

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lena Larsen og Ingrid Sæther

Masteroppgave

Elev- og lærervurderinger av elevenes sosiale kompetanse i skolen

Pupil and teacher assessments of pupils' social
competence in school

Master i tilpasset opplæring
2MITOPP2

2022

Forord

To lange og intense, men ikke minst lærerike år går endelig mot veis ende. Da vi startet denne reisen høsten 2020, var vi ikke klar over det unike samarbeidet som lå foran oss. En kombinasjon av arbeid i kollokviegrupper og arbeidskrav førte til et samarbeid og vennskap vi setter stor pris på den dag i dag. Vi har funnet det nyttig å skrive masteroppgaven sammen, da vi har hatt gode drøftinger som har bidratt til å fremme ulike perspektiver. På den måten har også forskningsprosessen blitt en mindre ensom periode, og i stede fylt med gode refleksjoner, latter og tidvis noen tårer.

I dette emnet velger de færreste å skrive masteroppgaven sammen. Vårt valg om å skrive denne masteravhandlingen sammen har sitt grunnlag i erfaringene med det gode samarbeidet som utviklet seg. Videre har vi også en felles interesse for fagområdet sosial kompetanse, som legger grunnlaget for avhandlingen. Omfanget av oppgaven er større fordi vi har skrevet den sammen. Vi har sett på andre masteroppgaver som bare undersøker noen faktorer, men vi ønsket å gå dypere og har derfor fordypet oss i noe mer avansert statistikk for å kunne sammenlikne elever og lærere. Som to studenter om samme oppgave har vi begge bidratt til et likeverdig arbeid. Arbeidet er fordelt på den måten at noen deler av oppgaven er skrevet av begge to, mens vi i andre tilfeller har skrevet individuelt. De individuelle delene er diskutert både i forkant og etterkant av skriveprosessen. Begge forfatterne er derfor innforstått med avhandlingens innhold.

Først og fremst vil vi takke vår veileder Espen Stranger-Johannessen for god støtte og veiledning gjennom arbeidet med vår masteroppgave. Takk for all tid du har avsatt for å hjelpe oss gjennom et virvar av tall og begreper i SPSS, og gjennomlesing av tekst. Vi vil også rette en takk til Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning for tilgang på datamaterialet. Den største takken ønsker vi å rette til hverandre. Med dette samarbeidet har vi motivert og støttet hverandre gjennom tider som har føltet både fortvilende og lange. Vi har opparbeidet gode rutiner på arbeidet og satt oss gjennomførbare frister. Dette har bidratt til at vi kan levere et produkt vi er fornøyd med. Nå ser vi frem til et vennskap uten samarbeid om en masteravhandling.

Hamar, mai 2022

Lena Larsen & Ingrid Sæther

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Norsk sammendrag	8
Engelsk sammendrag (Abstract)	9
1. Innledning	10
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	10
1.2 <i>Formål og problemstilling</i>	11
1.3 <i>Tema og begrepsavklaring</i>	14
1.3.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	14
1.3.2 <i>Sosial kompetanse</i>	15
1.4 <i>Oppgavens oppbygning</i>	15
2. Teoretisk rammeverk	18
2.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	18
2.2 <i>Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter</i>	20
2.2.1 <i>Sosial kompetanse</i>	20
2.2.2 <i>Sosiale ferdigheter</i>	21
2.2.3 <i>Tilpasning til skolens normer</i>	23
2.2.4 <i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>	25
2.2.5 <i>Elevperspektiv i utdanningsforskning</i>	26
2.3 <i>Sosial kompetanse i lys av ulike perspektiver</i>	27
2.3.1 <i>Sosial kompetanse i et kontekstuellet perspektiv</i>	28
2.3.2 <i>Sosial kompetanse i et aktørperspektiv</i>	29
2.3.3 <i>Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv</i>	30
2.4 <i>Selvoppfatning</i>	31
2.4.1 <i>Selvverd</i>	33
2.4.2 <i>Selvvurdering</i>	33
2.4.3 <i>Forventning om mestring</i>	34
3. Metode	35
3.1 <i>Valg av metode</i>	35
3.2 <i>Spørreundersøkelse</i>	36
3.3 <i>Utvalg</i>	38
3.4 <i>Operasjonalisering og variabler</i>	39
3.4.1 <i>Tilpasning til skolens normer</i>	42
3.4.2 <i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>	43
3.4.3 <i>Bakgrunnsvariabler</i>	45
3.5 <i>Statistiske analyser</i>	47

3.5.1 Korrelasjonsanalyse.....	47
3.5.2 Frekvensanalyse	49
3.5.3 T-test.....	49
3.5.4 Enveis variansanalyse – (ANOVA).....	51
3.6. <i>Validitet og reliabilitet</i>	52
3.6.1 Validitet	52
3.6.2 Reliabilitet	54
3.7 <i>Forskningsetikk</i>	55
4. Sammenlikning av læreres og elevers vurdering.....	57
4.1 <i>Kjerneinnhold i faktorene</i>	59
4.2 <i>Korrelasjonsanalyse</i>	64
4.3 <i>Svarfordeling</i>	66
4.4 <i>Drøfting</i>	72
4.4.1 Korrelasjon og fordeling.....	72
4.4.2 Faktorer i lys av ferdighetsdimensjoner	74
5. Presentasjon av funn	77
5.1 <i>Frekvensanalyser</i>	77
5.2 <i>T-tester og variansanalyser</i>	80
5.2.1 Kjønn	80
5.2.2 Vedtak om spesialundervisning.....	82
5.2.3 Mors utdanning.....	84
5.2.4 Språklig bakgrunn	88
6. Drøfting.....	92
6.1 <i>Elevenes vurdering</i>	92
6.1.1 Betydning av kjønn.....	93
6.1.2 Betydning av vedtak om spesialundervisning	94
6.1.3 Betydning av mors utdanning.....	95
6.1.4 Betydning av språklig bakgrunn.....	96
6.1.5 Sammenfatning av elevvurderinger.....	98
6.2 <i>Elevenes og lærernes vurdering</i>	99
6.2.1 Kjønn	100
6.2.2 Vedtak om spesialundervisning.....	102
6.2.3 Mors utdanning.....	104
6.2.4 Språklig bakgrunn	106
6.2.5 Sammenfatning av elev- og lærervurderinger	108
7. Konklusjon.....	111
8. Referanseliste	114

Figur- og tabellister

Figurliste:

Figur 2.1: Hierarkisk oppbygging av selvoppfatning.....	32
Figur 4.1: Grafisk fremstilling av symmetri og skjevhet.....	67
Figur 4.2: Lærer- og elevvurderte variabler fremstilt i histogram med normalfordelingskurve.....	69
Figur 5.1: Grafisk fremstilling av sosial kompetanse med <i>Mors utdanning</i> som bakgrunnsfaktor.....	86

Tabelliste:

Tabell 1.1: Oversikt over lærervurderte og elevvurderte faktorer.....	13
Tabell 3.1: Frekvensfordeling L1 og E1.....	39
Tabell 3.2: Ledd <i>Tilpasning til skolens normer (L1)</i>	42
Tabell 3.3: Ledd <i>Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)</i>	44
Tabell 3.4: Reliabilitetsanalyse: Cronbachs alpha.....	55
Tabell 4.1: Sammenstilling av L1 og E1 (utvalgte ledd).....	62
Tabell 4.2: Styrke på korrelasjon.....	64
Tabell 4.3: Korrelasjonsanalyse av lærer- og elevvurderte faktorer.....	64
Tabell 4.4: Høyeste korrelerte faktorer.....	66
Tabell 4.5: Frekvensfordeling lærer- og elevvurderte faktorer.....	70
Tabell 5.1: Frekvensfordeling L1 og E1.....	78
Tabell 5.2: Frekvensfordeling av elever med bakgrunnsfaktorer.....	79
Tabell 5.3: Uavhengig t-test: Sosial kompetanse med <i>Kjønn</i> som bakgrunnsfaktor.....	81
Tabell 5.4: Paret t-test: Sosial kompetanse med <i>Kjønn</i> som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.....	82
Tabell 5.5: Uavhengig t-test: Sosial kompetanse med <i>Vedtak om spesialundervisning</i> som bakgrunnsfaktor.....	83
Tabell 5.6: Paret t-test: Sosial kompetanse med <i>Vedtak om spesialundervisning</i> som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.....	84
Tabell 5.7: Variansanalyse: Sosial kompetanse med <i>Mors utdanning</i> som bakgrunnsfaktor.....	85
Tabell 5.8: Paret t-test: Sosial kompetanse med <i>Mors utdanning</i> som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.....	87

Tabell 5.9: Variansanalyse: Sosial kompetanse med <i>Språklig bakgrunn</i> som bakgrunnsfaktor.....	89
Tabell 5.10: Variansanalyse med post-hoc-test (LSD og Games-Howell): Sosial kompetanse med <i>Språklig bakgrunn</i> som bakgrunnsfaktor.....	90
Tabell 5.11: Paret t-test: Sosial kompetanse med <i>Språklig bakgrunn</i> som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.....	91
Tabell 6.1: Oversikt over statistisk økning og nedgang fra lærer- til elevvurdering.....	110

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er vurdering av elevers sosiale kompetanse i skolen. Utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er en vel så viktig del av skolehverdagen som den faglige opplæringen, og vurdering av og refleksjon over egen atferd i skolen kan være viktig for denne utviklingen. Tidligere forskning viser at det gjennomgående er lærernes vurderinger som løftes frem, mens elevenes subjektive rapporteringer om atferd i skolen er mer fraværende. Denne studien retter søkelys mot å fremme elevens stemme i vurdering av sosial kompetanse, i en kombinasjon med lærernes vurdering.

Som tilnærming til tematikken anvendes en kvantitativ metode, og denne studien er basert på en tverrsnittsundersøkelse fra 2018, hvor mange norske grunnskoler deltok. Både lærere og elever fra 5. til 10. trinn deltok i undersøkelsen og besvarte spørsmål om henholdsvis atferd og sosial kompetanse. Det er gjennomført statistiske analyser for å besvare problemstillingen som foreligger i denne avhandlingen: *Hvordan vurderer elever og lærere elevenes sosiale kompetanse i skolen?*

Funnene viser at det foreligger få forskjeller mellom hvordan elevene vurderer sin sosiale kompetanse i skolen, utfra bakgrunnsfaktorene kjønn, om eleven har vedtak om spesialundervisning eller ikke, mors utdanning og språklig bakgrunn. I alle tilfeller er elevene relativt samstemte i sine rapporteringer av sosial kompetanse, og rapporterer at de sjelden utviser atferd som ikke er forenelig med skolens normer. Elevenes vurderinger blir sammenliknet med lærernes vurderinger. I lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse viser funnene at noen elevgrupper blir vurdert lavere enn andre. Disse elevgruppene er gutter, elever med vedtak om spesialundervisning og minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Med dette anser lærerne at dette er elever som i mindre grad enn andre elever tilpasser seg skolens normer.

Mange av funnene stemmer overens med tidligere forskning, og i den sammenheng stilles det spørsmål om skolen er med på å opprettholde sosiale forskjeller. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at noen elever kan ha bedre forutsetninger for å klare seg i skolen enn andre.

Engelsk sammendrag (Abstract)

The theme for this thesis is assessment of pupils' social competence in school. Development of social competence and social skills is as important as the technical skills in school, and assessment of and reflection over individual behavior in school can be important for this development. Previous research show that it is generally teacher's assessments that are highlighted, while the pupils' subjective reports on behavior in school are more absent. This study focuses on promoting pupil perspective in the assessment of social competence, in combination with teachers' assessments.

A quantitative method is used as an approach to the topic, and this study is based on a cross-sectional survey from 2018, in which many Norwegian primary and lower secondary schools participated. Both teachers and pupils from 5th to 10th grade participated in the survey and answered questions about behavior and social competence. Statistical analyzes have been performed to answer the problem presented in this dissertation: *How do pupils and teachers assess pupils' social competence in school?*

The results show that there are few differences between how the pupils assess their social competence in school, based on the background factors gender, whether the pupils have need for special education or not, the mother's education and linguistic background. In all cases, pupils are relatively consistent in reporting social competence, and report that they rarely exhibit behavior that are inconsistent with school norms. The pupils' assessments are compared with the teachers' assessments. In the teachers' assessments of the pupils' social competence, the findings show that some groups of pupils are assessed lower than others. These groups of pupils are boys, pupils with special education and minority language pupils with Western and non-Western backgrounds. Based on this, teachers consider that these are pupils who to a lesser extent than other pupils adapt to the school's norms.

Many of the findings are consistent with previous research, and in this coherence a question whether the school is involved in maintaining social differences is asked. The findings in this study indicates that some pupils may have better prerequisite in school than others.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som to nyutdannede lærere har vi mange like erfaringer, tross utdanning og arbeid i to forskjellige landsdeler. Gjennom samarbeid og deling av opplevelser i skolen fant vi fort ut at vi begge har møtt mange elever som tilsynelatende oppfører seg på en måte som ikke er ønskelig i skolen. Samtidig uttrykker kollegaer at dette er en økende trend i dagens skole. Professor Terje Ogden (2010, s. 17) ved Universitetet i Oslo har forsket mye på problematferd i skolen og understreker at atferd som går inn under kategorien «undervisnings- og læringshemmende atferd», er blitt ett av de vanligste problemene i skolen.

