom barnets faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå (Vygotskij, 2001). Dette referer han til som den *proksimale sone*, også kalt sonen for nærmeste utvikling. Begrepet viser til at faktisk utviklingsnivå er hva barnet kan klare på egenhånd, mens det potensielle utviklingsnivået viser til hva barnet kan oppnå med veiledning av en voksen. Dette får konsekvenser for hvordan man arbeider for å tilrettelegge opplæringen for at hvert enkelt barn skal kunne oppnå nye ferdigheter og kunnskaper gjennom lærings situasjoner, som igjen avhenger av voksenpersoner som har god kunnskap til barnet og dets nåværende utviklingsnivå. Å oppnå denne kunnskapen om barnet og dets utviklingsnivå betinger en god relasjon til barnet, dermed får relasjoner en stor betydning i forhold til elever og læring og å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev.

2.5.3 Relasjoner og sosial kompetanse i skolen

Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (2010) har gjennom et samarbeid med University College Nordjylland arbeidet for å kartlegge styrker og svakheter ved den danske folkeskole, med fokus på å styrke det faglige utbyttet. Blant annet har de sett på områder som faglig læringsutbytte, sosial kompetanse og relasjon til lærer. Rapporten baserer seg på en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse foretatt i den danske skolen i forbindelse med implementeringen av LP-modellen, og bygger på datamaterialet til nesten 25000 elever. Resultater fra denne undersøkelsen viser store variasjoner mellom elevene i den danske

skolen. Spesielt i forhold til elever med ikke-vestlig bakgrunn ser det ut til at skolen har utfordringer knyttet til å tilby et likeverdig opplæringstilbud. Resultatene viste også i lærervurderingen av elevenes sosiale kompetanse at elever med ikke-vestlig bakgrunn kom dårlig ut. Årsaken til dette kan være at det er kulturelt betingede forskjellige sosiale ferdigheter blant danske og ikke-vestlige elever, og at lærere vurderer elever med dansk språklig bakgrunn til å ha høyere grad av sosiale ferdigheter i skolesammenheng (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl, 2010).

I presentasjonen av resultatene vises det til sammenhengen mellom den lærervurderte sosiale kompetansen og andre faktorer. Det vises til klare sammenhenger mellom elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren, og at elever som er sosialt kompetente ofte har et bedre forhold til læreren enn elever med lav grad av sosial kompetanse (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl, 2010). Dette understreker betydningen av relasjoner og hvilke konsekvenser det kan få for elevene. Det faktum at rapporten viser en sammenheng mellom sosial kompetanse og relasjon til lærer, samt at elever med ikke-vestlig bakgrunn vurderes til å ha en lavere sosial kompetanse kan bety at lærere burde ha større innsikt i og forståelse for den sosiale kompetanse som elevene selv ser på som viktig. Dette kan videreføres til det kontekstuelle synet på sosial kompetanse, som innebærer at noen elever vurderes til å ha lav sosial kompetanse da deres sosiale ferdigheter ikke verdsettes i den aktuelle konteksten, i dette tilfellet i skolen. Også her viser det at lærer – elev relasjoner er av betydning, da elever med god relasjon til sin lærer ble vurdert til å ha god sosial kompetanse.

I rapporten fremstilles forskjeller og ulikheter mellom tospråklige elever og danskspråklige elever i en grafisk fremstilling, og denne viser de at det er betydelige forskjeller mellom tospråklige og danske elever (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl, 2010, s.85). Spesielt får elever med ikke-vestlig bakgrunn lavere skår både på sosial kompetanse generelt, samt innen de fleste dimensjoner som er benyttet i denne undersøkelsen. De ulike dimensjoner av sosial kompetanse som er benyttet her er “inordning, empati, selvsikkerhet, selvkontrol, tilpasning og motivation” (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl, 2010, s.85). Disse resultatene gjelder den danske skolen, men man kan se resultatene i sammenheng med de utfordringene som den norske skole står ovenfor i forhold til vurdering av og krav til sosial kompetanse, og at skolen skal ta imot elever med ulik kulturell, språklig og religiøs bakgrunn.

Drugli (2012) viser til at det ikke er mye forskning som ser på sammenhengen mellom elevenes sosiale kompetanse og kvaliteten på relasjonen til læreren. Jeg har tidligere nevnt

en masteroppgave som har sett på dette, men der var fokuset på kjønn sett i sammenheng med elevens kompetanse og relasjon til lærer (Kristoffersen, 2011). Funnene i den oppgaven viste imidlertid at læreren vurderte jentene til å ha høyere sosial kompetanse enn guttene på de fleste områder. I tillegg var det flertall av gutter som vurderte sin relasjon til læreren som negativ. Dette kan bety at det kan spores en sammenheng i forhold til relasjoner og sosial kompetanse, og at de elevene som vurderes som sosialt kompetente av lærer også anser sin relasjon til lærer som god. Thorkildson (2010) har også sett på sammenhengen mellom sosial kompetanse og relasjoner i skolen og tok for seg ungdommer mellom 15 og 19 år. Hennes funn viser at de elevene med sosial kompetanse vurdert som høy også hadde en god relasjon til lærer. Dette kan understreke betydningen av at en lærer arbeider for å opprette gode relasjoner til alle elever, da det kan få innvirkning på hvordan læreren vurderer elevenes kompetanser.

Drugli har foretatt en undersøkelse i forhold til etnisitet og relasjonskvalitet mellom lærer og elever i 1.-7.klasse, og fant ingen forskjell i kvalitet på relasjonen mellom de med norsk eller flerkulturell bakgrunn (Drugli, 2012). Hun viser derimot til andre studier hvor det er påvist en sammenheng som viser at relasjonen oppleves bedre der lærer og elev har samme etniske bakgrunn. Dette kan blant annet skyldes at lærerens forventning til eleven er basert på egen kulturell bakgrunn, som sådan kan stå i konflikt med elevens kulturelle bakgrunn og hvilke rammer for barneoppdragelse og sosialisering som inngår i den aktuelle kulturen. Blant annet en nederlandsk studie viste at gode relasjoner mellom lærer og elev var av stor betydning for elever med flerkulturell bakgrunn i forhold til skoleprestasjoner (Drugli, 2012).

Oppsummert vil jeg kort si at sosial kompetanse og relasjoner er to begrep jeg ser i nær sammenheng med hverandre, og det danner derfor grunnlaget for denne oppgaven. I teoridelen har jeg blant annet vist til at sosial kompetanse er en sammensatt kompetanse som består av spesifikke ferdigheter, men det avhenger også av den aktuelle konteksten hvor valgene for atferd skal tas. Samhandlingen vil også være preget av kvaliteten på relasjonen mellom partene. I tillegg vil faktorer som kulturell og språklig bakgrunn spille inn, da man kan stille med ulike forutsetninger og forventninger avhengig av bakgrunn.

2.5.4 Anerkjennelse

Relasjoner handler mye om å anerkjenne andre mennesker og å vise de respekt for den er. Anerkjennelse er således et viktig aspekt i gode lærer-elev-relasjoner. Læreren har en større makt i relasjonen til elevene, det er et assymmetrisk forhold, og derfor er det viktig at han/hun anerkjenner elevene slik at det kan føre til et likeverdig samspill. Begrepet anerkjennelse forutsetter at det eksisterer et gjensidig og likeverdig forhold mellom to parter i en relasjon med hverandre. Sett i sammenheng med Bourdieus teori kan enkelte grupper og individers egenskaper verdsettes høyere enn andres, for eksempel i skolesammenheng. Jeg vil komme frem til det gjennom dette delkapittelet.

Forholdet mellom lærer og elev skal være preget av å være likeverdig i det mellommenneskelige møtet, og lærerens væremåte vil få betydning for hvordan eleven ser seg selv, det synet han/hun får på seg selv og sine omgivelser. Læreryrket er ikke en instrumentell virksomhet, men det er en mellommenneskelig aktivitet hvor man har å gjøre med hele mennesket, ikke bare deler av det. I forholdet og relasjonen som vokser frem mellom en lærer og elev har den voksne et spesielt ansvar for å skape en positiv relasjon, preget av respekt og tillit. Måten en lærer opptrer på vil få konsekvenser for hvordan eleven ser på seg selv, jmf speilingsteorien til Mead (Nordahl, 2002). Anerkjennelse blir dermed et sentralt begrep i denne sammenheng, og kan ses som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Det handler om å verdsette andre mennesker for den de er, og vise empati og forståelse. En anerkjennende lærer vil lytte, forsøke å forstå, akseptere og bekrefte sine elever (Drugli, 2012). Det inkluderer et syn på elevene på hvor alle verdsettes uavhengig av de kunnskaper, ferdigheter, forutsetninger eller behov den enkelte elev har. Jeg ser begrepet anerkjennelse i nær sammenheng med relasjoner og skolens mål om å utvikle elevers sosiale og personlige egenskaper såvel som de rent faglige.

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig kjent fra den tyske filosofen Georg W. F. Hegel som mente at menneskets selvbestemthet avhenger av anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2012). Hegel så begrepet anerkjennelse som grunnleggende for utviklingen av subjektets selvbevissthet, altså at en anerkjennende relasjon til en likeverdig part var forutsetningen for en utvikling av selvbevissthet. I nyere tid har Axel Honneth (2007) bygget videre på Hegels tanker, og han ser på anerkjennelse som grunnleggende i utviklingen av individets selvtillit, selvbevissthet og selvverd. Anerkjennende relasjoner til andre mennesker bidrar til utvikling av identitet, dermed er kvaliteten på lærerens relasjon til elevene avgjørende i

skolesammenheng. Axel Honneth foretar en inndeling av begrepet anerkjennelse i tre dimensjoner; kjærlighet (det emosjonelle forholdet mellom primærrelasjoner), rett (det rettslige forholdet), og solidaritet (verdifellesskapet man er en del av hvor den sosiale verdsettingen er avgjørende) (Honneth, 2007). Honneth ser kjærlighetsforhold som overordnet begrep for alle primærrelasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger, og dette utgjør det første nivået av anerkjennelse (2007, s.104). Rettsbegrepet viser til den status man har som rettssubjekt i samfunnet, hvor man er underlagt rettssystemets betingelser med både rettigheter og plikter. Den siste formen for anerkjennelse har å gjøre med den sosiale verdsettingen, hvor fellesskapet til andre blir sentralt. Det er særlig denne formen for anerkjennelse som blir sentral innen skolesammenheng, selv om også kjærlighetsformen er av betydning i forhold til relasjonen mellom elev og lærer.

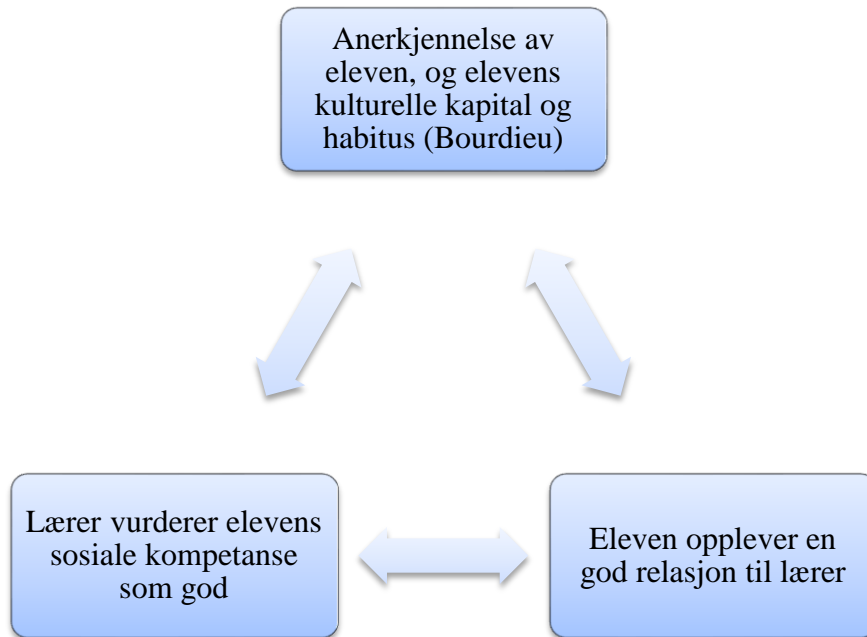
Sosial verdsetting er ifølge Honneth (2007) noe enhver er avhengig av, og det er i denne formen for anerkjennelse at individene finner mulighetene for å forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. Det innebærer at man har en felles orientering mot verdier og mål innad i en gruppe, hvor den enkeltes personlige egenskaper får betydning for hverandre. Altså har ethvert individ ulike egenskaper og ferdigheter, og alle skal i utgangspunktet verdsettes for den de er og sammen danne et verdifellesskap i form av å rette seg mot felles mål. Dette kan ses i sammenheng med en klasse i skolesammenheng, hvor læreren tar imot mange elever med ulik bakgrunn og ulike egenskaper og ferdigheter, og hvor de sammen skal forsøke å rette seg mot felles mål for undervisningen. Ifølge Honneth innebærer den sosiale verdsettingen at man gir uttrykk for forskjeller i egenskaper mellom subjektene, og at man formulerer de etiske verdier og mål som til sammen utgjør samfunnets kulturelle selvforståelse. Dette vil igjen bidra til en referanseramme for å vurdere de ulike personlige egenskapene da disse egenskapenes sosiale verdi måles utifra i hvilken grad de kan virkeliggjøre samfunnets krav og mål. I praksis innebærer dette at enkelte grupper og individers egenskaper verdsettes høyere enn andres, spesielt innefor skolesammenheng (jmf Bourdieu). Den sosiale verdsettingen er opptatt av hva som kjennetegner et verdisystem som gjør det mulig for oss å vurdere verdien av en persons egenskaper (Honneth, 2007, s.123). Det handler dermed om at en persons ferdigheter og prestasjoner ses opp imot de kulturelt definerte verdier og i hvilken grad de ferdighetene og prestasjonene bidrar til å realisere de verdiene. I vårt samfunn vektlegges likeverd og inkludering, og man etterstreber at ethvert individ skal kunne utvikle seg og realisere seg selv, men som nevnt vises det gjentatte ganger til forskning hvor dette ikke alltid er tilfelle, men at det eksisterer en forskjell i utbytte av den

opplæring som gis. Jeg velger å se Honneths teori om sosial verdsetting i en løselig forbindelse med Bourdieus teori om reproduksjon av sosial ulikhet. I forhold til hva som anerkjennes i samfunnet og hva som anses verdifullt, er dette etter Bourdieus teori underlagt den skjulte makten som er forbeholdt noen få i samfunnet, og som således bidrar til å opprettholde sosiale ulikheter.