I rapporten *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 7), vises det til at det skal foreligge en inkluderende skole som gir muligheter for alle uansett forutsetninger og bakgrunn. I dagens norske skole er det et stadig økende elevmangfold som representerer ulike holdninger, verdier, atferd og språk som har forskjellig etnisk, sosial og økonomisk bakgrunn (Ogden, 2015b, s. 14). Flere av elevene i dette mangfoldet sliter med å tilpasse seg skolens normer, men likevel har elevgruppen rett til en tilpasset opplæring etter sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Det er mange grunner til å sette sosial kompetanse på dagsordenen. En har blitt mer oppmerksom på denne siden ved barn og unges utvikling som forutsetning for sosial verdsetting og vennskap, og som «vaksinasjonsfaktor» mot problematferd (Ogden, 1995, s. 11). Sosial kompetanse synes å være begrepet som best dekker de oppgavene skolen er gitt når det gjelder elevenes sosiale læring (Nordahl, 2010, s. 179). I en rapport fra en faggruppe utnevnt av Utdanningsforbundet og Sosial- og helsedirektoratet står det at «sosial kompetanse har fått status som en del av basiskompetansen som skal gjennomsyre all opplæring» (Nordahl et al., 2006, s. 3). Skolens oppgave blir dermed å legge til rette for at elevene i arbeid med fag, også får øve seg i samhandling og konflikthåndtering. Opplæringslova (1998, § 1-1) setter også skolens oppgaver i en bredere sammenheng enn kun fag, ved å understreke at elevene skal utvikle kunnskap til å mestre eget liv, samt delta i samfunnet forøvrig.

Sosial kompetanse er et omfattende begrep, men vi velger å se på sosial kompetanse i lys av en skolekontekstuell tilnærming. Sosial kompetanse er ifølge Ogden (2015a) «kunnskaper,

ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner» (s. 12), en slik kompetanse er en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd. Sosial læring er ikke et nytt tema i skolen, men det er et område hvor det forventes mye og undervises lite. Kjennskap til sosiale koder, normer og regler kan gjøre det enklere å forholde seg til andre, og i skolen foreligger en rekke forventinger til elevenes atferd. I *Overordnet del av Læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8) understrekes det at elevene skal oppleve at de har innflytelse og kan være med å påvirke sin skolehverdag. Utarbeidelse av normer og regler i fellesskap er en måte å gjøre elevene kjent med de sosiale kodene i skolen. Samtidig viser forskning at elevenes forutsetninger for læring styrkes ved at de er involvert i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 7). Vurdering av og refleksjon over egen atferd i skolen kan derfor være viktig for utvikling av sosiale ferdigheter.

Vi finner det interessant å undersøke hvordan elever oppfatter seg selv i skolesammenheng og hvordan de vurderer sin sosiale kompetanse. I praksis er det ofte læreren som besitter definisjonsmakten på hva som er akseptert atferd. Det er ofte lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse som anses som gjeldende, og elevens stemme i denne sammenheng er gjerne fraværende. Ved å legge aktørperspektivet til grunn, kan man se situasjoner gjennom barnets øyne, og man kan få en bredere forståelse for elevens handlinger. Vi ønsket derfor å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor elevens stemme løftes frem, samtidig som deres vurderinger ses i lys av lærernes vurderinger.

1.2 Formål og problemstilling

Temaet i denne undersøkelsen retter søkelys mot elevenes sosiale kompetanse og atferd i skolen, og hvordan elever og lærere oppfatter og vurderer denne kompetansen. For å belyse elevenes sosiale kompetanse inkluderer vi kontaktlærerens elevvurdering, og elevs vurdering av seg selv. Formålet med denne avhandlingen vil dermed være å få innsikt i hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse i skolen. Vi kommer frem til følgende problemstilling:

Hvordan vurderer elever og lærere elevenes sosiale kompetanse i skolen?

For å besvare problemstillingen har vi lagt ulike bakgrunnsfaktorer til grunn. Vi har også utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være til hjelp for å kunne besvare problemstillingen:

1. Hvordan kan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig sammenliknes?
2. Hvilken betydning har bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* for elevenes vurdering av egen sosial kompetanse?
3. Hvordan ser elevenes vurdering av sosial kompetanse ut, sammenliknet med lærernes vurdering, og hvordan kan vi forstå disse forskjellene?

Dette forskningsprosjektet har en litt uvanlig oppbygning. Forskningsspørsmål 1 må drøftes og besvares for å kunne gå videre med de resterende forskningsspørsmålene. Dette betyr at svaret på Forskningsspørsmål 1 blir presentert allerede i innledningen. Vi presenterer svaret på dette spørsmålet før analyser og drøfting av spørsmålet gjøres i Kapittel 4. Dette gjør vi fordi svaret har betydning for hva som vektlegges i teorigrunnlaget (Kapittel 2). I Forskningsspørsmål 1 finner vi det mest hensiktsmessig å sammenlikne en lærervurdert faktor kalt *Tilpasning til skolens normer* sammen med en elevvurdert faktor kalt *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. For å gi innsikt og forståelse for disse faktorene finner vi det derfor nødvendig å bruke litt av dette kapittelet til å kort forklare datamaterialet som foreligger i denne avhandlingen.

For å besvare problemstillingen som ligger til grunn for denne studien, har vi valgt en kvantitativ tilnærming. Datamaterialet som anvendes i dette forskningsprosjektet er sekundærdata og ble innhentet av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU) i 2018. De gjennomførte en elektronisk spørreundersøkelse på skoler ved oppstarten av et utviklingsarbeid. I undersøkelsen deltok skolers ledelse, lærere, kontaktlærere, fagarbeidere, assistenter, elever (1.-10. trinn) og foresatte. Undersøkelsen var svært omfattende, og informantgruppene fikk spørsmål om flere ulike forhold ved skolen. For hver informantgruppe ble det anvendt eget spørreskjema.

I denne undersøkelsen forholder vi oss kun til informantgruppene kontaktlærere (heretter omtalt som lærere) og elever på 5.-10. trinn. Lærerne vurderte elevene og svarte blant annet

på spørsmål om temaet *Sosial kompetanse* hvor fire faktorer var lagt til grunn: *Tilpasning til skolens normer* (L1), *Selvkontroll* (L2), *Positiv selvhevdelse* (L3) og *Empati og rettferdighet* (L4). Elevene på 5.-10. trinn svarte blant annet på spørsmål om temaet *Atferd* i skolen, og dette området var delt inn i tre faktorer: *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), *Sosial isolasjon* (E2) og *Utagerende og alvorlige atferdsproblemer* (E3). Både det lærervurderte temaet *Sosial kompetanse*, og det elevvurderte temaet *Atferd*, bygger på Gresham og Elliotts' (1990, sitert i Ogden, 2003, s. 66) Social Skills Rating System (SSRS), hvilket er en atferdsskala som vurderer sosial kompetanse. SSRS vil bli belyst nærmere i Kapittel 3.4.

Tabell 1.1: Oversikt over lærervurderte og elevvurderte faktorer.

Lærervurderte faktorer	Elevvurderte faktorer
Tema: Sosial kompetanse	Tema: Atferd
1. Tilpasning til skolens normer (L1)	1. Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)
2. Selvkontroll (L2)	2. Sosial isolasjon (E2)
3. Positiv selvhevdelse (L3)	3. Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (E3)
4. Empati og rettferdighet (L4)	

I Kapittel 4 besvarer vi Forskningsspørsmål 1. Der stiller vi spørsmål om hvordan elever og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes. Det betyr at vi i denne avhandlingen skal sammenlikne én faktor fra det lærervurderte temaet *Sosial kompetanse* og én faktor fra det elevvurderte temaet *Atferd*. For å finne ut av hvilken lærervurdert faktor og hvilken elevvurdert faktor som mest hensiktsmessig kan sammenliknes, presenteres kjerneinnholdet i de ulike faktorene. For å undersøke sammenheng ytterligere gjennomfører vi en korrelasjonsanalyse og presenter histogram med normalfordelingskurve. Ettersom resultatet av disse analysene er avgjørende for innholdet i denne avhandlingen, presenterer vi disse analysene i et eget kapittel (jf. Kapittel 4). I dette kapitlet kommer vi som nevnt frem til at den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) mest hensiktsmessig kan sammenliknes. Det betyr at vi i denne avhandlingen overordnet skriver om sosial kompetanse, men analyserer underområdene *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. Derfor går vi grundigere inn i kjerneinnholdet i disse to faktorene i avhandlingens kapittel om teorigrunnlag (jf. Kapitlene 2.2.3 og 2.2.4).

For å sammenlikne de to utvalgte faktorene gjennomfører vi ulike statistiske analyser, og det er dataprogrammet *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) som anvendes til dette.

I Forskningsspørsmål 2 presenterer vi fire ulike bakgrunnsfaktorer og stiller spørsmål om disse har betydning for vurderingen av sosial kompetanse. Bakgrunnsfaktorene er *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Språklig bakgrunn* og *Mors utdanning*. Bakgrunnsfaktorene gjelder elevene, men er besvart av lærere og elevens foresatte. Lærerne har svart på om eleven er gutt eller jente, om eleven har vedtak om spesialundervisning eller ikke, og hvilken språklig bakgrunn eleven har. Foresatte har svart på hvilken utdanning elevens mor har. I Forskningsspørsmål 3 sammenlikner vi elevenes og lærenes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse, og undersøker hvordan vi kan forstå disse forskjellene.

1.3 Tema og begrepsavklaring

Vi finner det nødvendig å definere noen av undersøkelsens viktigste begreper nærmere, før de blir utdypet grundigere i avhandlingens Kapittel 2, teoretisk rammeverk. Ettersom denne avhandlingen er skrevet i forbindelse med *Master i tilpasset opplæring*, ønsker vi kort å forklare dette begrepet innledningsvis. Samtidig er *sosial kompetanse* et viktig begrep som brukes gjennomgående i avhandlingen.

1.3.1 Tilpasset opplæring

I dagens norske skole møter vi et mangfold av elever, som alle er ulike og unike individer. Mange av disse har ulik bakgrunn i form av for eksempel etnisitet, kjønn, evner og sosial og kulturell bakgrunn. Uansett forutsetning og bakgrunn har alle elever krav på en opplæring som gjør at de får best mulig utbytte av opplæringen (Haug, 2020b, s. 12). Dette kalles tilpasset opplæring og er å anse som et av de viktigste prinsipper i den norske skolen. Prinsippet handler om at alle sider ved elevene skal tas hensyn til i skolen, slik som «språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemmebakgrunn og verdier» (Imsen, 2014, s. 245). I sin helhet betyr prinsippet om tilpasset opplæring at ingen skal oppleve å bli holdt tilbake i sin opplæring eller møte krav som ikke er forenelig med deres forutsetninger.

Hvordan de ansatte i skolen skal tilpasse opplæringen til den mangfoldige elevgruppen, finnes det ingen fasit på. Imidlertid beskriver Utdanningsdirektoratet (2022b, s. 1) at tilpasningen

skal skje gjennom variasjoner innenfor fellesskapet. Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse. Av den grunn vil vi ikke gå inn i hvordan lærere kan arbeide med å tilrettelegge og tilpasse for sosial læring i skolen, men undersøke hvordan ulike aktører i skolen oppfatter elevenes sosiale kompetanse.

1.3.2 Sosial kompetanse

Skolen er i dag gitt klare målsettinger og oppgaver når det gjelder elevenes personlige og sosiale utvikling. I *Overordnet del av Læreplanverket* heter det at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Det uttrykkes at skolen skal arbeide med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det påpekes at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Gjennom læreplanverket kan vi se at skolen ikke bare skal bidra til at elevene tilegner seg skolefaglige prestasjoner, men også bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. På skolen skal det ifølge Nordahl (2010, s. 179) foregå en sosial og personlig læring gjennom å utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre.

Begrepet *sosial kompetanse* er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Vi lever i et samfunn som stadig er i endring, og det stilles hele tiden nye krav og forventninger til de som skal fungere og samhandle i dette samfunnet. Barnet velger ikke sin livssituasjon, men kravet til barnets kompetanse endres kontinuerlig med bakgrunn i virkeligheten de stilles overfor, og innenfor rammer som fastsettes av voksne (Pape, 2001, s. 19). Det er dermed gjerne voksne som besitter definisjonsmakten på hva som oppfattes som god sosial kompetanse. I en skolekontekst kan det tenkes at det er lærere som stiller krav til sosial kompetanse hos elevene, likevel vil også jevnaldrende stille sosiale krav til hverandre. Disse ulike forventningene og miljøene stiller gjerne ulike krav til sosial kompetanse, og kan følgelig være motsetninger eller komme i opposisjon mot hverandre.

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har vi presentert valg av tema, formål og problemstillingen som ligger til grunn for denne avhandlingen. Vi legger også frem sekundærdataen som benyttes som datagrunnlag og beskriver kort noen av undersøkelsens kjernebegreper.

Det teoretiske rammeverket for avhandlingen presenteres i Kapittel 2. Her vil leseren først få et innblikk i prinsippet om tilpasset opplæring, før temaet sosial kompetanse blir belyst generelt. Videre presenteres kjerneinnholdet for den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), fordi det er disse to faktorene som skal sammenliknes. Vi presenterer også kort elevperspektivet i utdanningsforskning. For å forsøke å forstå begrepet sosial kompetanse med skolen som kontekst, behandles begrepet i et kontekstuellet perspektiv, et aktørperspektiv og et pedagogisk perspektiv. Disse vil være viktige i forståelsen av elevers og læreres vurderinger av sosial kompetanse. Avslutningsvis i Kapittel 2 viser vi til teorien om selvoppfatning, som er av betydning for hvordan eleven oppfatter og vurderer seg selv.