Honneth peker på at den sosiale verdsettingen skal bidra til at individet som del av en sosial gruppe skal oppleve at ens prestasjoner har en samfunnsmessig verdi som de andre medlemmene av gruppen anerkjenner. Og etter som medlemmene etterhvert anerkjenner hverandre og føler seg verdsatt, vil det ifølge Honneth oppstå solidariske relasjoner, som er preget av at medlemmene verdsetter hverandre symmetrisk. Dette vil bidra til utvikling av selvverd hos den enkelte (Honneth, 2007). Jeg velger å se dette i sammenheng med lærers evne til å inngå i relasjoner til elevene, og hvilken betydning det får for den enkelte elev og lærers vurdering av eleven. Honneth mener at solidaritet forutsetter at de sosiale forhold er preget av symmetrisk verdsetting, og han mener at “Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen” (Honneth, 2007, s.138).

Helt tilslutt i dette kapittelet vil jeg gjøre et forsøk på å sette teorien i en helhetlig ramme for leseren. Sosial kompetanse er som jeg tidligere har nevnt kontekstavhengig, hvilket innebærer at den enkelte elev foretar ulike vurderinger ut i fra kunnskap og holdninger i en bestemt kontekst, som deretter er grunnlaget for å foreta et hensiktsmessig valg for atferd i den aktuelle situasjonen. Jeg ser sosiale ferdigheter i sammenheng med den relasjon elevene opplever å ha til sin lærer, og mine tanker bygger på en antagelse om at elever som opplever sin relasjon til lærer som god også har en sosial kompetanse vurdert som god av lærer. Videre bygger denne antagelsen på at disse elevene har en kultur og bakgrunn som ligger nærmere lærers, og at dette er noe av årsaken til den tosidige positive vurderingen. Altså at minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn har flere likheter med den norske kulturen, fremfor minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn.

Denne sammenhengen kan visualiseres slik:



Figur 1: Sammenheng mellom anerkjennelse av elevens habitus og kulturelle kapital, dens sosiale kompetanse og opplevd relasjon til lærer.

3. Forskningsdesign og metode

Gjennom dette kapittelet vil jeg presentere forskningsdesign og metode. Jeg vil først vise til vitenskapelig metoder som kvalitativ og kvantitativ metode, og jeg vil redegjøre for mitt valg av metode for denne oppgaven. Deretter vil jeg komme inn på kvantitative spørreundersøkelser, hvilket er utgangspunktet for datagrunnlaget i denne oppgaven. Videre vil jeg presentere utvalget før jeg viser til hvordan de ulike variablene er operasjonalisert, og jeg vil ta for meg reliabilitet og validitet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg vise til ulike statistiske analyser, samt fortolkning av data og forskningsetikk.

Vitenskapelig metode har til hensikt å søke svar og skape kunnskap om virkeligheten (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Vitenskap og forskning kan være begreper som mange opplever adskilt fra hverdagslivet og utilgjengelig, med tilhørende ord og uttrykk som empiri, operasjonalisering og fortolkning av data. Men det handler om at man foretar undersøkelser om virkeligheten, og hvilke fremgangsmåter man kan benytte seg av i denne prosessen. Forskning skal være faglig kvalitetsarbeid med mål om å fornye kunnskap, og være et potensial for nye perspektiver (Befring, 2002). Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvilken fremgangsmåte man skal benytte for å fremskaffe kunnskap om den sosiale virkeligheten. Det kan dreie seg om å undersøke ulike sider ved folks virkelighet, som for eksempel områdene sosiale ferdigheter og relasjoner slik som jeg har valgt i mitt arbeid. Naturvitenskapen derimot forholder seg ofte til studieobjekter uten evne til språk eller noen form for dypere forståelse. Slike studieobjekter kan være atomer, celler eller dyr (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Samfunnsvitenskapelige forskere søker svar på fenomener og hendelser som angår mennesket i samfunnet, for eksempel spørsmål knyttet til barn og unges oppvekstvilkår, forhold knyttet til utdanning og arbeid og lignende (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metode handler om hvordan man skal gå frem i dette arbeidet; hvordan man innhenter informasjon samt hvordan man skal analysere, dokumentere og forklare informasjonen. Forskningsprosessen starter med at man først bestemmer seg for hva man ønsker å forske på, man har altså en idè som deretter fører til en problemstilling. I neste omgang velger man strategi og design, og valget her vil avhenge i noen grad av problemstillingen og hva man

ønsker å innhente informasjon om. Man skiller mellom to ulike forskningsstrategier, nemlig kvalitativ og kvantitativ metode. Det er derimot ikke slik at det er et absolutt skille mellom de to metodene, det er også mulig å kombinere de og mange forskere idag ser på de to retningene som komplementære. Hovedforskjellen går ut på at kvalitativ metode baserer seg på tekstdata, mens kvantitativ metode baserer seg på talldata (Ringdal, 2013).

Kvalitativ forskning bygger gjerne på deltakende observasjon, intervju og verbale uttrykk, og dynamikken mellom partene som observeres står sentralt samtidig som man søker mening i ulike utsagn (Befring, 2002). I en kvalitativ tilnærming står menneskets handlinger sentralt, og en slik forskningsstrategi bygger på at individers handlinger konstruerer den sosiale verden. Dette kan ses på som kjernen i et sosial konstruksjonisme, et begrep som først ble fremsatt av Berger og Luckmann (1966). Med andre ord er kvalitativ metode gjerne basert på inngående og dyp informasjon om et relativt lite antall enheter, hvor dataene baseres på tekst, lyd eller bilde.

Mellom kvalitativ og kvantitativ metode er det altså en forskjell i hvordan data registreres og analyseres. Kvantitativ metode anvender tall istedet for tekst, og har spesielle statistiske prosedyrer for gjennomføring. Kvantitativ data består av operasjonaliserte variabler som er utformet slik at de egner seg for opptelling og statistisk analyse. Disse dataene er gjerne i form av spørreskjemaer (Johannessen et al., 2006). I motsetning til kvalitative undersøkelser som kan gi oss inngående informasjon om fenomener, kan kvantitative undersøkelser fortelle oss om utbredelsen av fenomener og sammenhenger mellom fenomener (Tuft, 2011). Denne metoden kan være mer hensiktsmessig å benytte dersom man er interessert i å forske på forekomsten av ulike sosiale fenomen i et stort utvalg. Da går kvantitative undersøkelser mer i bredden enn i dybden, og de registrerer sammenliknbar og strukturert informasjon (Ringdal, 2013).

3.2 Bakgrunn for valg av metode

Jeg har valgt en kvantitativ tilnærming i min oppgave da jeg ønsker å undersøke mine forskningsspørsmål i en større mengde innsamlet datamateriale. Jeg skal se nærmere på sosiale ferdigheter og relasjon til lærer for gruppen minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, hvor det er benyttet spørreskjemaer besvart av både lærer og elev på hvert sitt område. Årsaken til mitt valg er at jeg gjennom dette masterstudiet føler at jeg har oppnådd økt kunnskap innen flerkulturell pedagogikk, samt at jeg er opptatt av andre

lærings- og utviklingsområder for elevene i skolen i tillegg til de rent faglige, henholdsvis sosiale ferdigheter og relasjoner.

Gjennom dette studiet har jeg som student fått anledning til å benytte meg av et datamateriale som er innhentet og utarbeidet ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePu) ved Høgskolen i Hedmark (nå Høgskolen i Innlandet). *Kultur for læring* er et forbedrings- og innovasjonsarbeid som omfatter alle grunnskolene i Hedmark fylke og har som målsetting “å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter og samtidig gi de ferdigheter som forbereder dem på morgendagens samfunn” (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg, 2017). Prosjektet gjelder som nevnt hele Hedmark fylke, og fordelt på 22 kommuner gjelder dette 122 grunnskoler hvor både elever, kontaktlærere, øvrige lærere, ledelse, assistenter og foresatte er intervjuet. Tilsammen er det samlet inn relativt store mengder data og dermed vil en kvantitativ metode egne seg. Kvantitative undersøkelser kan si oss noe om fenomeners utbredelse og sammenhenger mellom fenomener (Tufte, 2011). For min del byr dette prosjektet på en spennende mulighet til å kunne undersøke mine forsknings spørsmål på et stort utvalg. I motsetning til kvalitativ metode hvor jeg hadde valgt ut noen få informanter til intervju kan jeg gjennom dette prosjektet, og med bruk av kvantitativ tilnærming, få muligheten til å se etter tendenser og eventuelle sammenhenger i et omfattende antall respondenter. Kvalitative intervjuer ville naturlig nok fått frem en større dybde i svarene til de ulike respondentene, men mitt ønske med dette arbeidet handler i større grad om hva flertallet har svart, og ikke nødvendigvis hva den enkelte elev eller lærer ville formulert personlig i et eventuelt intervju.

Kvantitativ metode betyr å tallfeste og innebærer opptelling av sosiale fenomener, og har lang historie innen samfunnsforskningen. I denne forbindelse ønsker jeg i korte trekk å vise til noen sentrale elementer fra vitenskapsteorien, henholdsvis deduktiv metode, for å tilby leseren et helhetlig perspektiv på samfunnsvitenskapelig metode. Dette vil også vise til den sammenhengen jeg sporer mellom vitenskapsteorien og til mitt valg av metode, som igjen henger sammen med mine forskningsspørsmål.

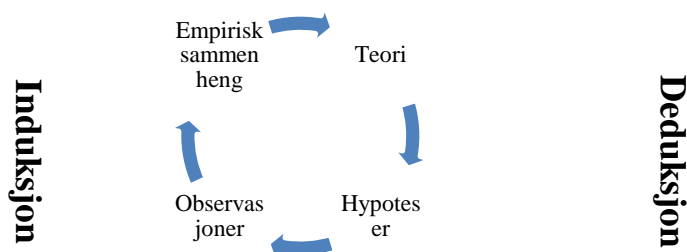
Deduktiv metode

En slik tilnærming innebærer at man går fra teori til empiri, altså at ulike teorier testes gjennom empiriske data (Johannessen et al., 2006). Dette har nær forbindelse med Popper og hans bidrag til vitenskapen. Karl Popper er kjent som sannsynligvis den mest innflytelsesrike

vitenskapsfilosof i moderne tid, og hans bidrag til vitenskapen har vært betydningsfullt. Popper var kritisk til den logiske empirismen (positivismen), og mente at man ikke kunne basere vitenskap på observasjoner uten innblanding av teori (Ringdal, 2013). Ifølge Popper er hypoteser påstander som direkte eller indirekte kan testes, og måten de testes på er gjennom observasjoner av virkeligheten. Han så begrepet teori i forbindelse med hypotese, og at teori innebærer en idé eller en forklaring på et fenomen. Gjennom å prøve og feile (gjennom empiriske undersøkelser) ville man finne ut om teoriene skulle beholdes eller forkastes. De teorier som ikke ble forkastet ble allikevel oppfattet som usikre, hvilket innebærer at alle teorier forblir hypoteser. Poppers vitenskapelige metode har noen likhetstrekk med hypotetisk deduktiv metode.

Den hypotetisk deduktive metoden visualiseres her ved vitenskapssirkelen, som skildrer hvordan denne metoden inneholder både induksjon og deduksjon (Ringdal, 2013, s.40).

Figur 2: Vitenskapssirkelen:



I den hypotetisk deduktive metode prøver man eller tester man ut hypoteser for så å se om de blir forkastet eller om man finner støtte til de (Ringdal, 2013). I sammenheng med min oppgave innebærer dette at jeg har valgt en hypotetisk deduktiv metode med en hypotese som sier at elever med ikke-vestlig bakgrunn blir vurdert svakere på sosiale ferdigheter av lærer, samt at de har en dårligere relasjon. Jeg vil så forsøke å teste hypotesen etter prinsippene i tråd med Popper for å avkrefte det jeg har mulighet til å teste ut. Dette medfører en hypotese som sier at det er ingen forskjell mellom lærers vurdering av ikke-vestlige og vestlige minoritetsspråklige elevers sosiale ferdigheter. Deretter vil jeg i resultatet av mine analyser se om denne hypotesen kan bekreftes eller forkastes.

Det er viktig å understreke at forskning basert på empiri innebærer at teori og empiri overlapper hverandre til en viss grad. Man kan ikke ha det ene uten det andre, hvilket fremgår av vitenskapssirkelen. En teoretisk referanse uten empirisk underbyggelse kan miste sin validitet og bli spekulasjon, og en empirisk undersøkelse uten et teoretisk grunnlag kan

være av begrenset verdi da det ikke får noen større betydning utover å være beskrivelser av enkeltfenomener (Johannessen et al., 2006).

Mitt arbeid vil altså foregå innenfor rammen av en kvantitativ tilnærming. Jeg har formulert en problemstilling jeg ønsker å teste ved hjelp av observasjoner fra virkeligheten, hvor det i denne oppgaven er snakk om resultater fra et forsknings- og utviklingsarbeid som utgjør datagrunnlaget. Observasjonene fra virkeligheten dreier seg om spørreskjemaer besvart av kontaktlærer og av elev, og jeg har i teoridelen av denne oppgaven forsøkt å sette sosiale ferdigheter i sammenheng med relasjoner. Det er lite fruktbart å ha en vag problemstilling i et slikt arbeid, da kan man oppleve vanskeligheter med å oppnå tilfredsstillende resultater. En konkret problemstilling kan derimot være til hjelp ved at de kan antyde hvilke data og analyser som trengs for å belyse problemstillingen (Tuft, 2011). Denne metoden er dermed deduktiv; jeg som forsker skal teste om mine forventninger stemmer overens med dataene som foreligger. Kvantitativ tilnærming kan bidra til å gi informasjon om et større representativt utvalg, det kan si noe om hvor utbredt et fenomen er og om det er variasjoner mellom ulike sosiale grupper. Dette styrker grunnlaget for mitt valg av metode, da det er to ulike grupper jeg ønsker å se nærmere på.