I Kapittel 3 redegjør vi for valg av avhandlingens design og metode. Som tidligere beskrevet, er datagrunnlaget i denne avhandlingen basert på en tidligere gjennomført undersøkelse av SePU. Ettersom dataen som anvendes ikke er innhentet for vårt forskningsprosjekt, begrunner og forklarer vi denne sekundærdataen i delen om operasjonalisering. Vi presenterer også spørsmålsformuleringene som lærerne og elevene har besvart i de to utvalgte faktorene. Videre presenteres og begrunnes hvilke statistiske analyser som brukes for å sammenlikne hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse. Resultatene presenteres i Kapittel 4 og 5. Avslutningsvis diskuterer vi validitet, reliabilitet og forskningsetikk.

Forskningsspørsmål 1 behandles i oppgavens Kapittel 4. Ettersom lærerne har svart på spørsmål om *sosial kompetanse* og elevene om *atferd*, redegjøres og argumenteres det for at kjerneinnholdet i disse undersøkelsesområdene er beslektet. Videre presenteres og kommenteres korrelasjonsanalyser av de fire lærervurderte faktorene og de tre elevvurderte faktorene (jf. Tabell 1.1.). Det er også av betydning å undersøke om faktorene er tilnærmet normalfordelt; de presenteres derfor som histogrammer med normalfordelingskurve. Mot slutten drøfter og oppsummerer vi hvorfor *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) er de to faktorene som mest hensiktsmessig kan sammenliknes med utgangspunkt i dette datasettet.

I Kapittel 5 presenterer vi resultater som kommer frem av analysene som gjennomføres i SPSS. Det er kun de to utvalgte faktorene (L1 og E1) som er anvendt for gjennomføring av analyser. De fire bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* anvendes i analysene. Vi viser til frekvensfordelinger for å illustrere utvalget som ligger til grunn for vår undersøkelse. Dernest legger vi frem t-tester og

variensanalyser for å undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse.

I Kapittel 6 drøftes de to resterende forskningsspørsmålene. Drøftingen tar utgangspunkt i de statistiske analysene, teorigrunnlaget fra Kapittel 2 samt resultater fra tidligere forskning. Vi drøfter forskningsspørsmålene hver for seg, med en oppsummering mot slutten av hvert spørsmål. I Kapittel 7 vil vi forsøke å trekke konklusjoner med bakgrunn i de funn og drøftinger som er gjort gjennom undersøkelsen.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Først vil vi kort presentere tilpasset opplæring som et prinsipp i den norske skolen. Det videre teorigrunnlaget preges av begrepet sosial kompetanse. Vi presenterer hva sosial kompetanse er, knyttet til skolen som kontekst. Først vil vi definere sosial kompetanse som begrep, før vi presenterer begrepet sosiale ferdigheter. Her belyses Gresham & Elliotts' (1990, sitert i Ogden, 2015a, s. 13) fem sentrale sosiale ferdighetsdimensjoner: *empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet*. Faktorene *Tilpasning til skolens normer (L1)* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* har stor betydning for avhandlingens analyser. Derfor gjøres de rede for i dette kapittelet. For å belyse elevperspektivet i forskning, vil også denne tematikken presenteres kort. Videre vil vi se på sosial kompetanse i lys av tre ulike perspektiver: *kontekstuellet perspektiv, aktørperspektiv og pedagogisk perspektiv*. Teorien om selvoppfatning har også betydning for hvordan elever vurderer egen sosial kompetanse, og får av den grunn plass i det teoretiske rammeverket for avhandlingen.

2.1 Tilpasset opplæring

Et av de viktigste prinsippene i den norske skolen er prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippet fastslås gjennom Opplæringslovens § 1-3 (1998) og uttrykkes på denne måten: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». I praksis betyr det at alle elever har rett på en likeverdig opplæring, etter sine forutsetninger og behov. Skolen har med dette en plikt til å gi et opplæringstilbud hvor alle elever kan få realisert sitt potensiale for læring (Nordahl & Overland, 2021, s. 20). Utdanningsdirektoratet (2022b, s. 1) understreker at prinsippet om tilpasset opplæring ikke er en individuell rett for den enkelte elev, men at det skal fremgå gjennom tilrettelegging og variasjoner i undervisningen. Dette gjennom å tilpasse og variere blant annet læringsaktiviteter, ressurser, arenaer og vurderingsformer. Til tross for denne tilpasningen, har ikke alle elever tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring, og i slike tilfeller har eleven krav på spesialundervisning etter Kapittel 5 i Opplæringsloven (1998).

Selv om prinsippet om tilpasset opplæring implisitt har eksistert i den norske skolen i flere hundre år, kom det inn med lovverket i 1975 (Haug, 2020b, s. 15). Elever som tidligere ikke

hadde fått ta del i vanlige skoler og klasser, omtalt som ikke opplæringsdyktige, skulle nå integreres i den ordinære skolen. Skolen var nå for alle elever og opplæringen måtte følgelig tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov. Å tilpasse opplæringen til den mangfoldige elevgruppen skolen nå besto av, og fremdeles består av, viste seg som en utfordring. Den dag i dag er det fremdeles ingen spesifikk oppskrift på hvordan tilpasset opplæring best mulig skal gjennomføres. Likevel beskrives prinsippet godt i *Overordnet del av Læreplanverket*, og det er videre opp til læreren å skjønnsmessig vurdere hvordan det skal gjennomføres i praksis (Haug, 2020b, s. 18).

Selv om det ikke foreligger faste føringer for gjennomføringen av tilpasset opplæring, er det viktig at skoler har en plan for hvordan de på best mulig måte kan støtte elevene som strever. Nordahl og Overland (2021, s. 34) kaller denne støtten for et inkluderende pedagogisk støttesystem, og omhandler at for å kunne støtte eleven etter sine forutsetninger og behov, må lærere nødvendigvis analysere utfordringene eleven står i. Dette gjelder uansett om utfordringene er faglige eller sosiale. Deretter må man komme frem til hensiktsmessige tiltak slik at eleven kan delta i et inkluderende læringsfellesskap sammen med sin klasse. Det pedagogiske støttesystemet består av tre nivåer innenfor tilpasset opplæring, og vi vil i det videre gå kort inn på disse tre.

Nivå 1 handler om en inkluderende og tilpasset opplæring for alle gjennom variasjoner og tilrettelegginger innenfor fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021, s. 35). Det er viktig med gode rutiner på observasjon og gjennomføring av kartlegginger, for å fange opp elever som strever. Nivå 2 vil videre omhandle hjelp og støtte, nettopp til elevene som strever. På dette nivået er det ikke behov for en sakkyndig vurdering, men det skal settes inn tiltak som sikrer «ekstra tid og støtte til å lære så snart de opplever problemer med faglig og/eller sosial læring innenfor undervisningen på nivå 1» (Nordahl & Overland, 2021, s. 37). Slike problemer kan innebære alt fra streving med lesing til utfordringer knyttet til atferd. Det siste nivået omfatter mer varige, intensive og individuelle tiltak. Her vil det være en forutsetning at PP-tjenesten deltar i tilpasningen.

I *Overordnet del av Læreplanen* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 16) understrekes det at tilpasset opplæring skal bidra til at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen. Dette innebærer best mulig utbytte av den faglige opplæringen, og vel så viktig den sosiale læringen. Sistnevnte læring foregår i et fellesskap med andre og gjennom samhandling. På den

måten kan elevene utvikle «sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvhverdelse, selvregulering og ansvarlighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Nevnte ferdigheter er viktig i en skolehverdag, og er en stor del av det å tilpasse seg skolens normer. De sosiale ferdighetene som nevnes er også viktige å inneha for senere å kunne delta i arbeidsliv og samfunnets fellesskap, slik det uttrykkes gjennom opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1). De er med andre ord en grunnleggende del av formålet med opplæringen i den norske skolen. Etersom formålet med denne undersøkelsen er å undersøke hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse, er det naturlig å gå dypere inn i dette begrepet. I de videre avsnitt vil vi gjøre rede for sosial kompetanse og beskrive hvorfor det er relevant i denne sammenheng. I Kapittel 2.2.2 går vi også kort inn på de fem nevnte sosiale ferdighetene.

2.2 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Det fremgår av *Læreplanverkets Overordnede del* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9) at sosial læring og utvikling skal foreligge som et prinsipp i den norske skolen. Skolen har derfor som oppgave å støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling i samarbeid med hjemmet. Etersom barn og unge stadig tilbringer mer tid i skolen, har det sosiale læringsområdet fått en tilsvarende større betydning (Læringscenteret, 2003, s. 5). Skolen har med dette en sentral rolle som sosial læringsarena, og det fordres derfor tilrettelegging for sosial læring og utprøving i skolen. Likevel er det ifølge Læringscenteret (2003) «ikke tilstrekkelig at skolens forvaltning av dette læringsområdet ligger implisitt i skolens virksomhet» (s. 5). Voksnes holdninger og verdier formidles gjennom måten voksne forholder seg til barn, følgelig blir relasjoner og sosiale kontekster på alle arenaer påvirkningsfaktorer på elevenes utvikling av sosial kompetanse.

2.2.1 Sosial kompetanse

Begrepet *kompetanse* forbindes vanligvis med å være god til noe, og at man har evnen til å omsette kunnskap til handling. Kompetanse viser til egenskaper hos individet som andre vurderer positivt. Når vi setter begrepet “sosial” foran kompetanse, refererer dette til én spesiell side ved en persons kompetanse. Begrepet tillegges med dette at det foreligger et forhold eller en interaksjon mellom mennesker. Sosial kompetanse er ifølge Pape (2001, s. 45) et begrep som er vanskelig å definere, da det både er situasjonsavhengig og

personavhengig. En egenskap som vurderes som svært verdifull av en person eller i en kontekst, kan bli betraktet som en negativ egenskap av andre eller i en annen kontekst. Samtidig vil miljø og kultur ha en styrende effekt på hva som defineres som sosial kompetanse (Pape, 2001, s. 45). Dette viser at noe er individuelt, og at mye er rammet inn av en kulturell kontekst.

Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som «et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling» (siteret i Grønliid et al., 2017). Sosial kompetanse handler altså om elevens evne til å innfri krav fra miljøet rundt seg, hvilket betyr hvordan man forholder seg til hverandre og til forventningene som finnes i omgivelsene. Sosial kompetanse er med disse ressursene som gjør det mulig å utøve situasjonstilpasset atferd i ulike kontekster. Slik det fremgår av problemstillingen i denne avhandlingen, vil fokuset innrette seg på skolen som kontekst, og vi vil derfor forholde oss til begrepet sosial kompetanse i denne sammenheng. For å belyse sosial kompetanse videre, skal vi presentere sosiale ferdigheter som dimensjon i forståelsen av begrepet.

2.2.2 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er delkomponenter i sosial kompetanse, og kan betraktes som «sosialt akseptert og lært atferd som gjør det mulig å samhandle effektivt med andre» (Schneider, 1993, siteret i Pape, 2011, s. 53). For å handle på en sosialt effektiv måte og ta i bruk spesifikke sosiale ferdigheter, må man inneha visse kunnskaper om hvilke ferdigheter, og i hvilke situasjoner de fungerer. På denne måten blir sosiale ferdigheter et mer spesifikt begrep enn sosial kompetanse, da en person kan utvikle sin sosiale kompetanse ved å lære sosiale ferdigheter. Vi skal nå undersøke hvilke ferdigheter som inngår som ledd i sosial kompetanse.

For at man i skolesammenheng skal tilegne seg en felles forståelse for begrepet sosial kompetanse, er operasjonalisering nødvendig. Disse operasjonaliseringene legger grunnlag for hva som blir betraktet som sosiale ferdigheter, og det foreligger ulike oppfatninger av hvilke dimensjoner den består av. Gresham og Elliott (1990, siteret i Ogden, 2015a, s. 13) skiller mellom fem ferdighetsdimensjoner som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse: *empati*, *samarbeidsferdigheter*, *selvhevdelse*, *selvkontroll* og *ansvarlighet*. Disse ferdighetene understrekes, som tidligere nevnt i *Læreplanverkets Overordnede del*, og skal med dette legges

føringer for den grunnleggende opplæringen. Det er disse fem ferdighetsdimensjonene vi velger å belyse i denne avhandlingen, og vi vil følgelig utdype innholdet i disse fem.

Empati handler ifølge Ogden (2015a, s. 13) om å forstå hvordan andre har det. Det handler om å kunne se en situasjon fra andres perspektiv, og vise omsorg og respekt for andres følelser og synspunkter. Empati er dermed vesentlig i samhandling og interaksjon med andre, samt en viktig faktor for å opparbeide og vedlikeholde nære relasjoner.

Samarbeidsferdigheter dreier seg om evnen til å samhandle med andre. Det handler om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder, samt å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Manglende samarbeid viser seg som det vanligste problemet når barn har et konfliktfylt samspill med andre (Ogden, 2015b, s. 245). Et sosiokulturelt læringsyn er dominerende i den norske skolen, som betyr at man lærer i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). Samarbeidsferdigheter er derfor en viktig faktor for å lykkes i læringsarbeidet og samhandlingen i skolen.