3.3 Kvantitative undersøkelser

Det man ønsker å undersøke i kvantitative undersøkelser kaller man enheter, mens det som undersøkes kalles variabler eller verdier. Enhetene referere til undersøkelsens *hvem*, altså hvem vi ønsker å vite mer om (Johannessen et al., 2006). Dette er gjerne mennesker i form av enkeltindivider, men det kan også dreie seg om grupper. I denne oppgaven dreier det som om grupper, henholdsvis gruppene minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Undersøkelsens *hva* er knyttet til begrepene variabler og verdier. En variabel er en spesifikk egenskap eller kjennetegn ved enhetene, altså hva ønsker vi å finne mer ut av om den bestemte gruppen eller de enkeltindividene vi har valgt. For å gjøre noe målbart er man nødt til å foreta en operasjonalisering av variablene, hvilket jeg kommer tilbake til i kapittel 3.5. Men kort fortalt dreier det seg om å konkretisere generelle fenomener slik at de lar seg måle eller klassifisere (Johannessen et al., 2006). En variabel vil variere med forskjellige verdier, for eksempel i et spørreskjema vil spørsmålet være variabelen mens svaralternativene vil være verdiene. Man benytter gjerne betegnelsen *respondenter* dersom enhetene som har svart på spørreskjemaet er personer.

3.3.1 Survey

Den vanligste måten å samle inn kvantitative data på er gjennom spørreskjema. Spørreskjemaundersøkelser kalles også *survey* (Johannessen et al., 2006). *Kultur for læring* (2017) er en omfattende spørreundersøkelse gjennomført i hele Hedmark fylke, derfor var det hensiktsmessig å benytte survey som valgt innsamlingsmetode. Denne type undersøkelse er en systematisk metode for å innhente data fra et utvalg personer og for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen hvor utvalget er hentet fra. Spørreskjemaet er ifølge Tufte det viktigste målesinstrumentet man har til rådighet i kvantitativ samfunnsforskning (2011). Det kjennetegnes blant annet ved at den kan omfatte en stor datamasse, og det kan dreie seg om mange informanter og mange spørsmål. Ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) vil data som måles og tallfestes ved bruk av strukturerte spørreundersøkelsesskjemaer regnes av mange som objektive og pålitelige. Spørreundersøkelser er den mest brukte metoden for datainnsamling innen samfunnsvitenskapelig forskning (Ringdal, 2013). Ved bruk av spørreundersøkelser får man anledning til å arbeide med et bredest mulig utvalg. Dette er en fordel da de ulike funn en undersøkelse avdekker kan bidra til ny kunnskap på området, og med et bredest mulig utvalg i datagrunnlaget vil undersøkelsen og eventuell ny kunnskap være av større validitet. Som jeg har nevnt innledningsvis i dette kapitlet har vitenskapelig metode til hensikt å søke svar og skape kunnskap om virkeligheten. Validitet har å gjøre med hvor godt dataen og resultatene representerer det fenomenet man har tenkt å undersøke (Johannessen et al., 2006). Begrepet vil bli ytterligere omhandlet senere i dette kapitlet.

Når man arbeider med utforming av spørreundersøkelser er det viktig at spørsmålene formuleres slik at man faktisk får svar på det man lurer på. Man må også tenke på respondentenes mulighet til å svare, altså at man ikke stiller spørsmål respondentene ikke har kunnskap om eller forutsetninger for å gi svar på (Tufte, 2011). I kartleggingsundersøkelsene i dette prosjektet ble det benyttet egne skjemaer til hver av de syv informantgruppene. Spørreskjemaene jeg har benyttet i denne undersøkelsen hadde egne skjemaer for elev og lærer. I tillegg var det foretatt et skille mellom 1.-4. trinn og 5.-10. trinn, med svarmuligheter angitt i smilefjes for de yngste trinnene. Dermed skulle de ulike respondentenes mulighet til å svare være ivaretatt i denne oppgaven.

Et annet vesentlig poeng i forbindelse med spørreskjemaer er graden av struktur og bruk av skalaer. Man kan benytte ulike grader av strukturering hvor *prestrukturert* spørreskjema er

meget strukturert og alle spørsmålene har oppgitte svaralternativer (Johannessen, 2007). *Semistrukturerte spørreskjemaer* har mer åpne spørsmål hvor det er rom for respondentenes egne svarformuleringer. I dette tilfellet dreier det seg om prestrukturerte spørreskjemaer med allerede angitte svaralternativer, og dette gjør det enklere for respondenten å markere et svar. Målet med min undersøkelse er å se etter sammenhenger i en større skala, derfor vil bruken av åpne spørsmål være unødvendig da de gjerne benyttes i forbindelse med undersøkelser av lite kjente fenomener hvor man skal gå mer i dybden. I forhold til bruken av skalaer er det ofte fordeler knyttet til bruk av skalaer med flere verdier, blant annet gir det respondenten anledningen til nyansere sitt svar.

Kultur for læring (2017) har som nevnt egne skjemaer til hver av informantgruppene, men jeg benytter kun elevskjemaene samt kontaktlærers skjema i mine undersøkelser. Elevskjemaene er utformet med ulike utsagn som elevene skal rangere sine svar etter i hvilken grad de er enige i utsagnet. Den delen av spørreskjemaet jeg skal benytte meg av har å gjøre med elevens relasjon til lærer, hvor det er 5 spørsmål for 1.-4.trinn og 9 spørsmål for 5.-10.trinn. De ulike spørsmålene omhandler elevenes opplevelse av oppmuntring, støtte og ros fra lærer samt følelsen av å bli likt av læreren. Verdiskalaen er fire-delt med bruk av smilefjes på 1.-4.trinn (1 = veldig surt smil, 2 = litt surt smil, 3 = litt glad smil, 4 = veldig glad smil), mens 5.-10.trinn har andre svaralternativer (1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = litt enig, 4 = helt enig). I kontaktlærerskjemaet er det lærers vurdering av elevens sosiale ferdigheter jeg ønsker å se nærmere på, og læreren skal først svare på spørsmål om elevens bakgrunn (norskspråklig, minoritetsspråklig fra vestlig land eller ikke-vestlig land). Kontaktlærers vurdering av sosiale ferdigheter består av fire faktorer; tilpasning til skolens normer (10 spørsmål), selvkontroll (9 spørsmål), positiv selvhevdelse (7 spørsmål) og empati og rettferdighet (4 spørsmål). Svarene her er også angitt i en fire-delt verdiskala hvor 1 = aldri/sjelden, 2 = av og til, 3 = ofte, 4 = svært ofte. Denne skalaen er hentet fra Gresham og Elliots "Social Skills Rating System" fra 1990 (referert til i Nordahl et al., 2017).

3.3.2 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

Det er både fordeler og ulemper knyttet til bruken av spørreskjema som med enhver annen metode man velger å benytte seg av i forskning. Det er viktig at forskeren reflekterer over de valgene man tar og er bevisst hvilke fordeler og ulemper det kan medføre. En av de klare fordelene med bruk av spørreskjema vil være at de er egnet til å benyttes på store utvalg, og man får muligheten til å kartlegge eller beskrive omfanget av et fenomen eller en egenskap

(Befring, 2002). I dag har man flere muligheter til gjennomføring av slike innsamlinger som er besparende i forhold til tid, blant annet ved at man kan svare elektronisk. Man har også muligheten til å være helt anonym, hvilket kan bidra til at for eksempel elever i undersøkelser knyttet til ulike områder i skolen tør å være helt ærlige i sine svar.

Spørreskjema er et måleinstrument man benytter i en datainnsamling, og selve utformingen av spørreskjemaet kan få betydning for hvordan kvaliteten på dataene blir, spesielt med tanke på at det ikke er direkte kommunikasjon mellom forsker og respondent. Som jeg tidligere har nevnt er det viktig at spørsmålene formuleres på en slik måte at de er forståelige for respondenten og at respondenten faktisk har mulighet til å svare. En av ulempene ved bruk av spørreskjema kan være at respondenten tolker spørsmålet feil, eller at de gitte svaralternativene ikke stemmer fullt ut overens med respondentens svar og derfor blir ikke svaret optimalt. Det å tilpasse formuleringene etter målgruppen er et viktig poeng (Ringdal, 2013).

I forhold til minoritetsspråklige elever kan det få innvirkning på deres mulighet til å svare korrekt dersom de har en lavere lese- og språkforståelse. Alternativt kan man i slike tilfeller velge å gå gjennom spørreskjemaet i fellesskap i forkant slik at man forvisser seg om at alle elevene har forstått spørsmålene.

Et annet poeng i denne sammenhengen er at kontaktlærer krysser av for elevens kulturbakgrunn, og dette kan føre til spørsmål om disse opplysningene er 100% pålitelige. Dette er viktige refleksjoner man må ta hensyn til et forskningsarbeid.

3.3.3 Primærdata og sekundærdata

Man skiller mellom to former for datakilder i kvantitative undersøkelser; primærdata og sekundærdata. Primærdata er data som samles inn av forsker (eller student) i den aktuelle undersøkelsen, og kan skreddersys av forskeren selv (Ringdal, 2013). En av hovedfordelene ved bruk av primærdata er nettopp at forskeren selv kan utforme spørsmålene og tilpasse de til sitt eget prosjekt. Dette kan derimot være svært tidkrevende, og særlig for studenter anbefales ikke denne fremgangsmåten grunnet knapphet i ressurser som tid (Tuft, 2011).

Datagrunnlaget for mine analyser kalles sekundærdata. Dette er data som allerede foreligger og som jeg ikke har hatt innvirkning på hverken i utformelsen eller i innsamlingen (Ringdal, 2013). Det er både fordeler og ulemper ved å benytte forhåndsinnsamlet datamateriale.

Fordelen kan være at det kan være økonomisk besparende, både i forhold til økonomiske ressurser og menneskelige ressurser som tid. Ved å benytte seg av et datamateriale som allerede er innsamlet slik jeg har valgt unngår man å legge ytterligere press på skoler og institusjoner i form av spørreundersøkelser eller intervjuer. I tillegg er det en fordel for meg som er student og ikke forsker på heltid, da det innebærer en vesentlig besparelse av tid. Ulempen kan sies å være at jeg som forsker ikke får muligheten til å skreddersy dataene ut i fra de forskningsspørsmål jeg har formulert. Det blir da viktig at man setter seg inn i det foreliggende datamaterialet og skaffer seg en oversikt over for eksempel hvilke spørsmålsformuleringer som er benyttet, og at man ser det opp imot egen problemstilling og hvorvidt man kan finne svarene man er på utkikk etter. I mitt tilfelle har jeg sett på lærerskjemaet med spørsmål knyttet til elevens sosiale kompetanse, og elevskjemaet med spørsmål knyttet til deres relasjon til lærer, og jeg føler de ulike spørsmålene er dekkende i forhold til min egen problemstilling. Jeg har valgt å benytte meg av sekundærdata og på den måten bidrar det til å kvalitetssikre datagrunnlaget mitt. Det er erfarne forskere som har utarbeidet måleinstrumentet, de har testet både reliabilitet og validitet og i tillegg fått mulighet til å oppnå høye responsverdier.

3.4 Utvalget

I kartleggingsundersøkelsene jeg har fått tilgang til består utvalget av ca 33000 informanter hvor både elever, foreldre, lærere, fagarbeidere, assistenter og skoleledere har svart på ulike spørsmål. Alle grunnskoler og kommuner i Hedmark har deltatt og svarprosenten var gjennomgående høy, hvilket innebærer at man med stor sikkerhet kan si at resultatene er representative for Hedmark (Nordahl et al., 2017). Utvalget for mine analyser består av 831 minoritetsspråklige elever til sammen, hvor 204 har vestlig bakgrunn og 627 har ikke-vestlig bakgrunn.

Datagrunnlaget i *Kultur for læring* består av kartleggingsundersøkelser som ser på sentrale forhold ved skolen som blant annet elevers trivsel, atferd, sosiale relasjoner, faglige ferdigheter og sosial kompetanse, samt arbeidsmiljø for ansatte og samarbeid hjem-skole. Selve undersøkelsen ble gjennomført i løpet av høsten 2016. Jeg har valgt å benytte meg av kun deler av dette prosjektets omfattende kartleggingsresultater, da jeg ønsker å se nærmere på elevskjemaene forbundet med relasjon til lærer samt kontaktlærerskjemaene forbundet

med elevenes sosiale kompetanse. I kapittel 4 vil jeg vise til resultatene av frekvensanalyser som sier mer om utvalget, blant annet antallet elever og hvordan de er fordelt på trinn.

3.4.1 Informantene

Det er syv ulike informantgrupper i dette prosjektet men jeg har valgt ut kun to som er relevante for mine undersøkelser, hvilket er elever på 5.-10.trinn og kontaktlærer. I kapittel 4 vil jeg vise til en detaljert fremstilling av antallet elever og fordelingen av dem (tabell 4.1). Elevkategoriene i dette materialet er inndelt i fire; *norskspråklig*, *samisk bakgrunn*, *minoritetsspråklig fra vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)*, og *minoritetsspråklige fra ikke-vestlige land*. Jeg skal sammenligne de to gruppene elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og velger å se bort ifra de andre gruppene da det ikke er interessant i forhold til min problemstilling. I forhold til antallet minoritetsspråklige elever i norsk skole har jeg forsøkt å innhente statistikk fra Statistisk Sentralbyrå sine sider. Her finner jeg tall som sier at det totale antall elever i norsk skole pr.1.oktober 2016 var 629 275, og av det antallet er det 45 272 elever som mottar særskilt norskopplæring, hvilket utgjør 7,19% av elevgruppen i norsk skole (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Særskilt norskopplæring innebærer undervisning og opplæring for personer med språklig minoritetsbakgrunn. Minoriteter med vestlig bakgrunn regnes å være fra Nord-Amerika og Vest-Europa, mens de med ikke-vestlig bakgrunn regnes å være fra Øst-Europa, Asia (med Tyrkia), Afrika og Latin-Amerika. Det kartlegges ikke antall elever fra språklige minoriteter, men det vises til tall på elever som mottar språkopplæringstilbud. Begrepet språklig minoritet i grunnskolen inkluderer elever som har andre morsmål enn norsk og samisk.

Antallet minoritetsspråklige elever som er medberegnet i denne undersøkelsen er totalt 1540, hvorav 405 av elevene har bakgrunn fra et vestlig land, og 1135 av elevene har bakgrunn fra et ikke-vestlig land (viser som nevnt til en mer utfyllende oversikt i kapittel 4). Jeg har valgt å ta med resultatene kun fra elever på mellomtrinn og ungdomsskole, da faktoren for relasjon til lærer for småskolen har en alpha verdi på .66 (se tabell 3.5 senere i kapittelet). Dette anses som en lav verdi derfor har jeg valgt å ikke inkludere svarene som elever på småskolen har gitt, for å sikre at resultatene på mine undersøkelser blir pålitelige i forhold til de rammer som er gitt. Dette har å gjøre med oppgavens reliabilitet (pålitelighet), og blir mer utfyllende diskutert senere i dette kapittelet.

3.5 Operasjonalisering av variabler

Kvantitativ metode innebærer at man ønsker å tallfeste fenomener. Enhver problemstilling består av begreper man ønsker å måle i en undersøkelse, og for å få målt disse begrepene må man konkretisere de. Det innebærer at man gjør generelle fenomener konkrete nok til å tallfeste de, og dette kalles for operasjonalisering. For at jeg skal kunne finne ut og tallfeste informasjon knyttet til elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til lærer, må det først foretas en konkretisering av disse to begrepene. Når man foretar en operasjonalisering av de begrepene man ønsker å måle, vil resultatet betegnes som en variabel (Johannessen, 2007). En variabel vil dermed være en egenskap eller et kjennetegn ved de enhetene man ønsker å undersøke. En variabel vil variere med forskjellige verdier (eller kategorier), og variabelen må ha minimum to verdier ellers vil de ikke regnes som en variabel men konstanter. For eksempel kan en variabel være alder, og verdiene vil være antall år (1, 2, 3 osv.).

I mine undersøkelser ønsker jeg å se på sosiale ferdigheter og relasjon til lærer. De spørsmål jeg stiller er hvordan vurderer lærere de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land, og hvordan vurderer minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land relasjon til læreren? Derfor er mine valg av variabler knyttet til materialets fire ulike dimensjoner av sosial kompetanse, samt elevens relasjon til lærer. Førstnevnte variabel er lærervurdert, og sistnevnte er elevvurdert. En annen viktig variabel er elevens bakgrunn, da jeg ønsker å se hvorvidt det er forskjeller mellom minoritetsspråklige med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Dette spørsmålet er besvart av lærer. Jeg mener jeg får de opplysninger jeg trenger i dette datamaterialet, at mine forskningsspørsmål er godt dekket av denne undersøkelsens spørreskjemaer.

Selve operasjonaliseringen er foretatt av andre da jeg benytter meg av datamaterialet fra en undersøkelse jeg selv ikke har deltatt i utformingen eller innsamlingen av, altså sekundærdata. At operasjonaliseringen er foretatt av andre mer erfarne forskere kan være en fordel, da det innebærer at de allerede er utprøvd og kvalitetstestet (Johannessen et al., 2006). Flere av spørsmålene benyttet i *Kultur for læring* er hentet fra datainstrument som er benyttet i tidligere forskning, både internasjonalt og nasjonalt, og dette kan bidra til å styrke måleinstrumentets (survey) kvaliteter i forhold til reliabilitet og validitet.

Spørsmålene som er benyttet i spørreskjemaene er utviklet etter kontekstuelle og individuelle forhold, og førstnevnte har å gjøre med forhold knyttet til skolen og læringsmiljøet. I *Kultur*

for læring er læringsmiljøet (del av det kontekstuelle forholdet) operasjonalisert og kartlagt innenfor disse områdene: *elevtrivsel, relasjon mellom elev og lærer, relasjoner mellom elevene, undervisningen, foreldrestøtte og samarbeid, og skolekultur*. Jeg skal som tidligere nevnt kun se på faktoren *relasjon mellom elev og lærer*.

Relasjoner

Tabell 3.2 viser en oversikt over kartleggingene av relasjoner mellom elev og lærer (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg, 2017). Elevene på 5-10.trinn har svart på 9 spørsmål med 4 ulike svaralternativer.

Hovedområde og informant	Faktor	Antall spørsmål	Svaralternativ	Kilde
Relasjon mellom lærer og elev Elev	Relasjon mellom lærer og elev	9	1 = Helt uenig 2 = Litt uenig 3 = Litt enig 4 = Enig	Kultur for læring (2017)

Tabell 3.2: Kartlegging av relasjon mellom lærer og elev, 5-10.trinn

Denne faktoren er elevvurdert, og selve variabelen er hentet fra “Classroom Environment Scale” fra Moos og Tricket (1974) og Sørli og Nordahl (1998) har stått for arbeidet med å overføre det til en norsk kontekst (referert til i Nordahl et al., 2017). Dette området handler om elevens vurdering av deres relasjon til sin kontaktlærer. Gjennom ulike spørsmål skal eleven ta stilling til flere utsagn knyttet til hvordan læreren er mot eleven og de andre i gruppa. Som nevnt er det ulike svaralternativer utifra hvilket trinn eleven går på. I en slik kartlegging er det en stor fordel at man er anonym, da det kan bidra til ærlige svar fra elevene. Relasjoner er en del av de kontekstuelle betingelser i forhold til elevens læring, og en viktig del av læringsmiljøet i skolen. Lærers evne til å inngå i relasjoner med sine elever har vist seg å være av betydning i forhold til elevens utvikling og læringsutbytte. Jeg har tidligere vist til litteratur som sier at å etablere gode relasjoner kan få betydning for hvordan lærer vurderer elevens ferdigheter, se kapittel 2.5.

Videre er *individvariablene* knyttet til elevens læring, utvikling og atferd i skolen, og i kartleggingen til *Kultur for læring* er det operasjonalisert og kartlagt gjennom følgende fire faktorer: *sosiale ferdigheter, skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats, og*

atferd på skolen. Jeg har valgt å se nærmere på *sosiale ferdigheter*, som består av fire faktorer som vist i tabell 3.3.

Hovedområde og informant	Faktor	Antall spørsmål	Svaralternativ	Kilde
Sosiale ferdigheter Lærer	- tilpasning til skolens normer	10	1 = Aldri/sjelden	Gresham og Elliott (1990), Kultur for læring (2017).
	- selvkontroll	9	2 = Av og til	
	- positiv selvhevdelse	7	3 = Ofte	
	- empati og rettferdighet	4	4 = Alltid	

Tabell 3.3: Kartlegging av sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er en kontaktlærervurdert skala for 1.-10. trinn, som består av fire faktorer, som vist i tabell 3.3, og er tilnærmet lik operasjonaliseringen foretatt av Gresham og Elliott (1990) gjennom “Social Skill Rating System” (referert til i Nordahl et al., 2017). Sosial kompetanse er et viktig område for elevenes læring og utvikling i skolen, og defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, og som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009). På denne måten ser Nordahl på sosial kompetanse som en individuell variabel som er knyttet til de kunnskaper og holdninger hver enkelt elev har, og de ulike ferdighetene man tar i bruk (Nordahl, 2005). Jeg har valgt å se på alle de fire dimensjoner av sosiale ferdigheter i mine undersøkelser.

Tilpasning til skolens normer

Dette området hører under sosial kompetanse og er en av faktorene for å måle elevens sosiale ferdigheter. På dette skjemaet skal kontaktlærer gi sine vurderinger av elevens tilpasning til skolens normer gjennom 10 ulike spørsmål. Temaet i denne faktoren kan ses i sammenheng med hvordan eleven utfører arbeidsoppgaver og konsentrerer seg om disse, samt hvordan eleven innretter seg etter beskjeder som gis. Jeg har tidligere vist til at skolens normer og verdier kan være noe mer utilgjengelige for minoritetsspråklige elever da de har en annen kulturell og språklig bakgrunn, se kap. 2. Det er flere steder i forskning vist til at skolens formidling av verdier og forventninger kan få ulike konsekvenser avhengig av kulturell bakgrunn, og at elever som kommer fra hjem med tilnærmet like verdier og holdninger som man finner i skolen, vil på en enklere måte klare å tilpasse seg til skolens

kontekst (Engen og Kulbrandstad 2004, Bakken 2003, Gitz-Johansen, 2006). Dette området vil derfor være interessant når jeg skal foreta analysene og se hvilke resultater jeg vil finne, i forhold til hvordan lærer vurderer minoritetsspråklige elevers tilpasning til skolens normer.

Selvkontroll

Under dette området skal kontaktlærer ta stilling til 9 ulike utsagn knyttet mot elevens evne til å tilpasse sine reaksjoner, følelser og atferd til fellesskapet og å ta hensyn til andre. Lærer skal vurdere hvordan eleven takler blant annet kritikk og motgang, og ferdigheter i sinnemestring.

Positiv selvhevdelse

Her skal lærer vurdere elevens væremåte ovenfor andre, både elever og voksne, gjennom å svare på 7 forskjellige spørsmål. Blant annet handler det om hvordan eleven tar initiativ til andre medelever i ulike situasjoner, og om eleven tilbyr å hjelpe sine medelever.

Empati og rettferdighet

Gjennom denne delen av skjemaet skal lærer ta stilling til 4 ulike utsagn knyttet til elevens empatiske evner, som for eksempel om eleven forsvarer andre dersom noen blir urettmessig kritisert. Lærer skal også svare på utsagn knyttet til elevens rettferdighetssans, blant annet om eleven tør å si ifra dersom eleven mener at læreren har opptrådt rettferdig.

3.6 Statistiske analyser

Statistisk analyse handler om å fremstille de dataer vi har samlet inn på en slik måte at det gir et helhetsbilde eller en oversikt over det fenomenet vi ønsker å undersøke. Befring forklarer det slik: “Deskriptiv statistikk omfatter prinsipp, metoder og teknikker som gir en oversikt ved å få fram hovedstrukturen i et talmateriale.” (2002, s.175). Det dreier seg om en forenkling av et datamateriale, og til hjelp i dette arbeidet kan man benytte seg av ulike teknikker og programmer.

I denne undersøkelsen har jeg benyttet det elektroniske statistikk programmet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) til å behandle dataene, og som støtte i dette arbeidet har jeg i stor grad benyttet boka til Johannessen; *Introduksjon til SPSS* (2007).

3.6.1 Deskriptiv statistikk for en variabel

Frekvensanalyse

Frekvensanalyse er benyttet for å gi en oversikt over materialet som er brukt i denne oppgaven, både når det gjelder spredningen i svaret og det substansielle innholdet (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg, 2017). Frekvensanalyser gir også informasjon om hvor mange av informantene som har svart de ulike spørsmålene. I tillegg til å vise antall respondenter, vil jeg også benytte frekvensanalyser for å vise hvordan utvalget i denne undersøkelsen ser ut, blant annet fordeling av elever på trinn og fordeling på kommuner. Dette bidrar til å gi større og mer detaljert oversikt over datamaterialet som er brukt i denne oppgaven.

3.6.2 Deskriptiv statistikk for flere variabler

Korrelasjonsanalyse.

Korrelasjon betyr statistisk sammenheng mellom to variabler og innebærer å se etter samsvar mellom variablene i datamaterialet (Ringdal, 2013). Korrelasjonsmål gir et tallmessig uttrykk for styrken i sammenhengen i det vi undersøker. Jeg vil gjennomføre en korrelasjonsanalyse for å se etter eventuelt samsvar mellom lærers vurdering av sosiale ferdigheter hos elevene i sammenheng med elevenes vurdering av sin relasjon til lærer. Resultatet av denne analysen vil si meg noe om det er en statistisk sammenheng mellom de valgte variablene, eller om eventuelle funn er tilfeldige. Et ofte brukt mål er Pearson r og varierer mellom +1 og -1, hvor +1 angir fullstendig positivt samsvar mellom variablene og -1 angir fullstendig negativt samsvar, mens 0 gir et uttrykk for at det ikke finnes korrelasjon (Johannessen et al., 2006). Verdien på korrelasjonskoeffisienten viser graden av samvariasjon. Pearsons r angir altså hvilken type samvariasjon det er, om den er positiv eller negativ, og hvor sterk den er. Det er viktig å huske på at en korrelasjonsanalyse kun kan avdekke grad av samvariasjon, den kan ikke si noe om årsaksforholdet (Ringdal, 2013). I rapporten *Kultur for læring* (2017) har forfatterne inkludert retningslinjer for vurdering av styrken på en eventuell korrelasjon, hvor 0,10 angir en veldig liten korrelasjon, 0,30 angir middels og 0,50 angir en stor korrelasjon.

Variansanalyse (one-way anova).

En del av denne oppgaven går ut på å undersøke om det er forskjeller eller likheter mellom to av elevgruppene, og for å gjøre dette har jeg valgt å benytte variansanalyser. En t-test ville gitt meg samme resultater da det kun er to elevgrupper jeg skal undersøke, men jeg har valgt å benytte meg av variansanalyse i dette arbeidet. Variansanalysene kan altså benyttes for å gi svar på hvorvidt det er forskjeller eller likheter mellom to eller flere grupper (Ringdal, 2013). Dette kan også kalles bivariat analyse, når man undersøker sammenhenger mellom to variabler.

I resultatene av disse analysene vil eventuelle forskjeller bli vurdert ut fra målingenes *standardavvik*. Forskjellene vil med andre ord angis i standardavvik. Standardavviket sier noe om hvor stor spredning eller variasjon det er i datamaterialet (utvalget). Et lavt standardavvik indikerer liten spredning blant svarene, mens et stort standardavvik indikerer en stor spredning. For å beregne forskjellen i standardavvik benytter jeg følgende formel (Nordahl et al., 2017):

$$\text{Resultat gruppe A} - \text{minus} - \text{Resultat gruppe B}$$

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{-----}}{\text{Totale standardavvik}}$$

I mine beregninger har jeg vektet resultatene på grunn av det skjeve utvalget i de to elevgruppene. I sammenheng med hva som er liten eller stor forskjell uttrykt i standardavvik benytter jeg meg av samme retningslinjer som er brukt i rapporten *Kultur for læring* (2017). I utarbeidelsen av disse retningslinjene står den amerikanske psykologen og statistikeren Cohen sentralt som har definert det mest anvendte målet Cohens` d, samt den amerikanske professoren i utdannelsestatistikk Sawilowsky (Nordahl et al., 2017, s.23). Tabell 3.4 gir en oversikt over disse retningslinjene:

Effektstørrelse	d	Referanse
Meget liten	0,01	Sawilowsky, 2009
Liten	0,20	Cohen, 1988
Middels	0,50	Cohen, 1988
Stor	0,80	Cohen, 1988
Meget stor	1,20	Sawilowsky, 2009
Enorm	2,00	Sawilowsky, 2009

Tabell 3.4: Retningslinjer for vurdering av størrelsen på effekter/forskjeller.

Videre i denne oppgaven vil jeg anvende disse retningslinjene.