Selvhevdelse handler ifølge Ogden (2003, s. 67) om å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, å kunne ta initiativ, samt å kunne motstå negativt gruppepress. Selvhevdelse dreier seg derfor om autonomi og aktørskap i eget liv, samt det å ta del og påvirke andres liv. De øvrige ferdighetsdimensjonene representerer felles verdier, og omhandler atferd som bidrar til barns tilpasning i sosialt samspill. Selvhevdelse handler mer om individuelle verdier, hvor barn fremmer sine egne meninger, behov og rettigheter.

Selvkontroll henspiller på å regulere forholdet mellom atferd og følelser, og omtales også som impuls kontroll. Selvkontroll handler derfor om å bringe følelser under kontroll, tilpasse seg fellesskapet, og ta hensyn til andre (Ogden, 2003, s. 67). I skolen kan dette eksempelvis gjøre seg gjeldende dersom elever må akseptere flertallsbeslutninger, vente på tur eller inngå kompromisser.

Ansvarlighet dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Ogden, 2015a, s. 13). Ansvarlighet handler også om å overholde og innrette seg ulike normer som foreligger i sosiale kontekster. Ansvarlighet kan utvikles dersom man har medbestemmelse og tar konsekvenser av handlinger. I skolesammenheng foreligger det i stor grad normer, regler og kontroll i undervisningsøyemed, det er likevel viktig at elevene innehar medbestemmelse for at ferdighetsdimensjonen ansvarlighet skal kunne utvikles i skolen.

Som en oppsummering av de fem ferdighetsdimensjonene, vil vi synliggjøre at det er et viktig mål at barn skal bli i stand til å vurdere hvilke handlinger som er passende innenfor enhver kontekst. Dette innebærer evnen til å “lese” den sosiale situasjonen i ulike sosiale kontekster, og innrette egen atferd i tråd med dette (Pape, 2001, s. 47). Sosial kompetanse handler derfor om å beherske og anvende sosiale ferdigheter for å nå ulike sosiale mål. De fem ferdighetsdimensjonene fungerer ifølge Ogden (2015b, s. 248) som indikatorer på sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling med andre. Likevel er det viktig å påpeke at atferd må forstås og fortolkes innenfor rammene av den sosiale og kulturelle konteksten hvor atferden utspiller seg, for å vurdere om den er «positiv» eller «negativ». Problemstillingen i denne avhandlingen handler om hvordan elev og lærer vurderer elevens sosiale kompetanse når det gjelder å tilpasse seg skolens normer. Den sosiale konteksten hvor atferden skal vurderes er derfor på skolen. Vi skal nå presentere kjerneinnholdet i hva det vil si å tilpasse seg skolens normer.

2.2.3 Tilpasning til skolens normer

Regler og rutiner er en stor del av den norske skolehverdagen. Disse er med på å skape struktur og en forutsigbar hverdag, både for elever og ansatte. Hver kommune har ansvar for å utarbeide en forskrift om ordensreglement for den enkelte grunnskole i kommunen (Opplæringslova, 1998, § 9 A-10), og skal blant annet inneholde regler om orden og oppførsel. Formålet med denne forskriften strekker seg tilbake til § 9 A-2 i Opplæringsloven (1998), som viser til retten til et trygt og godt skolemiljø.

Tilpasning til skolens normer handler om å tilpasse seg regelverket ved skolen. Ifølge professor i sosiologi, Aksel Tjora (2018), er en “norm” en regel som sier noe om forventet oppførsel. Normer kan utarte seg i formelle og uformelle former. Formelle normer er typisk skrevne lover og regler, mens uformelle normer er sosiale konvensjoner som ikke nødvendigvis er nedskrevet (Tjora, 2018). I skolen møter man både skrevne lover og regler, samt de normer som ikke nødvendigvis finnes på et papir. Det er viktig at elevene er klar over disse, slik at de vet hva som er forventet oppførsel på skolen.

En måte å gjøre elevene kjent med hva som er forventet oppførsel på skolen, er å inkludere de i utformingen av felles klasseregler. På den måten kan elevene få et større eierforhold til reglene, som igjen kan bidra til at elevene bedre tilpasser seg dem. Reglene som utformes i

fellesskap bør synliggjøres og brukes aktivt i skolehverdagen. Samtidig skal elevene være bevisst de felles reglene som gjelder for hele skolen. Det er skolens ansvar å gjøre ansatte, elever og foresatte kjent med dette reglementet, for eksempel ved skoleårets begynnelse.

For å belyse hvilke normer som er relevante i skolesammenheng, har vi valgt en tilfeldig kommunes forskrift om ordensreglement. I Stange kommunes forskrift understrekes det at reglementet gjelder alle aktiviteter i skolens regi, på og utenfor skolens område og på skoleveien (Stange kommune, 2021). Den nevnte forskrift ble gjort gjeldende fra 01.08.2021. Under punkt fire som omhandler *orden*, presenter Stange kommune ulike normer som elevene skal tilpasse seg. Elevene i Stangeskolen skal: «Møte presis til timer og avtaler, møte forberedt til opplæringen, gjøre skolearbeid til avtalt tid, ha med nødvendig utstyr, holde orden med skolesaker/utstyr, ta godt vare på alt som tilhører skolen, både ute og inne» (Stange kommune, 2021).

Videre er oppførsel en viktig faktor for normer og regler i skolen. Det forventes at elever viser hensyn og respekt for andre i deres skolehverdag, og samtidig bidrar til arbeidsro og et godt læringsmiljø. Dette legger føringer for hvordan elevene ikke skal oppføre seg. Vi har plukket ut noen av normene fra Stange kommunes forskrift. Elevene i Stangeskolen skal ikke:

Utsette medelever eller voksne i skolemiljøet for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, psykisk eller fysisk vold, rasisme, trakassering eller utestengning på skolen, skoleveien eller i digitale rom, ha med eller benytte gjenstander som kan skade personer, bygning eller inventar på skolens område [...], forlate skolens område uten tillatelse (Stange kommune, 2021).

Som nevnt er hovedformålet med normer i skolen et trygt og godt læringsmiljø, preget av gode samarbeid. I et slikt miljø kan elevene utvikle seg både faglig, sosialt og emosjonelt, og bli den beste utgaven av seg selv (Bergkastet et al., 2019, s. 11). I dette underkapittelet har vi presentert ulike normer som forventes av grunnskoleelevene i Stange kommune, men det er likevel nærliggende å tro at normer som dette er like på tvers av kommunegrensene.

2.2.4 Undervisnings- og læringshemmende atferd

I dagens norske klasserom finner vi som nevnt en mangfoldig elevgruppe som blant annet representerer ulike former for atferd, deriblant problematferd. Ogden (2010) beskriver det slik: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (s. 18).

Videre understreker Ogden (2010, s. 16-17) at det foreligger et skille mellom enkel, moderat og alvorlig problematferd hos barn og unge, men i skolesammenheng dreier det seg mest om atferd som bryter med normer, regler og forventninger. Til tross for at sistnevnte form for atferd går inn under enkel problematferd og i noen tilfeller kan korrigeres av lærer, er det en form for atferd som ikke er forenelig med et godt læringsmiljø (Ogden, 2010, s. 16). En anonym lærer har beskrevet det slik:

Elevene oppfører seg sånn at de ikke får brukt evnen sin skikkelig. De kommer for sent inn, og går bort til andre etter at de har kommet inn. Hører ikke på beskjeder, og bryr seg ikke om det de får beskjed om. Snakker i tide og utide og har ikke orden i sakene. Svarer frekt og kaster viskelær. De er rett og slett på feil plass til feil tid. (Holten, 2009, s. 18).

Atferden som denne læreren beskriver, går under kategorien *undervisnings- og læringshemmende atferd*, og Ogden (2010, s. 17) understreker at dette er det vanligste problemet i skolen. Atferd som beskrevet ovenfor vil svært ofte vanskeliggjøre undervisningen for læreren og skape dårlige læringsbetingelser, både for eleven som utviser atferden, men også resten av klassen.

Som nevnt i Kapittel 2.2.3 om tilpasning til skolens normer, handler normer om forventet oppførsel. Holten (2009, s. 19) viser til at undervisnings- og læringshemmende atferd bryter med forventet oppførsel, og dermed også normene i skolen. Selv om det er viktig å huske på at lærere er ulike og innehar ulik toleransegrense, finnes det som beskrevet i nevnte kapittel, et regelverk elevene skal forholde seg til. Elevene som utviser atferd som går under kategorien undervisnings- og læringshemmende atferd, går dermed også inn under kategorien elever som ikke tilpasser seg skolens normer.

Noen elever utviser en atferd som avviker stort med det som er forventet og akseptert i skolen. Dette er elever med alvorlige atferdsproblemer. Denne typen atferd kjennetegnes ofte med krangling, slåssing, aggresjon, protester, trusler, fysiske angrep, bråk, manglende forståelse for respekt, impulsivitet og manglende sosiale ferdigheter (Ogden, 2010, s. 21). Med andre ord, en oppførsel som ikke er forenelig med skolens normer og regler, og ei heller denne elevgruppen kan sies å tilpasse seg skolens normer. Til tross for at begge former for atferdsproblemer bryter med skolens normer, ligger fokuset i denne avhandlingen på den mildere formen for atferdsproblemer, undervisnings- og læringshemmende atferd.

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse. Grunnet avgrensninger vil vi i denne avhandlingen kun forholde oss til en liten del av begrepet sosial kompetanse: *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. Kontekstuelle forhold vil ha stor betydning for hvordan elevene tilpasser seg skolens reglement og oppfører seg på skolen, og det er derfor viktig å arbeide forebyggende med dette. Likevel, ettersom formålet med denne avhandlingen er å undersøke eventuelle forskjeller i elevenes og lærerens vurderinger, vil vi ikke gå videre inn i disse betingelsene.

2.2.5 Elevperspektiv i utdanningsforskning

Ved tusenårsskiftet avsluttet Nordahl (2000) et prosjekt med hovedfokus på problematferd og mistilpasning i skolen. Der rettet han kritikk mot et manglende elevperspektiv i forskning, og understreket at et større mangfold av elevenes erfaringer i skolen bør studeres, og ikke kun faglige resultater (Nordahl, 2000, s. 94).

Warnes et al. (2005, s. 174) hevder at selvrapporing bidrar til innsyn i barns subjektive oppfatninger av egen sosial kompetanse. En slik teknikk fordrer at barnet rapporterer tanker og meninger om egne ferdigheter og relasjoner. Likevel viser Warner et al. (2005, s. 174) at den subjektive tilnærmingen til egenrapportering for barn utelukker kriterierelatert gyldighet. Denne teknikken brukes som sådan ikke frittstående for å vurdere sosial kompetanse. Når det kommer til å vurdere sosiale ferdigheter, hevder Merrel (2011, s. 4) at det er gjort svært lite for å demonstrere selvrapporingens effektivitet. Merrel (2011) understreker videre at Social Skills Rating System (SSRS) er den eneste selvrapporingensformen innenfor vurdering av sosiale ferdigheter som er godt undersøkt. SSRS er en atferdsskala som vurderer sosial

kompetanse, og inneholder blant annet vurderinger fra lærere, foreldre og elever (Ogden, 2003, s. 66). Denne atferdsskalaen er utarbeidet av Gresham og Elliott (1990, sitert i Ogden, 2003). Det er SSRS som danner grunnlag for den lærervurderte skalaen *Sosial kompetanse* og den elevvurderte faktoren *Atferd*, som er de to undersøkelsesområdene som behandles i denne avhandlingen. Dette vil bli belyst nærmere i Kapittel 3.4 om operasjonalisering.

Merrel (2011, s. 4) skriver at det er uklart hvilken rolle elevers selvrappotering skal spille i vurderingen av sosial kompetanse. Dette fordi forskning viser at det er store avvik mellom selvrappoterte sosiale ferdigheter hos barn, og mer direkte mål på sosiale ferdigheter, som atferdsobservasjon eller atferdsskalaer (Merrel, 2011, s. 4). Det som problematiseres i denne sammenheng, er om elevene makter å rapportere objektivt og nøyaktig. Likevel kan elevers selvrappotering være nyttige for å få innsyn i elevens opplevelse og vurdering. Det vises også til at elevens egen vurdering kan avdekke internaliserende problemer, som selvpoppfatning og personlig utvikling (Merrel, 2011, s. 4). I samsvar med Nordahl (2000, s. 94), retter Merrel (2011) søkelys på at selvrappotering og elevens stemme må betraktes som en eksperimentell metode, og løftes frem i dagens skole. Det er derfor interessant at elevenes rapporteringer av sosial kompetanse har en stor del i denne undersøkelsen.

2.3 Sosial kompetanse i lys av ulike perspektiver

Interessen for sosial kompetanse i forskningssammenheng kan ifølge Ogden (1995, s. 11) forstås som en reaksjon på problem- og avviksrelatert forskning. Noen temaer som belyses i forskningen er hvordan sosial kompetanse utvikles, og hvilken betydning den har for barn og unges utvikling og tilpasning i samfunnet (Læringssenteret, 2003, s. 13). Sosial utvikling har, som tidligere nevnt, en høy prioritet i skolens overordnede del, men dette avspeiler seg gjerne ikke i fagplaner. Ogden (1995, s. 11) begrunner dette med at sosial kompetanse har et noe uklart innhold, og at det kan være utfordrende å vite hvordan det skal læres og evalueres.