Signifikansnivået handler om hvor stor sannsynlighet det er for at eventuelle forskjeller vi finner skyldes tilfeldigheter. I denne oppgaven opereres det med et signifikansnivå på $<0,05$ som anses å være en vanlig grense for signifikans. Dette indikerer at det er mindre enn 5% sannsynlighet for at forskjellene skyldes tilfeldigheter (Johannessen et al., 2006).

Reliabilitetsanalyser

Reliabilitet knytter seg til dataenes pålitelighet, og er et viktig område når man operasjonaliserer variablene. Noen variabler er enklere å definere enn andre da visse egenskaper er lettere tilgjengelig. Ifølge Befring (2002) er det relativt enkelt å måle enkelte sosiale fakta som for eksempel kjønn, alder og sivilstatus, mens de fleste andre variabler innen dette området kan være vanskeligere å måle. Derfor er det av betydning at man undersøker at det faktisk er samsvar mellom det variabelen og det måleresultatet man får, altså at man faktisk måler det man sier man skal måle. Man må avgjøre om målingen er brukbar. For å undersøke dette kan man benytte seg av Cronbachs alpha (se kapittel 3.7.2).

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper knyttet mot de resultater man oppnår gjennom forskningen, og i hvilken grad man kan stole på disse resultatene. Jeg vil i det følgende gjøre rede for begrepenes innhold og se det i forhold til de undersøkelser jeg har foretatt.

3.7.1 Validitet

Validitet dreier seg om i hvilken grad man måler det man faktisk ønsker å måle, og om resultatet fra dataene er representative for det fenomenet vi undersøker. Validitet betyr gyldighet. Det skilles gjerne mellom flere typer validitet, hvilket er intern validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet (Johannessen et al., 2006). I likhet med materialet jeg har benyttet er tilsvarende undersøkelser gjennomført med tilsvarende resultater, samt at mange av spørsmålene har likheter med spørsmålene fra LP-modellen til Nordahl.

Intern validitet dreier seg om mulighetene for trekke sikre slutninger om årsakssammenhenger. Sagt på en annen måte; er dataene vi produserer gode nok? Jeg har

ikke deltatt i produksjonen av dette datamaterialet, men det er gjennomført av erfarne forskere hvilket er med og styrker materialets validitet.

Ytre validitet dreier seg om resultatene fra egen undersøkelse har noen overføringsverdi. Sagt på en annen måte handler det om hvorvidt funnene er generaliserbare; er utvalget representativt for populasjonen? I sammenheng med materialet jeg benytter i mine analyser mener forfatterne av rapporten *Kultur for læring* (2017) at dette ikke vil være noe problem da utvalget i disse undersøkelsene er det samme som populasjonen, og i tillegg er svarprosenten tilfredsstillende. Frafall i svarprosenten er en av årsakene til at den ytre validiteten kan svekkes, altså at funnenes generaliserbarhet svekkes. Alle kommuner og grunnskoler i Hedmark deltok i undersøkelsene, og med en høy svarprosent kan man si at resultatene er representative for Hedmark fylke. Hensikten bak undersøkelsene og rapporten *Kultur for læring* er ikke å rangere kommuner eller skoler, men å gi de et godt utgangspunkt og grunnlag for egne refleksjoner og analyser (Nordahl et al., 2017).

Den beste måten å kontrollere ytre validitet i en undersøkelse er at man gjennomfører samme undersøkelse i en annen kontekst og på andre tidspunkt (Johannessen, et al., 2006). Temaet for mine undersøkelser er omhandlet i tidligere forskningsarbeid, og dette bidrar til å styrke validiteten på arbeidet mitt. Som tidligere nevnt har jeg gitt eksempler på andre masteroppgaver som ser på sosiale ferdigheter og relasjoner, men derimot ikke på de samme elevgruppene som meg. Svakheten ved utvalget i mine undersøkelser kan sies å være at respondentene kun stammer fra Hedmark fylke. Men jeg vil samtidig påpeke at Hedmark fylke både er urbant og ruralt, og det dekker en stor prosentandel av landets elever både med tanke på kjønn, etnisitet, samt sosioøkonomisk bakgrunn.

Begrepsvaliditet

Denne formen av validitet dreier seg om forholdet mellom det fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene, og om resultatene fra våre undersøkelser faktisk er gode representasjoner av fenomenet (Johannessen et al., 2006). Det dreier seg om at det man ønsker å måle faktisk blir målt. I denne sammenheng er det derfor viktig at de operasjonaliseringer man foretar er gode nok slik at de representerer fenomenet vi ønsker å undersøke. Dette innebærer at spørsmålene man benytter i kartleggingen må utformes slik at de områdene man ønsker å undersøke blir dekket.

I dette materialet har de ansvarlige forskerne gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser for å se om det innsamlede datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene hadde tenkt å måle. I rapporten hevdes det at de nevnte analysene viser at begrepsvaliditeten er tilfredsstillende (Nordahl et al., 2017).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et annet ord for pålitelighet. Det knytter seg til undersøkelsens data og dreier seg både om hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan man bearbejder de. Dette er dermed viktige områder i forhold til kvantitativ forskning da man må vite hvor nøyaktig målingene er, altså om man måler det man faktisk har tenkt til å måle (Johannessen et al., 2006). God reliabilitet innebærer at datane man presenterer anses å være pålitelige og i minst mulig grad tilfeldige.

I *Kultur for læring* (2017) har man foretatt både faktor- og reliabilitetsanalyser. Hensikten med faktoranalysene var å arbeide seg frem til faktorer og begrepsområder som man kunne benytte i det videre arbeidet med statistiske analyser. Det er også utviklet totalskårer, altså summen av alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep. Deretter har forskerne foretatt reliabilitetsanalyser for å undersøke hvor pålitelige disse faktorene eller sumskårene er, ved bruk av Cronbachs alpha. Cronbachs alpha undersøker i hvilken grad de enkelte spørsmålene har sammenheng med den sammenslåtte sumskåren. Resultatene fra denne analysen uttrykkes i en alpha verdi (koeffisient) som ligger mellom 1 og 0, og reliabiliteten er bedre desto nærmere 1 man kommer. Man kan finne litt ulike påstander om hva som anses som gode alpha verdier, men i denne rapporten refereres det til at verdier over 0,70 ofte anses som gode alpha verdier (Nordahl et al., 2017).

I tabell 3.5 viser jeg til resultatet av reliabilitetsanalysene gjengitt fra rapporten *Kultur for læring* (2017). Jeg har valgt å kun ta med det som er aktuelt for mine egne undersøkelser, og ikke hele datamaterialet til det opprinnelige prosjektet.

Område og informant	Faktor	Alpha verdi
Relasjoner Elev 1.-4.klasse	Relasjon til lærer	.66

Relasjoner Elev 5.-10.klasse	Relasjon til lærer	.90
Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens normer	.94
	Selvkontroll	.89
	Positiv selvhevdelse	.83
	Empati og rettferdighet	

Tabell 3.5: Reliabilitetsanalyser fra *Kultur for læring* (2017).

Av denne tabellen kan vi lese at reliabiliteten stort sett er tilfredsstillende, med unntak av elevskjema for 1.-4.klasse i forbindelse med relasjon til lærer. Rapporten som utgjør utgangspunktet for mine undersøkelser konkluderer med at selv om man avdekket en utfordring med enkelte av barnas svar, hevder de at barna på de fleste områder anses å være troverdige informanter. Jeg har likevel valgt å fjerne denne faktoren i mine videre analyser da det kan gi misvisende utslag i resultatene, og i tillegg stilles det andre krav til min oppgave sett i sammenheng med rapporten som er utarbeidet i forbindelse med dette prosjektet. Dersom jeg valgte å ta den med videre kunne det ha bydd på utfordringer i forhold til om mine analysene vil gi mest mulig pålitelige resultater. Jeg er også å anse som en fersk forsker og velger derfor å forholde meg til de verdier jeg vet er innenfor rammen av tilfredsstillelse når det gjelder reliabilitet.

3.8 Fortolkning av data

Den hermeneutiske tradisjonen vektlegger en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn (Johannessen et al., 2006). En fortolkende tilnærming innebærer at man tolker og forklarer vitenskapen ved å bevege seg mellom helhet og del; mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i og i forbindelse med vår egen forforståelse. I denne sammenheng er det av betydning at man erkjenner at egen forforståelse vil kunne innvirke. Man tolker det man ser, leser og opplever utifra egen forståelse, egen oppfatning, kunnskap og erfaring.

I denne masteroppgaven arbeider jeg som kvantitativ forsker med statistiske analyser og jeg befinner meg i grenseområdet til den hermeneutiske sirkel. Jeg tolker til en viss grad de

resultatene jeg får av mine analyser i lys av egen forståelse, kunnskap gjennom teori og erfaringer, men mine resultater krever ikke like mye fortolkning som en eventuell kvalitativ undersøkelse ville gjort.

Når jeg skal drøfte resultatene fra mine analyser ser jeg på de konkrete tallene de ulike analysene har gitt, men ikke uavhengig av min bakgrunn både i form av egne erfaringer samt teori jeg har opparbeidet meg på feltet. Jeg tolker til en viss grad resultatene ut i fra egen forståelse sett i sammenheng med aktuell teori, hvilket fordrer at jeg er bevisst og reflektert over egen rolle slik at de resultatene jeg viser til gjennom mitt arbeid i størst mulig grad er objektive.

Jeg har selv erfaringer både fra barnehage og barneskole hvor jeg har sett viktigheten av den voksnes relasjon til barn og elever, både i forhold til sosiale ferdigheter og faglige ferdigheter og utviklingen av disse. Dette kan være med å forme mitt syn på arbeidet mitt og jeg må være bevisst på egen forforståelse slik at resultatene jeg presenterer ikke blir subjektive. På en annen side er disse erfaringene en fordel da de bidrar til dypere innsikt i teorien jeg har ervervet meg gjennom dette studiet.

3.9 Forskningsetikk

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Dette innebærer at man som forsker må være bevisst på de valg en foretar, både at de skal være innenfor rammen av gjeldende regler og lovverk samt at man arbeider etter visse etiske prinsipper. Man skal unngå å la seg styre av utenforliggende makter som kan påvirke forskningen og de resultater den frembringer, og det er viktig å ivareta beskyttelse av personer som deltar i forskningen (Ringdal, 2013).

Forskning foregår ikke i et vakuum. På mange måter kan mye av forskningen bidra til å påvirke andre mennesker både i form av deres prioriteringer, valg og verdier. Det stilles dermed høye krav til forskerens evne til å reflektere over egen praksis. Som nevnt har ikke jeg deltatt i innsamlingen av dette materialet, men jeg benytter meg av dataene slik de er samlet inn. Skjemaene jeg har valgt er kontaktlærers vurdering av elevene sosiale ferdigheter og elevenes vurdering av relasjon til lærer.

Alle forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes og søles tillatelse fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg har fått tillatelse av professor Thomas Nordahl til å benytte meg av datamaterialet som er samlet inn gjennom kartleggingsundersøkelser i prosjektet *Kultur for læring*. Dette prosjektet er allerede godkjent av NSD, derfor er det ikke nødvendig at jeg søker egen godkjenning i forbindelse med denne masteroppgaven.

4. Analyse og resultater

I denne delen av besvarelsen vil jeg presentere resultater av de ulike statistiske analysene som er gjennomført for å belyse problemstillingen: *Hvordan vurderer lærer de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land? Og hvordan vurderer minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land relasjon til læreren?*

Jeg vil først vise til frekvensanalyser som er gjennomført, før jeg presenterer resultatene fra variansanalyser og korrelasjonsanalyser. Faktoranalyser er allerede gjort gjennom prosjektet Kultur for læring (Nordahl et al., 2017). Faktorene jeg vil undersøke er relasjon til lærer og alle fire delområder under sosial kompetanse. I datamaterialet til Kultur for læring har de utviklet totalskårer, altså summen av alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep er slått sammen.

Tabellene i dette kapittelet viser frekvensanalyser, samt korrelasjonsanalyser mellom faktoren sosial kompetanse i sammenheng med relasjon til lærer. Variansanalyser viser kontaktlærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse mens elevene har vurdert sin relasjon til lærer.

Begreper som benyttes i tabellene:

- **Område** er sosiale ferdigheter og relasjon lærer elev.
- **Elevgrupper** er minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, på 5.-10.trinn
- **N** er antallet informanter i undersøkelsen. Gjennom presentasjonen av resultatene vil N variere i de ulike tabellene. Dette er et resultat av at dersom det ikke er gitt svar på alle spørsmål innenfor en faktor vil eleven bli kastet ut.
- **Mean** viser gjennomsnittet til hvert område jeg undersøker.
- **Standardavvik** sier noe om hvordan spredningen av verdiene i datamaterialet er. Lavt standardavvik indikerer liten spredning i datamaterialet, mens et stort standardavvik indikerer stor spredning.

- **Forskjell i standardavvik** angir i hvilken grad det er avvik i forhold til gjennomsnittet.
- **Korrelasjon** innebærer å se etter samsvar mellom variablene i datamaterialet. Korrelasjonsmål gir et tallmessig uttrykk for styrken i sammenhengen i det vi undersøker, og varierer fra -1 til +1. Korrelasjonskoeffisient på 0 uttrykker at det ikke eksisterer korrelasjon.
- **Signifikansnivå** handler om hvor stor sannsynlighet det er for at eventuelle forskjeller vi finner skyldes tilfeldigheter. I denne oppgaven opereres det med et signifikansnivå på $<0,05$ som anses å være en vanlig grense for signifikans. Dette indikerer at det er mindre enn 5% sannsynlighet for at forskjellene skyldes tilfeldigheter.

4.1.1 Frekvens - elevgrupper

Jeg har valgt å inkludere frekvensanalyser for å gi en oversikt over selve materialet og vise fordelingen av elever mellom minoritetsspråklige med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, samt samiske og norskspråklige elever. Jeg vil også vise hvordan antallet elever fordeler seg på trinn, samt si noe om hvordan representasjonen av elevene er fordelt på Hedmark fylke.

Tabell 4.1 viser denne oversikten:

	Antall	Prosent
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	405	2,1
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	1135	5,9
Norskspråklig	16286	85,0
Samisk	3	0,0
Total	17829	93,0
Missing	1338	7,0
Total	19167	100,0

Tabell 4.1: Oversikt over fordelingen av antallet elever i Kultur for læring.

Som vi ser av tabellen er det totale antall elever i undersøkelsen 19 167, mens tallet 1338 henviser til antall respondenter som ikke har svart på dette spørsmålet (*Missing*). Det er kun elevgruppen minoritetsspråklige som er aktuelle i mine undersøkelser, og av tabellen kan vi lese at gruppen minoritetsspråklige elever utgjør 1540, altså 8 %. Det kan sies å være et representativt antall, da denne elevgruppen utgjør 7,1 % i norsk skole ifølge Statistisk sentralbyrå (2016). I dette antallet er det elever både fra 1. til 4.trinn og elever fra 5. til 10. trinn. Kontaktlærer har krysset av for om eleven er minoritetsspråklig med vestlig eller ikke-vestlig bakgrunn, norskspråklig eller samisk.

Jeg har som nevnt tidligere valgt å ta med kun elever fra 5. til 10.trinn videre i mine undersøkelser, i tillegg skal jeg kun se på minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Tabell 4.2 presenterer en oversikt over antallet elever i datamaterialet i sammenheng med de områdene (se kapittel 3.5) jeg har valgt å undersøke:

	Antall	Prosent
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	204	24,5
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	627	75,5
Total	831	100

Tabell 4.2: Oversikt over antallet minoritetsspråklige elever på 5.-10.trinn i Kultur for læring.

Blant disse elevene finner man følgende fordeling på trinn:

	Antall	Prosent
5.trinn	147	17,7
6.trinn	185	22,3
7.trinn	156	18,8
8.trinn	124	14,9
9.trinn	99	11,9
10.trinn	120	14,4
Total	831	100,0

Tabell 4.3: Oversikt over antallet minoritetsspråklige elever fordelt på 5.-10.trinn i Kultur for læring.

Som vi kan se av denne tabellen er det en relativt jevn fordeling på de ulike trinnene, med unntak av 9.trinn som er under 100 elever. Men man kan i høy grad si at ingen av elevgruppene er overrepresentert i forhold til de andre og at det er jevnt fordelt på trinn.

I Kultur for læring deltar alle kommunene i Hedmark. For å få en mer detaljert oversikt over elevgruppen jeg skal se på i mine undersøkelser har jeg valgt å kjøre en frekvensanalyse som viser hvordan elevgruppen er fordelt på hele fylket:

	Antall	Prosent
Alvdal	14	1,7
Eidskog	12	1,4
Elverum	106	12,8
Engerdal	17	2,0
Folldal	5	0,6
Grue kommune	8	1,0
Hamar	146	17,6
Kongsvinger	101	12,2
Kvam ungdomsskule	12	1,4
Løten kommune	23	2,8
Nord-Odal	10	1,2
Nordheimsund skule	7	0,8
Os	5	0,6
Rendalen	6	0,7
Ringsaker kommune	121	14,6
Stange	79	9,5
Stor-Elvdal	6	0,7
Sør-Odal	12	1,4
Tolga	23	2,8
Trysil	19	2,3
Tynset	42	5,1
Øystese barneskule	15	1,8
Ålvik skule	2	0,2
Åmot	12	1,4
Åsnes	28	3,4
Total	831	100

Tabell 4.4: Oversikt over fordeling av minoritetsspråklige elever på 5.-10.trinn i Hedmark fylke, i Kultur for læring.

Som vi ser av tabell 4.4 er det relativt stor spredning på denne elevgruppen da kommunen med flest elever har 146, mens der antallet er færrest kommer man ned i kun 2.

Jeg kjørte en frekvensanalyse på faktorene sosiale ferdigheter og relasjon til lærer for å se fordelingen på skolene, og resultatet der viste at til sammen er disse 831 elevene fordelt på

97 skoler. I dette antallet er det 3 skoler som har mer enn 30 elever som passer mine kriterier, mens det er 66 skoler som har 10 eller færre elever. Dette innebærer at det ikke er en jevn fordeling utover i fylket, men at det er enkelte områder med en større representasjon av denne elevgruppen. Men dette er ikke unormalt derfor velger jeg å ikke kommentere det ytterligere.

4.2 Korrelasjonsanalyse

Jeg har valgt å inkludere en korrelasjonsanalyse for å se etter eventuelle sammenhenger på områdene sosiale ferdigheter og relasjon til lærer mellom minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Korrelasjon betyr statistisk sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2013). Selv om man oppdager sammenhenger i et utvalg, kan ikke dette si oss noe om årsaksforholdet. Man kan ikke trekke slutninger om hvilken retning det er på sammenhengen. En korrelasjonsanalyse vil med andre ord kunne avdekke om det er en sammenheng, men det gir oss ikke noe informasjon om årsaker.

Den neste tabellen viser resultatet av korrelasjonsanalysen. Faktorene jeg valgte er følgende: relasjon til lærer og sumskåren av de fire delområder under sosiale ferdigheter. I denne analysen er begge elevgruppene med minoritetsspråklig bakgrunn slått sammen.

		Relasjon lærer - elev	Tilpasning til skolens normer	Selvkontroll	Positiv selvhevdelse	Empati og rettferdighet
Relasjon lærer - elev	Pearson Corr.	1	,043	,085*	-,015	-0,16
	Sig.		,228	,016	,678	,657
	N	797	797	791	793	787

** Korrelasjon er signifikant på 0,01 nivå * Korrelasjon er signifikant på 0,05 nivå.

Tabell 4.5 Korrelasjonsanalyse mellom elev-lærer relasjon og sosiale ferdigheter, minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn.

Denne tabellen gir en oversikt over antallet som har svart (N), og viser forholdet mellom de ulike delområdene innenfor sosiale ferdigheter sett i sammenheng med relasjon til lærer.

Resultatene av denne korrelasjonsanalysen avdekker at det ikke er særlig samvariasjon mellom de valgte områdene i dette datamaterialet. Jeg var interessert i å finne ut om det fantes en sammenheng mellom relasjon til lærer og vurderingen av elevenes sosiale ferdigheter, altså om det fantes noen statistisk sammenheng mellom disse variablene. Som

jeg har gjort rede for i teoridelen er relasjon til lærer av stor betydning for elevene, også i forhold til de sosiale ferdighetene elevene viser innenfor skolens kontekst. Verdiene i tabell 4.5 er derimot for lave til at jeg kan snakke om en tydelig sammenheng mellom relasjon til lærer og elevenes sosiale ferdigheter. Tabellen viser imidlertid at på området selvkontroll kan man spore en høyere korrelasjon forbundet med relasjon til lærer, fremfor de andre områdene i tabellen. Dette er en indikasjon på at det er en samvariasjon mellom disse områdene, og at det ikke skyldes tilfeldigheter. Det kan bety at det kan være en svak sammenheng mellom elevenes relasjon til lærer og hvordan lærer vurderer elevenes selvkontroll. Men resultatet av analysen gir oss ikke svar på hvilke årsaker som eventuelt ligger bak denne samvariasjonen. På de andre områdene under sosiale ferdigheter viser analysene at det ikke finnes noen samvariasjon.

Utifra korrelasjonsanalysene kan man dermed si at det er en svært svak tendens til at det finnes en samvariasjon mellom disse to elevgruppene i forhold til lærers vurdering av området selvkontroll og elevenes vurdering av relasjon til lærer, hvilket kan bety at de elever som har en god relasjon til lærer også har en høyere grad av selvkontroll.

4.3 Kontaktlærers vurdering av elevenes sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er vurdert av kontaktlærer. I kartleggingen til *Kultur for læring* defineres det som “et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å mestre ulike sosiale miljøer og som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes” (Nordahl et al., 2017, s.15).

Jeg vil nå presentere resultater fra variansanalysene av hvordan lærer vurderer sosiale ferdigheter til minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. De fire delområdene under sosial kompetanse er tilpasning til skolens normer, selvkontroll, positiv selvhevdelse og empati/rettferdighet. Jeg har valgt sumskåren av alle fire delområder av sosial kompetanse i mine analyser, og resultatene presenteres i tabellen nedenfor. Jeg velger å kommentere resultatene samlet tilslutt. Svarene avgitt av kontaktlærer er gitt i en verdiskala fra 1- 4, hvor 1=aldri/sjelden, 2= av og til, 3=ofte, 4=svært ofte.

Område	Elev-gruppe	N	Mean	Standard avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans nivå
--------	-------------	---	------	----------------	---------------------------	------------------

Tilpasning til skolens normer	Minoritets språklig fra vestlig land	204	3,1039	,63190	0,0016	,984
	Minoritets språklig fra ikke-vestlig land	627	3,1029	,61174		
Total		831	3,1032	,61637		
Område	Elev-gruppe	N	Mean	Standard avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans nivå
Selvkontroll	Minoritets språklig fra vestlig land	204	3,0760	,58736	-0,1277	,114
	Minoritets språklig fra ikke-vestlig land	621	3,1538	,61550		
Total		825	3,1345	,60924		
Område	Elev-gruppe	N	Mean	Standard avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans nivå
Positiv selvheldelse	Minoritets språklig fra vestlig land	204	2,7524	,65324	-0,0123	,878
	Minoritets språklig fra ikke-vestlig land	623	2,7603	,63873		
Total		827	2,7583	,64195		
Område	Elev-gruppe	N	Mean	Standard avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans nivå
Empati og rettferdighet	Minoritets språklig fra vestlig land	202	2,6576	,72543	-0,0378	,767
	Minoritets språklig fra ikke-vestlig land	619	2,6750	,72368		
Total		821	2,6707	,72370		

Tabell 4.6: Variansanalyser av områdene under sosiale ferdigheter

Antallet elever i disse to gruppene er ikke likt fordelt, det er en større andel elever i gruppen minoritetsspråklig fra vestlige land enn hva det er i gruppen minoritetsspråklig fra ikke-vestlige land. I variansanalysene har jeg vektet resultatene, hvilket innebærer at jeg i mine utregninger har delt på felles standardavvik. Utregningene i tabell 4.6 tar altså utgangspunkt i felles standardavvik for begge elevgruppene.

Resultatene av disse analysene viser at det ikke er signifikante forskjeller på noen av områdene, og at forskjellene dermed kan sies å skyldes tilfeldigheter. At forskjellene skyldes tilfeldigheter kan innebære at lærer vurderer elever fra disse to gruppene likt, at lærer med andre ord ikke lar kulturbakgrunn få særlig stor innvirkning på sin vurdering. Det er positivt at lærer vurderer elevenes sosiale ferdighetene uavhengig av deres kulturelle bakgrunn. Vi kan også se at utifra de retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller (se tabell 3.4) viser resultatene i tabell 4.6 at forskjellen i standardavvik her er meget liten.

Det kan imidlertid være forskjeller på gruppenivå som mine analyser ikke har avdekket da jeg har valgt å benytte meg av sumskåren. Derfor valgte jeg i tillegg å kjøre en deskriptiv analyse på hver elevgruppes svar på enkeltpørsmålene under de ulike områdene (tilpasning til skolens normer, selvkontroll, positiv selvhevdelse og empati/rettferdighet), for å gå mer i dybden og eventuelt avdekke andre detaljer. Resultatene av disse analysene presenteres ikke i dette kapittelet da de ikke avdekket store funn (se vedlegg). Jeg vil komme nærmere inn på dette i neste kapittel da jeg skal drøfte resultatene fra disse analysene.

Selve spredningen i materialet er størst på området empati og rettferdighet, hvor vi ser et høyere standardavvik enn på de andre områdene. Dette indikerer at svarene som er avgitt på denne faktoren har større variasjon, altså at det er større bredde i vurderingen lærer har gitt elevene. Men også denne variansen er liten og nærmest ubetydelig.

På områdene tilpasning til skolens normer og selvkontroll har lærer vurdert elevenes ferdigheter til gjennomsnittlig 3,10 og 3,13. På verdiskalaen var 3=ofte, hvilket innebærer at elevene skårer høyere her enn på områdene positiv selvhevdelse og empati/rettferdighet hvor resultatene viser 2,75 og 2,67. Vi ser også av tabell 4.6 at forskjellene mellom de to elevgruppene angitt i gjennomsnitt er liten. Med andre ord har lærer vurdert elevenes sosiale ferdigheter relativt likt uavhengig av kulturbakgrunn.

4.4 Elevenes vurdering av relasjon til lærer

Elevene har gjennom 9 ulike spørsmål vurdert sin relasjon til lærer, gjennom en verdiskala med 4 alternativer hvor 1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig og 4=enig. Dette området er forbundet med de kontekstuelle betingelsene og er en del av elevenes læringsmiljø i *Kultur for læring* (2017). (I denne analysen er også elevgruppene vektet likt og delt på felles standardavvik).

Område	Elevgruppe	N	Mean	Standard avvik	Forskjell i standardavvik	Signifikans nivå
Relasjon elev - lærer	Minoritets språklig fra vestlig land	194	3,6538	,45385	-0,0217	,791
	Minoritets språklig fra ikke-vestlig land	603	3,6642	,48466		
Total		797	3,6617	,47708		

Tabell 4.7: Variansanalyse relasjon elev – lærer og kulturell bakgrunn.

Resultatet av denne analysen viser at det ikke er grunnlag for å hevde at det finnes signifikante forskjeller, hvilket innebærer at man ikke si at relasjonen mellom elev – lærer påvirkes av elevenes kulturelle bakgrunn. Gjennomsnittet for hvordan begge elevgruppene har vurdert sin relasjon til lærer er høyt, hvilket indikerer at begge grupper anser sin relasjon til lærer for å være god.

Som en oppsummering av resultatene kan man si at det ikke er avdekket signifikante forskjeller mellom de to elevgruppene i sammenheng med sosiale ferdigheter. Jeg har heller ikke funnet signifikante forskjeller på området relasjon til lærer blant de minoritetsspråklige elevene. Jeg vil kommentere dette nærmere i neste kapittel.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å sette resultatene fra kapittel 4 i sammenheng med teorien i kapittel 2. Jeg vil først se på resultatene av området sosiale ferdigheter og hva teorien sier her, deretter ser jeg på relasjon mellom elev og lærer og til sist vil jeg kommentere korrelasjonsanalysen. Tilslutt i dette kapitlet kommer konklusjonen, hvor jeg avslutter oppgaven med å trekke noen slutninger mellom teori og resultater.