Vi har tidligere definert sosial kompetanse, og presentert fem ferdighetsdimensjoner som byggesteiner i begrepet (jf. Kapittel 2.2.1 og 2.2.2). For å forstå begrepet *sosial kompetanse* med skolen som kontekst, kan innsyn i ulike perspektiver ha betydning for forståelsen og vurderingen av elevenes atferd. Vi skal nå se sosial kompetanse i forskjellige perspektiver for å belyse hvordan man kan forstå begrepet i et *kontekstuellet perspektiv*, et *aktørperspektiv* og et *pedagogisk perspektiv*.

2.3.1 Sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv

I en kontekstuell tilnærming til begrepet sosial kompetanse handler det om å kunne tilpasse seg ulike miljøer, og en ser på sosiale ferdigheter som en funksjon av barnets interaksjon med sitt økosystem (Ogden, 1995, s. 66). Gjennom et kontekstuellt perspektiv er det forståelse for at eleven utvikler seg i, og tilpasser seg de forventninger som foreligger i barnets nærmiljø.

Forskjellige miljøer og kontekster innehar ulike forventninger og normer. Dette kan eksemplifiseres ved at det i skolen foreligger en forventning om at eleven skal rekke opp hånda i timen, men at denne forventningen ikke foreligger i hjemmet. Barn og unges evne til å tilpasse seg normer og forventninger i ulike sosiale situasjoner, vil derfor være vesentlig i utøvelsen av sosiale ferdigheter. På denne måten legger det kontekstuelle perspektivet vekt på at ulike sosiale kontekster stiller forskjellige krav og forventninger til sosial kompetanse. Også menneskene som befinner seg i det sosiale miljøet har en innvirkning på hvilke sosiale krav som foreligger i det sosiale samspillet (Nordahl, 2000, s. 251). På denne måten tillegges den kontekstuelle tilnærmingen mer enn kun individuelle forhold, ved å også betraktes ut fra bestemte krav og normer i ulike sosiale kontekster. Dette perspektivet legger derfor føringer for hvorfor et barns sosiale kompetanse kan bli vurdert ulikt i forhold til hvem som vurderer, og hvilken sosial kontekst barnet befinner seg i. Dette kan komme til syne ved at en elev blir vurdert som sosialt kompetent i hjemmet, men ikke på skolen, og omvendt. Videre kan det også tenkes at det foreligger ulike forventninger innad i samme miljø. Dersom vi ser på skolen som kontekst, er det ikke kun lærerne som stiller forventninger og krav til sosial kompetanse, da medelever også har forventninger til hverandre (Nordahl, 2000, s. 252). Et kontekstuellt perspektiv tar derfor i betraktning sosiale responser og forventninger i miljøet der barnet samhandler (Warnes et al., 2005, s. 175).

Vi har tidligere presentert noen forventninger som stilles i skolen (jf. Kapittel 2.2.3). En faktor som kan gjøre seg gjeldende i dette perspektivet, er om forventningene til sosial kompetanse skaper problemer eller vanskeligheter dersom elevene anvender og verdsetter andre former for sosial kompetanse i eksempelvis hjemmet. Ogden (1995) skriver at «sosiale miljøer utformes som et produkt av sosial klasse, etnisk bakgrunn og kultur, og oppmuntrer eller belønner forskjellige former for sosial kompetanse» (s. 66). Krav og forventninger kan derfor skifte fra en kultur til en annen, men også innen samme kultur. Warnes et al. (2005, s. 176) hevder at når andre personer forsterker sosiale ferdigheter som blir anvendt, foreligger

en større sannsynlighet for at barn fortsetter å bruke disse ferdighetene regelmessig. En kan derfor anta at sosiale ferdigheter som er vurdert høyt av barnets signifikante andre, vil bli naturlig forsterket i barnets miljø. Med signifikante andre menes personer som er betydningsfull for elevene, gjerne familie, lærere og venner. En kontekstuell tilnærming til sosial kompetanse kan gi forståelse for dette.

Gjennom et kontekstuellt perspektiv på sosial kompetanse gis også muligheten til å vurdere kompetanse med bakgrunn i ulike bakgrunnsfaktorer. Dette kan for eksempel gjøres i et kjønnsperspektiv. En kan undersøke om det foreligger ulike krav og forventninger basert på hvilket kjønn eleven har (Nordahl, 2000, s. 253). Det kan tenkes at gutter og jenter har noe forskjellig sosial kompetanse som grupper. På denne måten kan det være interessant å se om det er jenter eller gutters sosiale kompetanse som ligger nærmest skolens forventninger. Både kjønn og andre bakgrunnsfaktorer vil bli undersøkt gjennom analyser i denne avhandlingen (jf. Kapittel 5), der både læreres og elevers vurdering av elevens sosiale kompetanse presenteres.

2.3.2 Sosial kompetanse i et aktørperspektiv

Alle barn og unge forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen. Ved å anvende et aktørperspektiv i forståelsen av sosial kompetanse, gis det innsyn i at eleven har en hensikt med sine handlinger (Læringscenteret, 2003, s. 15). Det betyr at eleven selv velger sosiale handlinger basert på målsettinger eleven har satt seg selv. I et aktørperspektiv er man derfor ikke helt underlagt de kontekstuelle betingelsene i skolen, og heller ikke genetiske forutsetninger eller oppvekstvilkår (Nordahl, 2010, s. 128). Alle barn og unge foretar med dette selvstendige valg og handlinger ut fra sine forutsetninger, og opptrer med dette som aktører i eget liv. Implisitt i en slik forståelse er at elevenes handlinger forutsetter autonomi, da eleven handler med bakgrunn i egne intensjoner.

Elevenes handlinger i skolen må ifølge Læringscenteret (2003, s. 15) forstås som intensjonale og til dels rasjonelle. Gjennom et aktørperspektiv er det forståelse for at atferd som utspiller seg er basert på mål som eleven har satt seg, på denne måten gis det større oppmerksomhet til at atferd kan fungere som mestringsstrategier. Med dette menes at eleven baserer handlinger på å mestre sosiale settinger. Dersom det foreligger et stort sprik mellom skolens forventninger og elevens sosiale eller faglige kompetanse, kan slike mestringsstrategier utvikles.

Læringscenteret (2003, s. 15) hevder at slike mestringsstrategier kan vise seg som problematferd.

I et lærerperspektiv kan det noen ganger synes som at en elev velger lite hensiktsmessige handlinger, som kan oppleves som problematisk. Likevel viser Læringscenteret (2003, s. 16) at elevens valg av handling kan basere seg på andre intensjoner enn å møte lærerens krav og forventninger. Det kan blant annet oppleves som viktigere for eleven å etablere eller vedlikeholde vennskap. Det betyr at eleven kan prioritere å utføre en handling som møter jevnaldrende sine forventninger, fremfor å møte lærerens forventninger. På denne måten kan eleven inneha en god sosial kompetanse, men eleven velger å vise sosialt kompetent atferd overfor medelever fremfor læreren i ulike tilfeller. Ifølge Nordahl (2010, s. 14) danner våre subjektive oppfatninger ofte grunnlag for våre handlinger. Det blir derfor av betydning å ha en forståelse for aktørperspektivet i skolen, ettersom kunnskap om elevens handlinger, oppfatninger og interesser har betydning for hvordan læreren tilrettelegger for undervisning og læring.

2.3.3 Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv

Skolens oppgave er ifølge Nordahl (2000) knyttet til at barn og unge skal «tilpasse seg og overta samfunnets felles verdier og aksepterte normer, samtidig som skolen skal utvikle selvstendige og ansvarsfulle mennesker» (s. 253). Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv handler om hvordan skolen ivaretar disse oppgavene når det gjelder barn og unges sosiale utvikling og tilpasning til samfunnet (Læringscenteret, 2003, s. 16). Gjennom en pedagogisk tilnærming ser man derfor på sosial kompetanse som lært atferd, samt at denne kan tilpasses og videreutvikles. Det blir derfor av betydning at skolen ivaretar de oppgaver som er pålagt når det kommer til sosial og personlig læring og utvikling.

Med skolen som kontekst er det gjerne skolen og lærerne som besitter definisjonsmakten når det gjelder hvilke normer og forventninger som stilles til elevene. Spørsmålet som reiser seg i denne sammenheng er om disse normene og verdiene er lette å forstå, eller om de er mer diffuse og implisitte. I en gjennomgang av ulike forskningsprosjekt på dette området, konkluderer Marker og Mehlinger (1992, sitert i Nordahl, 2000, s. 253) med at sosial opplæring i skolen er et implisitt område. Det begrunnes med at verdier og normer ikke er eksplisitt uttrykt verken i planlegging eller i den pedagogiske praksisen til lærerne. Mangel på

slike retningslinjer kan resultere i ulik forståelse og praksis når det gjelder sosial læring i skolen. Selv om det kan synes som at arbeidet med sosial kompetanse ikke er synlig nok i skolen, har skolen likevel en stor påvirkning på elevenes læring og utvikling på dette området (Nordahl, 2000, s. 254). Elevene tilbringer mye av sin tid på skolen, følgelig blir normer og verdier formidlet til elevene uten at læreren nødvendigvis er bevisst dette.

2.4 Selvoppfatning

I det tiårige grunnskoleløpet forventes det at elevene tilegner seg kunnskap på mange ulike områder, både faglig og sosialt. Likevel er kanskje det viktigste aspektet i denne læringen, den de gjør om seg selv. Som det fremgår i Opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) skal skolen ruste elevene for livet og arbeide med kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine. I arbeidet med dette skal skolen legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer. *Folkehelse og livsmestring* er et av disse tre temaene.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.13).

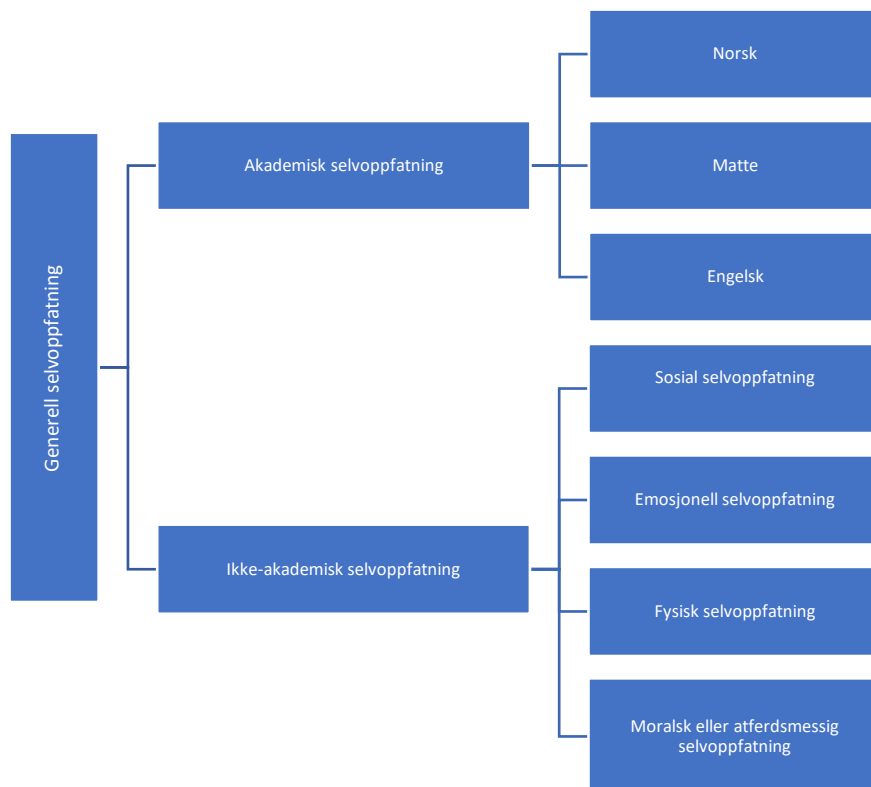
Et viktig aspekt med dette faget er med andre ord arbeidet med utvikling av selvstendighet, samt å gi elevene troen på seg selv. Det er dette som gjennom *Overordnet del av Læreplanverket* kalles positivt selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16). I det videre vil vi bruke betegnelsen *selvoppfatning*, som naturlig nok har med ens oppfattelse av seg selv å gjøre. Skaalvik og Skaalvik (2021) forklarer begrepet selvoppfatning på denne måten:

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Slik har begrepet selvoppfatning mange aspekter og kan brukes i ulike betydninger. Begrepet kan derfor best forstås som en *fellesbetegnelse* på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv (s. 88).

Ut ifra Skaalvik og Skaalviks definisjon på selvoppfatning, kan man si at vi kan ha selvoppfatning på ulike områder. For eksempel kan et barn ha selvoppfatning om seg selv

som klassekamerat, fotballspiller, ens evne til å snakke engelsk, prestasjoner i kroppsøving og så videre. Samtidig som en oppfatter seg selv på ulike områder, kan man også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). Med andre ord, kan vi ha selvoppfatning i ulike dimensjoner. Under viser vi en hierarkisk fremstilling av selvoppfatningens ulike dimensjoner. Den generelle selvoppfatningen bygger på oppfatninger lenger ned i hierarkiet.

Figur 2.1: Hierarkisk oppbygging av selvoppfatning.



Den generelle selvoppfatningen handler om ens generelle tanker, holdninger, vurderinger og forventninger om en selv. Shavelson et al. (1976, s. 412) har videre delt den generelle selvoppfatningen i akademisk og ikke-akademisk selvoppfatning, hvorav førstnevnte kan deles inn i ulike fag, som for eksempel norsk, matte og engelsk. Denne selvoppfatningen dreier seg om egen oppfatning av evnenivå og prestasjonsnivå, for eksempel i nevnte fag. Videre har den ikke-akademiske selvoppfatningen fire dimensjoner: sosial, emosjonell, fysisk og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning. Den sosiale selvoppfatningen handler om hvorvidt en vurderer seg selv som en som er populær og har venner. Videre handler emosjonell selvoppfatning om ens emosjonelle tilstander, mens den fysiske selvoppfatningen dreier seg om utseende eller andre fysiske evner. Til slutt handler den moralske eller

atferdsmessige selvoppfatningen om hvorvidt man vurderer seg selv som en person som oppfører seg pent, er til å stole på og ellers følger vanlige normer (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 15).

Det er viktig å nevne at ikke alle dimensjonene nødvendigvis har like stor betydning for hver og en sin generelle selvoppfatning. Man kan for eksempel vurdere seg selv lavt innenfor den akademiske selvoppfatningen, men likevel ha en høy generell vurdering av seg selv (Diseth, 2019, s. 179). Videre vil disse oppfatningene om hvordan man ser på seg selv, ha betydning for tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88), og det kan derfor tenkes at mennesker handler ut fra hvordan vi oppfatter oss selv. Alt i alt handler selvoppfatning om hvordan man tror man er som person.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 91) deler begrepet selvoppfatning inn i de tre aspektene *selvverd*, *selvvurdering* og *forventning om mestring*. I det videre vil vi konsentrere oss om den oppfatningen og vurderingen barn og unge gjør av seg selv i skolesammenheng og kort belyse disse tre aspektene.

2.4.1 Selvverd

Selvverd er det første aspektet ved selvoppfatningen, og refererer til hvordan en person verdsetter seg selv. Skrevet på en annen måte kan man si at det handler om hvilken følelse en har om seg selv, og i hvilken grad man godtar seg selv og sine sterke og svake sider.

Campbell og Lavelle (1993, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93) poengterer at mennesker med høy selvverd vil ha en klarere beskrivelse av seg selv, kontra mennesker med lav selvverd. Denne usikkerheten kan føre til at mennesker med lav selvverd blir usikre i sosiale settinger og frykter å feile. I skolesammenheng kan dette vise seg som atferd preget av selvbeskyttelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93), for eksempel i form av atferd som ikke er forenelig med skolens normer og regler. Dette for å unngå nederlag, om det så skulle gjelde i faglige eller sosiale sammenhenger.

2.4.2 Selvvurdering

Det andre aspektet av selvoppfatning er selvvurdering og omhandler «en generell følelse av å gjøre det godt eller dårlig, å være flink eller svak, å lære lett eller tungt i de enkelte fagene» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 101). Med andre ord er det en bedømmelse av egne

prestasjoner, og kan forekomme på ulike områder, både faglige og sosiale. Et viktig aspekt i denne vurderingen, er hvordan andre oppfatter en selv, også kalt *speilbildeselve*. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 106) forklarer dette med at barnet registrerer hvordan andre reagerer på sin atferd og kan etter hvert være i stand til å vurdere egen atferd ut fra andres reaksjoner. Med tiden kan barnet vurdere seg selv ut fra andres synspunkt. Selvvurdering kan omhandle svar på spørsmål som: «Hvor flink er jeg?» eller «Hvor gode evner har jeg?» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117).

2.4.3 Forventning om mestring

Det tredje aspektet ved selvoppfatning er forventning om mestring. Teorien om mestringsforventning, også kalt self-efficacy, ble utviklet av Albert Bandura (Diseth, 2019, s. 143), og omhandler i skolesammenheng en elevs forventning om å kunne utføre ulike oppgaver, både faglig og sosialt. Videre hevdet Bandura (1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118) at hvordan et barn forventer å mestre har betydning for motivasjon, tankemønster, følelser og atferd, og er følgende avgjørende for hvordan eleven betar seg og oppfatter de ulike situasjonene han befinner seg i. Forventning om mestring kan omhandle svar på spørsmål som: «Vil jeg greie det?» og «Kan jeg gjøre det?» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 117).

Utviklingen av de tre beskrevne aspektene, er i stor grad avhengig av miljøet rundt. I likhet med at det finnes mange kontekstuelle forhold for betydning av hvordan elever tilpasser seg skolens normer og oppfører seg deretter, finnes det kontekstuelle forhold for utvikling av elevers selvoppfatning. Anerkjennelse fra andre, vil for eksempel kunne ha betydning for utvikling av høyere selvverd. Grunnet avhandlingens problemstilling, vil vi ei heller her gå videre inn i disse betingelsene.

3. Metode

I dette kapittelet presenteres avhandlingens design og metode. Vi innleder kapittelet med en kort presentasjon av kvalitativ og kvantitativ metode, før vi belyser hvorfor vi har valgt en kvantitativ tilnærming for dette forskningsprosjektet. I det videre presenteres spørreundersøkelse som metode, samt fordeler og ulemper ved å anvende en slik metode. Derneft legger vi frem undersøkelsens utvalg og operasjonaliseringen av variablene som ligger til grunn for det videre analysearbeidet. De statistiske analysene som blir brukt for å analysere datamaterialet presenteres før vi diskuterer forskningsprosjektets validitet og reliabilitet. Avslutningsvis foreligger en kort redegjørelse av vårt etiske og juridiske ansvar som forskere.

3.1 Valg av metode

Metode er et etymologisk avledet begrep av *methodos* (gresk), som betyr å følge veien mot et mål (Befring, 2020, s. 12). I tråd med dette klargjør metodelæren anerkjente framgangsmåter for å realisere et forskningsarbeid. I samfunnsvitenskapelig forskning foreligger det et skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. I en kvalitativ undersøkelse har man som et primært siktemål å skape forståelse (Holme & Solvang, 1996, s. 15). Det mest typiske trekket ved kvalitative data er at de gir en språklig fremstilling av opplevelser, observasjoner eller samtaler (Befring, 2002, s. 180). Dette fordrer gjerne et lite utvalg informanter, der man går i dybden for å forstå et fenomen. Kvalitativ metode åpner med dette opp for nærhet mellom forsker og forskningsobjektene, og opphever dermed subjekt- og objektrelasjonen som er typisk for naturvitenskapelig forskning (Kvarv, 2014, s. 137). Det er derfor ønskelig med interaksjon og kommunikasjon, som skal legge føringer for forståelsen av de/den undersøktes situasjon. Gjennom bruk av kvalitative teknikker forsøker en med dette å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet.

Kvantitativ metode har sitt teoretiske fundament i en naturvitenskapelig forståelsesmåte (Kvarv, 2014, s. 127). Innen den kvantitative metoden samles et stort tallmateriale slik at vi kan si noe om sammenhenger, tendenser og kartlegge utbredelsen av et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 93). Undersøkelsesopplegget er preget av kontroll fra forskerens side, og innehar avstand og selektivitet med hensyn til datakilden. Videre er kvantitativ

metode mer formalisert og strukturert enn kvalitativ metode, for eksempel gjennom bruk av spørreskjema med faste svaralternativer. Kvantitative teknikker anvendes når en er opptatt av å prøve dataens generelle gyldighet og representativitet, for å kunne si noe om mange (Kvarv, 2014, s. 127).

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vi kan forstå de eventuelle forskjellene. Vi ønsker å finne ut av om de eventuelle forskjellene har en generell tendens som kan være gjeldende for et større utvalg. Av den grunn var det naturlig å velge en kvantitativ metode for å besvare undersøkelsens problemstilling. En kvantitativ tilnærming til sosial kompetanse vil kunne gi en mulighet til å danne en oversikt over feltet, og også en mulighet til å se på generelle aspekter ved de utvalgte gruppene i våre forskningsspørsmål.

En kvalitativ metode kunne også blitt brukt som tilnærming til undersøkelsens tematikk. Observasjon og intervju som kvalitativ metode kan anvendes for å gi dypere innsikt og forståelse i hvordan forskjellene utspiller seg i vurderingene. Likevel, ettersom målet med denne avhandlingen er å trekke generelle slutninger, vil en kvantitativ metode være hensiktsmessig. For å belyse funnene som kommer frem i denne avhandlingen ytterligere, kunne det likevel vært interessant å gjennomføre en kvalitativ oppfølgingsstudie for å få en dypere forståelse og innsyn i hvordan elever og lærere vurderer elevers sosiale kompetanse.

Ved inngangen til dette masterprosjektet fikk vi tilbud om å basere vår oppgave på en allerede gjennomført undersøkelse. I 2018 gjennomførte Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning, SePU, en omfattende spørreundersøkelse på flere skoler i Norge, og det er denne undersøkelsen som danner grunnlaget for våre analyser. Med andre ord er datasettet i vår avhandling å regne som sekundærdata. Med sekundærdata menes allerede foreliggende data (Grønmo, 2016, s. 150). Ettersom datamaterialet ble innhentet i 2018, er det ikke påvirket av Covid-19 og hjemmeskole.

3.2 Spørreundersøkelse

Det finnes ulike måter å samle inn kvantitativ data på, men de siste tiårene har surveyforskning blitt mer og mer vanlig ved norske universitet og høyskoler (Holand, 2018, s. 94). Survey, også kalt spørreundersøkelse, er en systematisk datainnsamlingsmetode med

hensikt å gi en statistisk tallbeskrivelse av populasjonen som har deltatt i undersøkelsen (Ringdal, 2018, s. 191). Spørreundersøkelser utformes ofte med lukkede spørsmål, altså med faste svaralternativ. På den måten kan man i etterkant av undersøkelsen se på likheter og variasjoner i svarene, og videre undersøke sammenhenger mellom fenomener blant respondentene.

Utgangspunktet for et spørreskjema er undersøkelsens problemstilling. Spørsmålene må derfor formuleres på en slik måte at de gir svar på den. I denne avhandlingen brukes som nevnt datamaterialet fra en tidligere utført elektronisk spørreundersøkelse, gjennomført av SePU. Ettersom datamaterialet ble innhentet av andre forskere og med annen hensikt enn denne avhandlingens problemstilling, regnes datasettet som sekundærdata. Den benyttede spørreundersøkelsen var gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse. Med andre ord ble dataen kun registrert en gang. Dette betegnes som et *prekodet* spørreskjema og innehar høy grad av struktur (Johannessen et al., 2016, s. 261). Ved slike spørreskjemaer foreligger det som tidligere beskrevet svaralternativer, noe som betyr at respondenten kun krysser av med det eller de svarene som er mest aktuelle. For mange vil det vise seg som positivt å ikke måtte svare skriftlig. Videre gir prekodete spørreskjemaer større muligheter for generalisering av svarene, ettersom en på enklere måte kan studere og sammenlikne likheter og variasjoner i respondentenes svar.

Det finnes både fordeler og ulemper knyttet til bruk av spørreundersøkelse som metode. En klar fordel er muligheten for å nå ut til mange respondenter, med bruk av lite eller få ressurser. På den måten kan man også nå ut til et spredt geografisk utvalg (Ringdal, 2018, s. 197). Samtidig vil informantene forbli anonyme, noe som kan være med på å gi ærlige svar. Til tross for at respondentene kun behøver å fylle ut spørreskjemaet, kan en ulempe med denne type metode være dens lille grad av fleksibilitet i forhold til kommunikasjon. Respondenten må selv tolke spørsmålene uten muligheter for kommunikasjon med forskeren, og forskeren kan ei heller stille oppfølgingsspørsmål. Derfor er det svært viktig at forskeren utformer spørsmål på en slik måte at det oppstår minst mulig misforståelser og muligheter for mistolkning. Dette drøftes videre i Kapittel 3.6.1 om validitet.

En ulempe som kan melde seg i anvendelsen av spørreundersøkelse som metode, er et eventuelt bortfall fra det opprinnelige utvalget (Grønmo, 2016, s. 209). Dette kan påvirke datamaterialet, og kan utarte seg i ulike problemer for datasettet. Ett problem knytter seg til

respondentenes vilje til å svare (Grønmo, 2016, s. 209), som i første rekke kan føre til bortfall. En slik uvilje kan også kommet til uttrykk i form av useriøse eller bevisst feilaktige svar. Grønmo (2016, s. 209) viser til et annet typisk problem under datainnsamlingen, som omhandler respondentenes evne til å svare, som også kan resultere i bortfall eller upålitelige svar. For å redusere dette problemet er det av betydning å legge vekt på utspørringsmåter og spørsmålsformuleringer som er godt tilpasset respondentene som inngår i studien. Bortfallet i denne undersøkelsen diskuteres i det neste underkapittelet (Kapittel 3.3).

En ulempe ved bruk av sekundærdata er at den opprinnelige undersøkelsen, utarbeidet av SePU, hadde et annet formål og hensikt enn det som foreligger for denne avhandlingen. Vi har derfor utarbeidet en problemstilling som kan besvares ut fra datamaterialet fra SePU. Til tross for den nevnte ulempe, fremkommer det som positivt at undersøkelsen ble utarbeidet av profesjonelle forskere som sannsynligvis innehar høy kunnskap om utarbeiding av spørreundersøkelser. Samtidig unngikk vi utfordringen med å fremskaffe nok informanter og utarbeiding samt kvalitetssikring av spørreskjemaet fra grunnen av.

3.3 Utvalg

Ved bruk av en kvantitativ forskningsmetode samler man et stort tallmateriale, for blant annet å kunne si noe om sammenhenger og tendenser. Hvilke enheter dette tallmaterialet består av, hvem eller hva man ønsker å si noe om med forskningen, bestemmes av forskningens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 97). Ettersom vi i dette forskningsprosjektet skal undersøke hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse, er det mennesker som er enhetene i denne avhandlingen, i likhet med mye annen samfunnsforskning.