5.1 Lærers vurdering av elevenes sosiale ferdigheter

Ut i fra de funn jeg har kommet frem til gjennom mine analyser viser det seg at det ikke er grunnlag for å si at det foreligger signifikante forskjeller mellom lærers vurdering av sosiale ferdigheter av minoritetsspråklige elever med vestlig kontra ikke-vestlig bakgrunn. Jeg som forsker skal ikke være forutinntatt eller være preget av mine egne personlige meninger, men jeg hadde kanskje ventet å finne forskjeller blant disse to elevgruppene. Etter hva jeg har nevnt i teoridelen om minoritetsspråklige elevers mulighet til å tilpasse seg den norske skolens kontekst, ville jeg trodd at det skulle være en viss forskjell og at lærers vurderinger av sosiale ferdigheter hos minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn kanskje ville skåre noe høyere enn blant elever med ikke-vestlig bakgrunn. Årsaken til dette er at elever med vestlig minoritetsbakgrunn kan antas å ligge nærmere majoritetens kultur på mange områder, hvilket innebærer at blant annet sosialiseringprosessen og oppfatningen av hvordan man vurderer sosiale ferdigheter vil være tilnærmet majoriteten.

Som vi ser i teoridelen i denne oppgaven sier både Pihl (2010) og Gitz-Johansen (2006) at skolen er best tilpasset den kultur med tilhørende normer nærmest sin egen. De peker på barrierer som kan oppstå ved at skolens kulturelle preferanser er mindre kjent for minoritetsspråklige elever. Dette kunne vært barrierer i form av elevenes evne til å tilpasse sine sosiale ferdigheter og hvordan elevene utøver sin sosiale kompetanse. Hundeide (2003) sier også noe om at barns sosialisering prosess avhenger av den kontekst det befinner seg i, med andre ord har det betydning hvor man vokser opp og hvor sosialiseringen finner sted. Resultatene av mine analyser viser derimot at lærer har vurdert sosiale ferdigheter hos minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn til gjennomsnittlig gode i forhold til verdiskalaen (mean = 2,7 eller mer, se tabell 4.6). Resultatene viser også at det er ikke store forskjeller mellom disse to elevgruppene, hvilket kan tyde på at lærer ikke

vektlegger elevenes kulturelle bakgrunn i sine vurderinger. Dette er i seg selv ikke et stort funn, men allikevel en indikasjon på at lærer ikke har ulikt syn på disse to elevgruppene. Det er ingen av de undersøkte områdene som viser signifikante forskjeller, dermed kan man si at det har liten eller ingen betydning for lærers vurdering hvilken av de to elevgruppene man tilhører.

Det er viktig å ha med i tankene at de sosiale ferdighetsdimensjonene fungerer som indikatorer på sosial kompetanse i forhold til hvilke ferdigheter barn og unge benytter seg av i samhandling med andre. I tillegg vil det enkelte barnet foreta en avveining mellom de fem dimensjoner og en mestring av dem. Med andre ord er barnet en selvstendig aktør som foretar egne valg utifra behov og ønsker. Man kan ha en oppfatning og en mening om en elevs atferd, men uten å vite hva denne eleven selv tenker og føler kan man ikke være sikker på hva årsaken til den viste atferden er. En atferd må også forstås ut i fra den sosiale og kulturelle kontekst den opptrer i (Ogden, 2009), og den må altså ses i forbindelse med et aktørperspektiv som innebærer at eleven selv velger handlinger utifra hva som er mest hensiktsmessig for eleven i den aktuelle situasjonen (Nordahl, 2002). Sosial kompetanse er en sammensatt kompetanse, det handler om å mestre ulike ferdigheter og å anvende dem i ulike situasjoner; med andre ord tilpasse egen atferd til forskjellige personer, situasjoner og hvilke mål man ønsker å oppnå. Arbeidet som lærer er kompleks og det krever en helhetlig tilnærming til den enkelte elev. Man bør se elevens atferd og sosiale ferdigheter i lys av elevens perspektiv, og man bør ta med i betraktningen hvilken kontekst atferden utøves i, noe også Nordahl (2002) legger stor vekt på. Dette har nær sammenheng med systemteori som innebærer et syn på barn og unge som aktører i eget liv, hvor de deltar i ulike sosiale systemer og de har medbestemmelse over det som foregår. Lærere som blir bedt om å vurdere elevenes sosiale ferdigheter bør ha med i tankene at elevenes handlinger ofte vil være et resultat av det samspillet som foregår innenfor skolens kontekst.

Resultatet av mine analyser kan tyde på at lærer har tatt med slike betraktninger i sin vurdering, da vi ser at kulturbakgrunn ikke har stor betydning.

Jeg vil nå kommentere resultatene av analysene på hver av de enkelte faktorene. I tillegg til variansanalysene presentert i kapittel 4 ønsket jeg å se litt nærmere på hvordan lærer har vurdert elevenes sosiale ferdigheter fordelt på de to elevgruppene jeg har valgt. Jeg foretok derfor i tillegg deskriptive analyser på hver av områdene innenfor sosiale ferdigheter (se vedlegg). Minner om at størrelsen på gruppene ikke er jevnt fordelt da bakgrunn fra vestlig

land har 204 elever mens ikke-vestlig land har 627 elever (N varierer mellom de ulike faktorene, se vedlegg).

Tilpasning til skolens normer

Som tidligere nevnt er dette en ferdighet som måles etter blant annet hvordan eleven utfører arbeidsoppgaver og konsentrerer seg om disse, hvordan eleven innretter seg etter beskjeder som gis og i hvilken grad eleven lytter til medelever. Lærer har besvart 10 spørsmål knyttet til dette området. Jeg foretok en deskriptiv analyse på de to elevgruppene hver for seg, og resultatene viste store likheter i lærers vurdering av de ulike spørsmålene. Blant annet ble spørsmålet “Gjør skolearbeidet riktig” besvart for elever med vestlig bakgrunn med et gjennomsnitt på 2,99 og for elever med ikke-vestlig bakgrunn ble gjennomsnittet 2,85. Det var gjennomgående store likheter mellom lærers vurdering av begge elevgrupper på området tilpasning til skolens normer. Gjennomsnittet for hele faktoren har jeg vist i resultater fra variansanalysen, hvilket er 3,10 (tabell 4.6). Verdiskalaen fordeler seg slik: 1 = aldri/sjelden, 2 = av og til, 3 = ofte og 4 = alltid. Et gjennomsnitt på 3,10 viser at lærer har vurdert elevenes ferdighet til å tilpasse seg skolens kontekst for litt over gjennomsnittlig god.

Selvkontroll

Elevens evne til å tilpasse seg og sin atferd til den aktuelle konteksten er hva som vurderes på dette området. Lærer har svart på 9 spørsmål knyttet til blant annet elevens reaksjoner, og evne til å kontrollere sinnet i konflikt med både voksne og andre elever. Også her finner jeg gjennomgående store likheter blant gruppene. Et eksempel er spørsmålet “reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever” hvor gjennomsnittet for vestlig bakgrunn er 3,25 og for ikke-vestlig bakgrunn er det 3,22. Det kan tyde på at lærer vurderer minoritetspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn til å ha nokså like ferdigheter på dette området. Gjennomsnittet for denne faktoren er 3,13 (tabell 4.6).

Positiv selvhevdelse

Vurderingene her er gitt på spørsmål som har å gjøre med elevens væremåte ovenfor andre. På denne faktoren har lærer også vurdert elevgruppene relativt likt. Da jeg kjørte en deskriptiv analyse på denne faktoren fant jeg at noen av spørsmålene hadde et lavere snitt enn de andre spørsmålene innen samme område. Dette var spørsmål som “tilbyr seg å hjelpe medelever” og “presenterer seg uoppfordret for nye mennesker” med et snitt på rundt 2,4 på

begge spørsmål. Summen av lærers vurdering av denne faktoren er 2,75, altså noe lavere enn de to foregående faktorene. Det som kan være interessant i denne sammenheng er at selvhedelse er en ferdighet som viser til individuelle ferdigheter fremfor de andre faktorene som viser til kollektive verdier og atferd som har å gjøre med barns tilpasning å gjøre. Med andre ord har lærer vurdert de andre sosiale ferdigheter som kan tilpasses noe høyere enn denne. Mine analyser sier ikke noe om årsaken til disse vurderingene, men de gir en forsiktig pekepinn.

Gjennom prosjektet *Kultur for læring* fant forskerne at lærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse og selvhedelse hadde lav sammenheng med elevens egen opplevelse av dens sosiale situasjon i skolen (Nordahl et al., 2017, s.53). Rapporten skriver videre at elevenes deltagelse i skolens sosiale verden ikke nødvendigvis avhenger av eller påvirkes av lærerens vurdering av elevens sosiale ferdigheter. Dette indikerer at lærernes vurderinger ikke nødvendigvis stemmer med det som oppleves av elevene. Jeg har ikke sett på hvordan elevene selv vurderer sin sosiale situasjon i skolen, men i lys av mine egne funn vil jeg si at elevenes relasjon til lærer ikke har noen påvirkning på lærerens vurdering av deres sosiale ferdigheter.

Empati og rettferdighet

Gjennom spørsmål knyttet til elevens empatiske evner og rettferdighetssans har lærer vurdert dette området av sosiale ferdigheter. Som vi ser i tabell 4.6 har lærer også her vurdert dette området relativt likt på begge elevgrupper, og gjennomsnittet er på 2,67. Når jeg ser på den deskriptive analysen som viser gjennomsnittet på hvert spørsmål, ser jeg at også her er det enkelte spørsmål som får noe lavere gjennomsnitt enn de andre. Dette gjelder spørsmål som “inviterer andre til å delta i aktivitet”, “sier ifra når han/hun mener at du (lærer) har vært urettferdig” og “kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn”. Generelt er også denne faktoren i likhet med positiv selvhedelse vurdert noe lavere enn de to første.

I alle de nevnte faktorene ovenfor er forskjellen i standardavvik så lav at det ikke kan hevdes å være signifikante forskjeller mellom gruppene (se tabell 4.6).

Ulike kulturer vektlegger egenskaper blant de sosiale ferdigheter ulikt, og dette kan i noen tilfeller medføre en skjevhet for de ulike gruppene av elever som deltar i den norske skolen. Dette har sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet. Minoritetsspråklige elever kan møte utfordringer ved at skolens kulturelle preferanser er best tilpasset den kultur med

tilhørende normer like sin egen, altså at majoritetselevene vil klare å tilpasse seg skolens kultur på en enklere måte. Elever som har en atferd tilpasset skolens kontekst og verdier som er i tråd med skolens verdigrunnlag kan oppleve en større grad av tilhørighet til skolen. Mine funn gjennom analysene gjort i denne oppgaven viser derimot ikke at det er grunnlag for å hevde at det er store forskjeller blant elever fra et vestlig land kontra et ikke-vestlig land.

Gitz-Johansen (2006) snakker som nevnt om skolens skjulte kode, og at kjennskap til denne gjør at man kan få et større utbytte av den opplæring som foregår i skolen. For eksempel kan det være av betydning at man har en bestemt måte å snakke på, at man er motivert for læring og at man viser en oppførsel ovenfor andre som er i tråd med skolens og majoritetens verdigrunnlag. Jeg har i teoridelen av denne oppgaven satt dette i sammenheng med Bourdieus begrep habitus og kulturell kapital. Språket vi lærer samt kunnskap vi tilegner oss gjennom sosialiseringen og ulike koder for oppførsel er noen av de tingene som opparbeides gjennom oppveksten, og som er en del av en persons kulturelle kapital. I utdanningssystemet kan det få betydning hvorvidt en person mestrer den kulturelle koden i det samfunnet man lever i. Vår habitus formes gjennom oppveksten og den er avhengig av en sosial og kulturell kontekst, dermed er den ulik mellom ulike grupper elever. Habitus utgjør grunnlaget for våre handlinger og meninger, og henviser til en persons mulighet til å foreta hensiktsmessige valg for en gitt situasjons krav og normer. Skolens kontekst byr på mange situasjoner hvor dette gjør seg gjeldende, og det kan da være av betydning hvordan en lærer vurderer elevenes ulike ferdigheter og egenskaper. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg erfart at disse forskjellene ikke gjør seg gjeldende i særlig stor grad mellom de elevgruppene jeg har valgt å se på, selv om begge elevgruppene er minoritetsspråklige. Det kan være at de valgte elevgruppene sammensetning er såpass stor og bred, slik at summen av lærers vurdering ikke utgjør store forskjeller. Ingen av de er en ensartet gruppe men det er stor bredde innad i gruppen når det kommer til hvilke land elevene kommer fra. Elevgruppene kan være sammensatt av ulike kulturer der noen vestlige kulturer og ikke-vestlige kulturer vil være mer lik den norske kulturen. For eksempel vil det være forskjell på om eleven kommer fra Somalia eller Hong Kong. Dette medfører store kulturelle variasjoner når det kommer til blant annet hvilken type kultur man er oppvokst og sosialisert inn i, hvor noen av elevene vil være nærmere vår egen kultur og dermed også tilpasse seg lettere. Mine funn sier ikke noe om hvordan læreren vurderer enkeltelever i gruppe.

Det er viktig å huske på at det er lærere som står bak vurderingen av disse resultatene. Som jeg har vist til i teoridelen av denne oppgaven vil vurderingen av elevens sosiale ferdigheter

ha nær sammenheng med lærerens kompetanse, dens forventninger og meninger i forhold til atferd i klasserommet. Dette innebærer et kontekstuellt perspektiv på sosial kompetanse, og at elevens ferdigheter må ses i et slikt perspektiv. Dette stiller krav til den enkelte lærer til å kunne se hver elev og ta hensyn til blant annet ulik kulturell bakgrunn. Mine funn gjennom dette arbeidet har avdekket at elevene fra de to gruppene skårer relativt likt på sosiale ferdigheter, og at de små forskjellene skyldes tilfeldigheter. Med andre ord kan man si at gruppetilhørighet i denne undersøkelsen viser seg å ikke ha stor betydning. Jeg ser det som positivt at lærer vurderer elevenes sosiale ferdigheter uavhengig av kulturell bakgrunn i denne sammenheng.

5.2 Elevenes vurdering av deres relasjon til lærer

Analyse av elevenes vurdering av sin relasjon til lærer viser oss at elevene har relativt like vurderinger på dette området uavhengig av kulturbakgrunn. Jeg har valgt sumskåren av hele faktoren i variansanalysen, men jeg kunne valgt å ta med en deskriptiv analyse som viser hvordan elevene har svart på hvert enkelt spørsmål på denne faktoren. Generelt sett er elevenes svar rundt et gjennomsnitt på 3,5 hvilket vi kan lese av tabell 4.7. Verdiskalaen fordeler seg fra verdiene 1 til 4, hvor 4 er maks. Dermed er det grunnlag for å si at begge elevgruppene har vurdert sin relasjon til lærer som god.