Til tross for at man bruker et stort tallmateriale, vil det være lite hensiktsmessig å ta med hele populasjonen i undersøkelsen. Populasjonen regnes som undersøkelsens målgruppe (Johannessen et al., 2016, s. 239), og i dette tilfellet handler det om elever på 5.-10. trinn og deres kontaktlærere. Populasjonen her viser til alle Norges elever på 5.-10. trinn og deres kontaktlærere, og ettersom det som nevnt ikke er hensiktsmessig å ta med alle, gjør man et utvalg for så å kunne si noe generelt om hele populasjonen. For å kunne generalisere bør dette utvalget være tilfeldig, samtidig som sammensetningen av ulike egenskaper i utvalget, for eksempel kvinner og menn, bør tilsvare sammensetningen for populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 241).

Ettersom vi bruker sekundærdata som tallmateriale, har vi ikke vært med i denne utvelgelsen. Elevene og lærerne som deltok i SePUs undersøkelse i 2018 holder til ved skoler som er knyttet til SePUs utviklingsprosjekter. Det er kommunene selv som har bedt SePU lede utviklingsprosjekt, og av den grunn er ikke utvalget tilfeldig på kommunenivå. Likevel er utvalget tilfeldig på skole- og elevnivå. Lærerne som deltok er kontaktlærerne til elevene, og kjente med det elevene godt da de svarte på undersøkelsen. Datamaterialet vi har mottatt av SePU er anonymisert, og vi har ikke innsyn i verken navn på informanter eller hvilke skoler som deltok.

Tabell 3.1: Frekvensfordeling L1 og E1.

	Tilpasning til skolens normer (L1) (lærervurdert)	Prosent	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1) (elevvurdert)	Prosent
N	6417	96,8	6434	97
Bortfall	213	3,2	196	3
Totalt	6630	100	6630	100

Tabell 3.1 viser en fordeling av informantene i dette prosjektet. Lærerne har svart på om elevene tilpasser seg skolens normer, og som vi kan lese av tabellen deltok 6417 (96,8%) kontaktlærere og 213 (3,2%) svar mangler. Elevene fikk spørsmål om sin atferd, og vi kan lese at 6434 (97%) elever deltok og 196 (3%) svar mangler. Svarene som mangler kalles bortfall, og Johannessen et al. (2016, s. 245) understreker at dette ikke er uvanlig i spørreundersøkelser og det finnes mange grunner til at noen svar mangler. Antallet som av ukjente årsaker ikke deltok i denne undersøkelsen, utgjør en liten gruppe av det opprinnelige utvalget, både for faktoren *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. Til tross for at noen svar mangler er svarprosenten, som viser hvor stor andel de faktiske informantene utgjør av nettoutvalget (Grønmo, 2016, s. 208), stor nok til at eventuelle mønstre og sammenhenger vil kunne synliggjøres. Bortfallet er lavt, noe som styrker validiteten i studien (jf. Kapittel 3.6.1).

3.4 Operasjonalisering og variabler

Undersøkelsen som dataene er hentet fra kartlegger flere ulike forhold ved skolen. Kartleggingsundersøkelsen fordeler seg på ulike informantgrupper, og gir innsikt i elevenes, kontaktlæreres, lærernes, foresattes, assistenters og fagarbeideres og skolelederens ståsted. Det blir anvendt et eget spørreskjema for de ulike informantgruppene. Områdene som behandles

er derfor noe varierende for de forskjellige informantgruppene. Elevene vurderer egen opplevelse av skolehverdagen, foreldrene vurderer samarbeidet med skolen, og skolens ansatte (skoleledere, lærere og assistenter/fagarbeidere) vurderer sin arbeidssituasjon. Kontaktlærerne gir i tillegg til en vurdering av sin arbeidssituasjon, en vurdering av sine «kontaktelever» som framkommer i kontaktlærerskjemaet (videre omtalt som lærerskjema). For å besvare problemstillingen i denne avhandlingen vil analysene påberope elevskjemaet og lærerskjemaet for elever på 5.-10. trinn.

Elevskjemaets undersøkelsesområder i datamaterialet er *trivsel, atferd, relasjon til lærer, klassen og elevrelasjoner, undervisning og forventning om mestring*. Disse områdene inneholder flere spørsmål som igjen fordeler seg på ulike faktorer innenfor undersøkelsesområdet. I denne oppgaven er *atferd* et relevant område å undersøke for å tilnærme seg vår problemstilling. Atferd er en elevvurdert atferdsskala fra Gresham og Elliotts' (1990, henvist i Ogden, 2003, s. 66) «*Social Skills Rating System*» (SSRS). Det er derfor Gresham og Elliotts' operasjonalisering som ligger til grunn for dette undersøkelsesområdet. For elevene på 5.-10. trinn stilles 21 spørsmål som fordeler seg på tre faktorer. Disse faktorene er E1: *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (ti spørsmål), E2: *Sosial isolasjon* (fem spørsmål) og E3: *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (seks spørsmål).

Lærerskjemaet undersøker områdene *sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, skolefaglige prestasjoner, grunnleggende ferdigheter og fravær*. På samme måte som i elevskjemaet inneholder disse områdene flere spørsmål som igjen fordeler seg på ulike faktorer. For å vurdere forskjeller i lærernes og elevenes vurdering av elevens sosiale kompetanse blir er det derfor undersøkelsesområdet *sosial kompetanse* som legges til grunn. Innen *Sosial kompetanse* er det fire faktorer: L1: *Tilpasning til skolens normer* (ti spørsmål), L2: *Selvkontroll* (ni spørsmål), L3: *Positiv selvhevdelse* (sju spørsmål) og L4: *Empati og rettferdighet* (fire spørsmål). Også her anvendes SSRS som måleinstrument for å vurdere elevenes sosiale ferdigheter. I Norge har dette måleinstrumentet blitt brukt som vurderingssystem for barns sosiale kompetanse gjennom flere undersøkelser. En kan reise spørsmål om det byr på problemer å anvende spørreskjemaer som er konstruert i andre land. Et kritisk punkt i denne sammenheng kan være det konseptuelle grunnlaget for den opprinnelige skalaen. Med dette menes at vi må inneha en kritisk holdning til oversettelsen av spørsmålsleddene, da en direkte oversettelse kan være lite treffende for en norsk situasjon.

Ogden (2003) har oversatt og videreutviklet denne skalaen til norske forhold, og det er denne som ligger til grunn for elevenes vurdering av egen atferd. Lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse anvender den opprinnelige versjonen av SSRS. Likevel indikerer Ogden (2003, s. 73) at resultatene i vurderingen av SSRS som vurderingsskala innenfor norske forhold som god, da reliabilitetskoeffisientene var godt innenfor de akseptable statistiske grensene når det gjelder lærervurderinger av elevenes sosiale ferdigheter.

Det første forskningsspørsmålet som stilles i denne avhandlingen er: hvordan kan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig sammenliknes? Dette forskningsspørsmålet er laget med bakgrunn i informasjonen som kommer frem i datasettet som anvendes i denne avhandlingen. For å undersøke hvilke av de ovennevnte faktorene som mest hensiktsmessig kan sammenliknes, analyseres og drøftes dette i Kapittel 4. I analysene og drøftingen finner vi det mest hensiktsmessig å sammenlikne den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1).

For å kunne undersøke hva som kjennetegner sosial kompetanse i form av tilpasning til skolens normer og undervisnings- og læringshemmende atferd, må vi finne ut av hvordan denne kompetansen viser seg, altså måle indikatorer på denne typen atferd/kompetanse. Dette kalles operasjonalisering, og det konkrete resultatet av operasjonaliseringen betegnes som en variabel (Johannessen et al., 2016, s. 249). Operasjonalisering dreier seg altså om å vise hvordan en problemstilling kan gjøres forskbar, ved å angi hvilke data det kan være aktuelt å samle inn. Det innebærer derfor å være målrettet ved å avgrense det området forskeren har i fokus. Grønmo (2016) skriver at operasjonalisering er formulering av «klare kriterier for hvordan enheter, begreper eller sammenhenger skal representeres ved empiriske data» (s. 87). Vi kan derfor forklare operasjonalisering som hvilke tiltak (operasjoner) som må gjøres for konkret å kunne registrere teoretiske (generelle) fenomener som data (Johannessen et al., 2016, s. 58). Dette er allerede gjennomført av SePU, som resulterer i de spørsmålsformuleringer som kommer frem i de ulike faktorene. I det følgende skal vi se hvordan de to faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) er operasjonalisert, ved å se på hvordan spørsmålene er formulert.

3.4.1 Tilpasning til skolens normer

Lærerskjemaets undersøkelsesområde *Sosial kompetanse* består som nevnt av faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1). Tilpasning til skolens normer omhandler ferdigheter som å hjelpe andre, følge med i undervisningen og utføre skoleoppgaver til rett tid (jf. Kapittel 2.2.3). Elevene som vurderes etter dette spørreskjemaet går på 5.-10. trinn. Faktoren består av 10 ledd, der lærerne har vurdert utsagn om blant annet elevenes ryddighet, oppmerksomhet, fullføring av oppgaver og evne til å følge instruksjoner. Spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen innenfor denne faktoren er presentert i Tabell 3.2.

Tabell 3.2: Ledd *Tilpasning til skolens normer* (L1).

	Ledd
1	Gjør skolearbeidet riktig
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider
8	Rydder opp etter seg
9	Følger dine beskjeder og instruksjoner
10	Kan skifte aktivitet uten å protestere

Slik det går frem av spørsmålsformuleringene er de utformet som positive utsagn som omhandler hva eleven gjør. Altså begynner alle utsagnene med ulike verb, og de uttrykker atferd som er ønskelig i skolen. Dette illustreres eksempelvis i utsagn nummer 2: «Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det». Lærerne tar stilling til disse utsagnene om hvor ofte elevene viser ulike typer elevatferd i skolen etter en skala fra 1 til 4, der 1=Aldri/sjelden, 2=Av og til, 3=Ofte og 4=Svært ofte. Slik det fremgår av denne vurderingsskalaen er svaralternativ 4 (Svært ofte) positivt vurdert i forhold til å tilpasse seg skolens normer. Det vil si at dersom spørsmål 1 (Gjør skolearbeidet riktig) besvares med alternativ 4 (Svært ofte), betyr det at læreren vurderer eleven til å gjøre skolearbeidet riktig

svært ofte. Svaralternativ 1 (Aldri/sjelden) blir dermed en negativ vurdering, i dette tilfellet gjør eleven aldri/sjelden skolearbeidet riktig.

Som vi kan lese av Tabell 3.2 retter spørsmålsformuleringene seg mot lærerens oppfatning av elevenes sosiale ferdigheter når det gjelder atferd med skolen som kontekst. Det er derfor lærerens egen oppfatning som ligger til grunn i vurderingen av elevens sosiale kompetanse. I det følgende skal vi se på elevenes spørreskjema. Også her skal vi se på hvordan spørsmålene er formulert, og hva de inneholder.

3.4.2 Undervisnings- og læringshemmende atferd

Elevskjemaets undersøkelsesområde *Atferd* består som tidligere vist av faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1). Dette er en type atferd som kjennetegnes av å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, være urolig og bråkete i timene, og forstyrre andre elever i timene (jf. Kapittel 2.2.4). I likhet med *Tilpasning til skolens normer* (L1), består denne faktoren av 10 ledd. Elevene har vurdert utsagn om blant annet egen oppmerksomhet, forstyrrelse av medelever og om eleven kommer for sent til timen. De 10 leddene som blir stilt innenfor denne faktoren for 5. til 10. trinn presenteres i Tabell 3.3.

Tabell 3.3: Ledd *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1).

	Ledd
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille
7	Jeg er trøtt og uopplagt i timene
8	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først
9	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet
10	Jeg kommer for seint til timene

Elevene på 5. til 10. trinn har tatt stilling til utsagnene som står i Tabell 3.3. Slik det kommer frem av spørsmålsformuleringene er de også her formulert som utsagn, men leddene begynner med pronomenet «jeg». Leddene blir dermed personlig, og elevene besvarer derfor hvordan de opplever egen atferd. Til forskjell fra *Tilpasning til skolens normer* (L1), er de elevvurderte utsagnene formulert som negativ og uønsket atferd. Dette illustreres blant annet i spørsmål 6: «Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille». Elevene vurderer hvor ofte de mener de viser ulike typer elevatferd i skolen etter en skala fra 1 til 5, der 1=Svært ofte, 2=Ofte, 3=Av og til, 4=Sjelden og 5=Aldri. Elevskalaen innehar altså ett alternativ mer enn lærerskalaen. Samtidig er skalaen «speilet», med det menes at der svaralternativ 1 for lærerne er «Aldri/sjelden», er svaralternativ 1 for elevene «Svært ofte». Likevel er det i likhet med lærerskalaen positivt å bli vurdert til et høyest mulig tall (4 for lærere og 5 for elever). Det er positivt dersom en elev svarer 5 (Aldri) på eksempelvis spørsmål 7: «Jeg er trøtt og uopplagt i timene».