Relasjoner er et forhold mellom to parter som er del av en felles virkelighet (Drugli, 2012), og på skolen er lærerens relasjon til elevene av stor betydning. Lærere og elever tilbringer mye tid sammen hver dag, og relasjonen mellom disse partene kan få innvirkning på både elevenes læringsutbytte og hvordan lærere vurderer elevenes ulike ferdigheter og egenskaper. Gode relasjoner kan være avgjørende for elevene på mange områder, blant annet gir det bedre forutsetninger for elevenes skoleprestasjoner. Læreren bør i størst mulig grad sørge for å gi alle elever positive tilbakemeldinger preget av ros, oppmuntring og støtte (Nordahl, 2002). Dermed er det en del av lærerens kompetanse å bygge gode relasjoner. Mine analyser indikerer at lærer i disse undersøkelsene har en god relasjon til elevene.

I teoridelen i denne oppgaven har jeg redegjort for begrepet relasjonskompetanse. Det er flere faktorer som kan påvirke relasjonen mellom en lærer og elev, som blant annet hjemmeforhold. Dersom læreren arbeider for å bli kjent med elevene sine kan man avdekke eventuelle situasjoner ved hjemmet som kan påvirke skolehverdagen. Spesielt i forhold til

minoritetsspråklige elever kan det være ulikt verdigrunnlag i hjemmet i forhold til skolens, som igjen kan medføre en verdikonflikt for eleven.

Resultatene av denne analysen avdekket at det ikke er grunnlag for å si at det foreligger signifikante forskjeller mellom elevgruppene. Resultatene viser heller ikke stor spredning i svar angitt fra de to ulike elevgruppene, noe som tidligere nevnt betyr at begge gruppene har vurdert sin relasjon til lærer relativt likt. De små forskjellene uttrykt i standardavvik er så ubetydelige at forskjellene skyldes tilfeldigheter og ikke kan tildeles årsak som gruppetilhørighet. Som nevnt har mine analyser vist at elevene opplever en god relasjon til læreren, hvilket kan indikere at læreren i disse undersøkelsene innehar en god relasjonskompetanse.

5.3 Sammenheng mellom lærers vurdering av sosiale ferdigheter og elevenes vurdering av relasjon til lærer

Mine forskningsspørsmål dreier seg om hvordan lærer vurderer sosiale ferdigheter hos minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn, og hvordan disse elevene vurderer sin relasjon til lærer. Jeg valgte å ta med en korrelasjonsanalyse på disse faktorene for å se om det var noen sammenheng å spore, altså om relasjon til lærer ville påvirke lærers vurdering og omvendt. Resultatene av korrelasjonsanalysen viser derimot ikke at det er signifikante sammenhenger. Dette betyr at det er liten eller ingen sammenheng mellom lærers vurdering av elevenes sosiale ferdigheter og elevens relasjon til lærer. Jeg velger å tolke dette som et positivt funn at elevenes relasjon til lærer ikke har særlig innvirkning på lærers vurdering av deres sosiale ferdigheter.

I resultatene av korrelasjonsanalysen i tabell 4.5 kan vi se at området selvkontroll er noe forskjellig fra de andre og har en korrelasjon med relasjon til lærer $r = ,085$. Korrelasjonen er derimot for lav til at man kan stadfeste en signifikant sammenheng mellom disse områdene, man kan heller egentlig ikke si at det er en svak tendens. Området selvkontroll har jeg i teoridelen av denne oppgaven omtalt som evnen til å tilpasse seg og sin atferd, følelser og reaksjoner inn i et fellesskap og det å ta hensyn til andre (Nordahl, 2002). I situasjoner hvor man møter konflikter, frustrasjon og motgang vil evnen til selvkontroll gjøre seg gjeldende, og det innebærer at man mestrer både konfliktløsning samt sinnemestring (Ogden, 2009). Dette er egenskaper som kan være forskjellig avhengig av om man tilhører majoriteten eller minoriteten, da man formes av den kulturen man vokser opp i. Det sosiokulturelle

perspektivet spiller en stor rolle her og lærers kompetanse på dette området kan få en innvirkning da det er læreren som står bak vurderingene. Hva som anses som riktig og respektabel atferd og reaksjon i ulike situasjoner, kan være forskjellig mellom ulike kulturer.

5.4 Konklusjon

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å samle innholdet rundt problemstillingen som er følgende:

Hvordan vurderer lærer de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land? Og hvordan vurderer minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land relasjon til læreren?

For å svare på problemstillingens første spørsmål har resultatene av mine dataanalyser vist at lærer vurderer disse elevenes sosiale ferdigheter som gode, og man kan ikke si at det foreligger signifikante forskjeller mellom de to elevgruppene. Samlet sett tyder dette på at lærer har vurdert elevenes sosiale ferdigheter som gode uavhengig av deres kulturelle bakgrunn. Som nevnt i kapittel 2 bør man se sosial kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv når det gjelder minoritetsspråklige elever.

Problemstillingens andre spørsmål er gjennom mine analyser besvart med at elevene vurderer sin relasjon til lærer som litt over gjennomsnittet god, og at det heller ikke her er forskjeller mellom de to elevgruppene. Dette tolker jeg som at elever opplever å ha en god relasjon til sin lærer uavhengig av kulturell bakgrunn.

Min hypotese som sa at elever med ikke-vestlig bakgrunn blir vurdert svakere på sosiale ferdigheter av lærer, samt at de har en dårligere relasjon til lærer har jeg nå forkastet. Derimot har hypotesen om at det ikke er noen forskjell mellom de to elevgruppene vist seg å stemme overens med resultatene av mine analyser.

Jeg opplever at de funn jeg har avdekket gir et positivt syn på vurderingen av sosiale ferdigheter og relasjoner i forhold til minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Sett i tråd med prinsippene for tilpasset opplæring har arbeidet med denne oppgaven gitt meg troen på at lærere på mange måter mestrer å se elevene i et helhetlig sosiokulturelt perspektiv, og at det ikke gjøres store forskjeller på vurdering av elevers sosiale kompetanse avhengig av kulturell bakgrunn.

Litteraturliste

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr.13, 2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2.utg.). Lund: Studentlitteratur AB.

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning Forskningsrapport, 62). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA Rapport nr.15, 2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Berger, .P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s.69-85). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske bokforlag.

Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Gustavsen, A.M. (2007). *Sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132644/masteroppgave_ann_m_gustavsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haugen, R. (Red.). (2006). *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hofslundsengen, H. (2011, 20.juli). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/minoritetsspraklige-elever-i-skolen/>

Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen forlag.

Hylland Eriksen, T. & Arntsen Sajjad, T. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Johannessen, A. (2007). *Introduksjon til SPSS*. (3.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Kristoffersen, K. (2011). *Sammenhengen mellom elevers sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132700/Kristoffersen.PDF?sequence=1>

Kunnskapsdepartementet (2007a). *Kvalitet i skolen*. (St.meld.nr.31, 2007-2008). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2007b). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St.meld.20, 2012-2013). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse*. (Meld.St.nr.28, 2015-2016). Oslo Departementet.

Larsen, A.K. (2006a). Barn i et flerkulturelt samfunn. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2.utg., s.97-113). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Larsen, A.K. (2006b). Barnet i samfunnet. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2.utg., s.15-47). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Ludvigsen, S., et al. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2010). *The highly engaged classroom*. Bloomington, Ind.: Marzano Research Laboratory.

Mausehagen, S. & Kostøl, A. (2009). Lærer-elev relasjon og lærerens undervisningspraksis. I T. Nordahl og S. Dobson (Red.), *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*.(s.75-93). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA Rapport nr.19, 2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A.K. (2017). *Kultur for læring T1. Hedmarken*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Hentet fra <https://e.sepu.no/assets/images/Rapport-for-Hedmarken-Kultur-for-laering.pdf>

Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133865>

Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Aasen, A.M. & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer – Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Frederikshavn: University College Nordjylland.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ryan, R. & Deci, L. (2000). 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.' *Contemporary Educational Psychology*. (s. 325-346.) Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2005) . *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Elever i grunnskolen, 1.oktober 2016*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2016-12-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=287076>

Statistisk Sentralbyrå. (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 2018*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>

Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige – Norge*. OECD rapport. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_opp_laering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf

Thorkildson, F. N. (2010). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30540/Thorkildsonoppgaven29xnov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (Red.), *Mange ulike metoder*. (s. 71-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Sosial kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsdirektoratet (2016b). *Minoritetsspråklige elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. (St.meld.30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Østberg, S., et al. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. (NOU 2010:7). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.

Åmot, I & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Åmot, I & Skoglund, R. I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Elevskjema	s. 96
Vedlegg 2: Kontaktlærerskjema	s.97-99
Vedlegg 3: Deskriptiv analyse, sosiale ferdigheter.	s.100-107

Vedlegg 1

Elevskjema 5-10

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

"Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Relasjon mellom lærer og elev	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	4	3	2	1
Jeg har god kontakt med læreren.				
Læreren liker meg.				
Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre				

Vedlegg 2

Kontaktlærerskjema

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

Kvinne	2
Mann	1

Elevens kjønn (Ekjønn)

Jente	2
Gutt	1

Kulturell bakgrunn (Kultur)

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa).	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land.	
Norskspråklig	
Samisk	

Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder elevens atferd de to siste måneder. Merk så av hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i utsagnene:

Aldri, sjelden, Ofte, Alltid

Husk å svare på alle utsagnene. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at denne eleven har vist en av atferdene det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.

Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Gjør skolearbeidet riktig				
Høder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet på det.				
Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
Ignorerer forstyrrelser fra medelever når han/hun arbeider				
Rydder opp etter seg				
Følger dine beskjeder og instruksjoner				
Kan skifte aktivitet uten å protestere				
Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
Forholder seg rolig når han/hun blir ertet				
Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
Tåler å få kritikk uten å bli opprørt				

Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende				
Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
Tar initiativ til samtaler med medelever				
Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
Sier ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				

Vedlegg 3

Deskriptiv analyse - Sosiale ferdigheter

Deskriptiv analyse *Tilpasning til skolens normer*

Minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Gjør skolearbeidet riktig	625	1,00	4,00	2,8560
Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det	627	1,00	4,00	3,1946
Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder	626	1,00	4,00	3,0783
Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp	626	1,00	4,00	2,8163
Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide	626	1,00	4,00	2,9936
Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort	627	1,00	4,00	3,2472
Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider	627	1,00	4,00	2,7576
Rydder opp etter seg	626	1,00	4,00	3,2396
Følger dine beskjeder og instruksjoner	625	1,00	4,00	3,3216
Kan skifte aktivitet uten å protestere	625	1,00	4,00	3,5280
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	627	2,00	2,00	2,0000
Valid N (listwise)	617			

 Deskriptiv analyse *Tilpasning til skolens normer*

Minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Gjør skolearbeidet riktig	204	1,00	4,00	2,9951
Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det	204	1,00	4,00	3,1422
Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder	204	1,00	4,00	3,0637
Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp	204	1,00	4,00	2,7843
Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide	204	1,00	4,00	3,0147
Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort	204	1,00	4,00	3,2500
Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider	204	1,00	4,00	2,7157
Rydder opp etter seg	204	1,00	4,00	3,2549
Følger dine beskjeder og instruksjoner	204	1,00	4,00	3,3186
Kan skifte aktivitet uten å protestere	204	2,00	4,00	3,5000
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	204	1,00	1,00	1,0000
Valid N (listwise)	204			

 Deskriptiv analyse *Selvkontroll*

Minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	204	1,00	1,00	1,0000
Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever	199	1,00	4,00	3,2563
Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever	197	1,00	4,00	3,0051
Forholder seg rolig når han/hun blir ertet	197	1,00	4,00	2,9492
Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter	201	1,00	4,00	3,0796
Tåler å få kritikk uten å bli opprørt	202	1,00	4,00	2,9158
Inngår kompromisser for å oppnå enighet	203	1,00	4,00	2,8030
Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende	202	1,00	4,00	3,1832
Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne	198	1,00	4,00	3,5051
Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater	198	1,00	4,00	2,9747
Valid N (listwise)	190			

 Deskriptiv analyse *Selvkontroll*

Minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	627	2,00	2,00	2,0000
Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever	603	1,00	4,00	3,2206
Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever	601	1,00	4,00	3,0499
Forholder seg rolig når han/hun blir ertet	600	1,00	4,00	3,0183
Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter	612	1,00	4,00	3,2386
Tåler å få kritikk uten å bli opprørt	613	1,00	4,00	3,0620
Inngår kompromisser for å oppnå enighet	609	1,00	4,00	2,8194
Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende	609	1,00	4,00	3,2578
Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne	601	1,00	4,00	3,5990
Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater	603	1,00	4,00	3,1061
Valid N (listwise)	579			

 Deskriptiv analyse *Positiv selvhevdelse*

Minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	627	2,00	2,00	2,0000
Tar initiativ til samtaler med medelever	621	1,00	4,00	2,8841
Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen	620	1,00	4,00	2,4290
Er kritisk til regler som kan virke urettferdige	604	1,00	4,00	2,5132
Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes	615	1,00	4,00	2,6780
Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker	598	1,00	4,00	2,4365
Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte	613	1,00	4,00	3,1436
Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn	613	1,00	4,00	3,0489
Valid N (listwise)	590			

 Deskriptiv analyse *Positiv selvhevdelse*

Minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	204	1,00	1,00	1,0000
Tar initiativ til samtaler med medelever	203	1,00	4,00	2,8276
Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen	204	1,00	4,00	2,4559
Er kritisk til regler som kan virke urettferdige	200	1,00	4,00	2,5250
Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes	200	1,00	4,00	2,6200
Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker	198	1,00	4,00	2,3889
Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte	202	1,00	4,00	3,1485
Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn	202	1,00	4,00	3,1040
Valid N (listwise)	194			

Deskriptiv analyse *Empati / rettferdighet*

Minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	204	1,00	1,00	1,0000
Inviterer andre til å delta i aktiviteter	201	1,00	4,00	2,6866
Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert	201	1,00	4,00	2,8308
Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig	200	1,00	4,00	2,6600
Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn	203	1,00	4,00	2,6305
Valid N (listwise)	197			

Deskriptiv analyse *Empati / rettferdighet*

Minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn:

	N	Minimum	Maximum	Mean
Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn.	627	2,00	2,00	2,0000
Inviterer andre til å delta i aktiviteter	613	1,00	4,00	2,7341
Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert	603	1,00	4,00	2,8342
Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig	601	1,00	4,00	2,6889
Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn	607	1,00	4,00	2,6260
Valid N (listwise)	595			