De vurderte variablene består utelukkende av spørsmål basert på en rangordning, det vil si at de er på ordinalnivå (Johannessen et al., 2016, s. 254). Det betyr at de kan ordnes i en bestemt rekkefølge, som videre gir et grunnlag for å kunne gruppere og sammenlikne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171). Vi får ikke informasjon om hvor stort skille i variabelverdi det er mellom ulike skårverdier (Befring, 1998, s. 127). Med dette menes at svaret «Aldri» som har

fått verdi 1, og «Sjelden» som har fått verdi 2, har like stor differanse som eksempelvis verdi 2 (Sjelden) og verdi 3 (Av og til). Skillet mellom de ulike stegene i rangordningen er ikke like store, og vi kan i utgangspunktet kun uttale oss om selve rangordningen. Imidlertid som del av operasjonaliseringen konverteres de fra ordinalnivå til skalanivå, som betyr at verdiene kan ordnes langs en skala med eksakte avstander mellom verdiene (Johannessen et al., 2006, s. 256). Grønmo (2016, s. 204) hevder at dette er særlig relevant i forbindelse med slike holdningsspørsmål. Økende tallverdi på skalaene representerer dermed økende positiv atferd og sosial kompetanse i faktorene *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd*.

Forskningsspørsmål 1 som stilles i denne avhandlingen undersøker hvordan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes, med utgangspunkt i datasettet som ligger til grunn i oppgaven. Spørsmålet stilles blant annet fordi undersøkelsesområdene for lærerne og elevene har ulikt navn, samt som vi har sett, ulike ledd. Lærernes undersøkelsesområde heter *Sosial kompetanse*, for elevene heter det *Atferd*. Sammenhengen mellom disse begrepene redegjøres i Kapittel 4. Videre er ikke faktorene som foreligger innfor disse to undersøkelsesområdene like. Derfor skal vi se på korrelasjonsanalyser, faktorenes fordeling, samt kjerneinnholdet i de fire lærervurderte faktorene (L1, L2, L3, L4) og de tre elevvurderte faktorene (E1, E2, E3), for å undersøke hvilke av disse som mest hensiktsmessig kan sammenliknes (jf. Kapittel 4).

3.4.3 Bakgrunnsvariabler

Den overordnede problemstillingen i denne avhandlingen undersøker hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse i skolen. For å forsøke å forstå disse forskjellene har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1 omhandler hvordan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes, dette drøftes i Kapittel 4. Forskningsspørsmål 2 undersøker hvilken betydning bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* har for elevenes vurdering av egen sosial kompetanse. Videre stilles det i Forskningsspørsmål 3 spørsmål om hvordan de ulike elevgruppenes vurdering henger sammen med lærerens vurdering. Forskningsspørsmål 2 og 3 drøftes i Kapittel 6.

For å finne eventuelle sammenhenger eller forskjeller i læreres og elevers vurdering av elevens sosiale kompetanse, ble det derfor i tillegg til lærernes og elevenes besvarelser på de allerede nevnte faktorene, også sett på noen bakgrunnsvariabler knyttet til elevene. Disse er som nevnt *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn*. De fire faktorene er gjensidig utelukkende, som vil si at enhetene kun kan ha én av verdiene. Det betyr at kategoriene er gjensidig utelukkende, og de kan derfor ikke rangeres på en logisk måte, og forholder seg følgelig på nominalnivå (Johannessen et al., 2016, s. 254). Innenfor bakgrunnsfaktoren *Kjønn* illustreres dette ved at en person enten er mann eller kvinne, og kan ikke være begge deler samtidig. Det samme gjelder for vedtak om spesialundervisning, enten foreligger et vedtak - eller ikke. Disse to bakgrunnsfaktorene har dermed to verdier/svaralternativer som ikke er rangert.

Når det gjelder bakgrunnsfaktoren *Mors utdanning*, omhandler dette elevenes mødre sin utdanningsbakgrunn. Denne bakgrunnsfaktoren fordeler seg på fem verdier: (1) *Grunnskole*, (2) *Yrkesfaglig videregående opplæring*, (3) *Allmennfaglig videregående opplæring*, (4) *Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)* og (5) *Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)*. Drugli og Nordahl (2016, s. 10) identifiserer tre hovedfaktorer knyttet til foreldre som har betydning for elevenes læringsutbytte. Den første faktoren som benevnes som betydningsfull for elevenes læringsutbytte er foreldrenes sosiale og kulturelle posisjon, primært uttrykt gjennom deres utdanningsnivå. Dette danner grunnlag for hvorfor vi velger å ta med mors utdanningsnivå som bakgrunnsfaktor for å forstå læreres og elevers vurdering av elevens sosiale kompetanse. Hattie (2009, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 10) viser til at mors utdanningsnivå har en sterkere sammenheng med elevenes læringsutbytte, enn fars utdanningsnivå. Valget falt derfor på mors, fremfor fars utdanningsbakgrunn, som bakgrunnsfaktor i denne avhandlingen.

Bakgrunnsfaktoren *Språklig bakgrunn* fordeler seg hovedsakelig på fire verdier: (1) *Norskspråklig*, (2) *Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land*, (3) *Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land* og (4) *Samisk*. Av informantene som deltok i undersøkelsen var det kun 12 elever som hadde samisk bakgrunn. Da deltakertallet for denne elevgruppen er lavt, har vi valgt å utelate dette alternativet i vår undersøkelse. Dette gjør vi av hensyn til anonymitet, samtidig som antallet er for lite til å være representativt for denne elevgruppen i skolen.

Gjennomgående i analysearbeidet er det kontaktlærernes svar på elevenes bakgrunnsvariabler som foreligger, for å unngå eventuelle elevsvar som bevisst eller ubevisst er feil. For bakgrunnsfaktoren *Mors utdanning* har vi innhentet svar fra foreldreskjemaet, slik at dette spørsmålet er besvart av foreldrene. Bakgrunnsvariablene vil i analysen bli behandlet hver for seg, sett i lys av læreres og elevers vurdering av elevens sosiale kompetanse.

3.5 Statistiske analyser

Som kort forklart innledningsvis (jf. Kapittel 1.2) vil vi bruke statistikk for å analysere det innehavende datamaterialet, og vi bruker dataprogrammet Statistical Package for the Social Science (SPSS) for gjennomføring av de ulike statistiske analysene. Vi vil bruke ulike metoder for best mulig å kunne besvare problemstillingen. Først og fremst bruker vi deskriptiv statistikk for å kunne identifisere og beskrive mønstre i datamaterialet vi analyserer (Grønmo, 2016, s. 289). Dernest vil vi bruke slutningsstatistikk. Denne typen statistikk handler om å bruke den innsamlede dataen til å gjøre generaliseringer, og en forutsetning er derfor at utvalget som er gjort er tilfeldig (Tuftes, 2018, s. 162).

I undersøkelser som opererer med store mengder tall, slik som i denne, vil det være formålstjenlig å presentere dataene på enklest mulig måte, slik at informasjonen som fremkommer av analysene er mest mulig begripelig for leseren. Av den grunn brukes univariat analyse, fordi man ved slik analyse presenterer hvordan enhetene fordeler seg på enkeltvariabler. Man kan også analysere sammenhengen mellom flere variabler, og dette gjennomføres med bivariat analyse (Johannessen et al., 2016, s. 277). Dette er nyttig informasjon, fordi presentasjon av hvordan observasjonene fordeler seg på enkeltvariabler ikke vil gi fullstendig informasjon til å kunne besvare undersøkelsens problemstilling.

I de følgende avsnitt vil vi beskrive de ulike statistiske analysene brukt i denne undersøkelsen. Utregningene til de ulike analysene gjøres i SPSS og vi vil ikke presentere utregningene i detalj. Funnene fra analysene presenteres i Kapittel 4 og 5.

3.5.1 Korrelasjonsanalyse

For å kunne undersøke hvordan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes, gjennomfører vi en korrelasjonsanalyse. Dette

er en bivariat analyse, hvor man som nevnt sammenlikner flere variabler og formålet vil være å komme frem til en verdi som viser sammenhengen mellom to variabler (Grønmo, 2016, s. 323). I vår analyse bruker vi korrelasjonsmålet Pearsons r , målet angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. Pearson r , eller korrelasjonskoeffisienten, er en verdi som varierer mellom -1 og +1. Verdier som nærmer seg 0, viser ingen eller lite sammenheng, mens en sterkere sammenheng mellom variablene viser seg dersom verdien er nærmere 1. Fortegnet viser om sammenhengen er positiv eller negativ.

Med andre ord, det er positiv sammenheng jo nærmere +1 verdien er. Dette betyr at de som skårer høyt på den ene variabelen også skårer høyt på den andre. De som skårer lavt på den ene, skårer også lavt på den andre. Verdier nærmere -1 uttrykker negativ sammenheng. Det betyr at de som skårer lavt på den ene variabelen, skårer høyt på den andre og motsatt. Tabell 4.3 i Kapittel 4.2 viser en korrelasjonsanalyse av de fire lærervurderte faktorene og de tre elevvurderte faktorene innenfor sosial kompetanse. Verdiene som fremkommer av tabellen, er Pearson r .

For å best mulig kunne besvare vår problemstilling, vil vi bruke den lærervurderte faktoren og den elevvurderte faktoren som har best korrelasjon. Til tross for dette vil en normalfordeling ha betydning for hvilke to faktorer det er mest hensiktsmessig å sammenlikne, og av den grunn presenterer vi et histogram for hver faktor med normalfordelingskurve i Kapittel 4.3.

En fordeling bygger på opplysninger fra respondentene i undersøkelsen, og viser antall observasjonsheter for hver variabelverdi (Christophersen, 2013, s. 15). Sentrale egenskaper ved en fordeling er blant annet sentraltendens (gjennomsnitt), spredning (varians/standardavvik) og form (skjevhet og kurtose). *Sentraltendens* indikerer hvilken verdi som ligger sentralt i fordelingen, og *spredning* i hvilken grad enhetene er forskjellige (Christophersen, 2013, s. 15-16). Videre er det slik at fordelinger kan beskrives som symmetriske eller skjeve. En negativ verdi for skjevhet indikerer en venstreskjev fordeling, og en positiv verdi en høyreskjev fordeling (Christophersen, 2013, s. 17). Skjevhet kan derfor si noe om mange enheter har enten lave eller høye verdier. Slike tilfeller kan gi gulv- eller takeffekter, noe som er uheldig dersom man skal estimere statistiske størrelser. Dette er grunnlaget for hvorfor faktorenes fordeling blir presentert i Kapittel 4.3. Skjevhet omhandler avvik fra gjennomsnittet. En kan teste om skjevhet avviker fra symmetri, men med et stort utvalg vil også relativt ubetydelige avvik bli signifikante, og skjevhet bør derfor også vurderes

skjønnsmessig. Ved verdier mellom -1 og 1 er det vanligvis ikke et problem å gjennomføre analyser som forutsetter normalfordeling, men verdier større enn ± 3 vanligvis kan problematisere dette (Christophersen, 2013, s. 18).

Kurtose bygger også på avvik fra gjennomsnittet, og de samme skjønnsmessige kriteriene som foreligger ved å vurdere skjevhet, brukes for kurtose. Kurtose handler om fordelingen er entoppet eller symmetrisk, og gir informasjon om fordelingen er mer eller mindre flattrykt eller spiss. Christophersen (2013) hevder at «en negativ verdi indikerer en flattrykt (platokurtisk) fordeling, en positiv verdi en spiss (leptokurtisk) fordeling, og 0 indikerer en fordeling som verken er spesielt flattrykt eller spiss (mesokurtisk)» (s. 18).

3.5.2 Frekvensanalyse

Vi bruker frekvensanalyser for å presentere hvordan enhetene fordeler seg på de sju ulike faktorene som anvendes i denne undersøkelsen (L1, L2, L3, L4, E1, E2 og E3). Dette er med på å gi en oversikt over datamaterialet, både når det gjelder antall informanter, men også fordelingen av bakgrunnsinformasjon gjennom bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn*.

3.5.3 T-test

Vi bruker t-tester fordi vi har to grupper vi ønsker å sammenlikne gjennomsnittet til. Det finnes to ulike typer t-tester, og i denne undersøkelsen bruker vi begge variantene. I det følgende vil vi forklare den første typen, før vi forklarer den andre mot slutten av underkapittelet. Pallant (2007, s. 103) skriver at den første typen heter uavhengig t-test og vi bruker denne for å sammenlikne lærernes og elevenes vurderinger av elevens sosiale kompetanse med utgangspunkt i bakgrunnsfaktorene *Kjønn* og *Vedtak om spesialundervisning*. På den måten kan vi undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom gruppene. Vi bruker altså uavhengig t-test fordi det er to grupper innad i de to bakgrunnsfaktorene (gutt og jente – vedtak og ikke vedtak).

For bakgrunnsfaktorene *Kjønn* og *Vedtak om spesialundervisning* presenter vi først en tabell med beskrivende statistikk. I analysene presenterer vi et utvalg av verdiene som fremkommer gjennom en uavhengig t-test i SPSS. Utvalget er basert på verdier av interesse for å kunne

besvare problemstillingen i dette prosjektet. I tabellene oppgir vi en sum for N, en sum som viser antall elever. Deretter presenteres en sum for gjennomsnitt (gj.snitt), som representerer snittet av hvordan lærerne og elevene har vurdert elevens sosiale kompetanse. Med gjennomsnitt ønsker vi å vise det mest typiske i fordelingen, men fordi man ikke vet om det foreligger ekstreme verdier, både lave og høye, kan denne verdien bli noe misvisende. Av den grunn presenterer vi også summen for standardavvik (st.a.), et mål som viser hvor mye variasjon eller spredning det er fra gjennomsnittet. Jo høyere tall, jo høyere kan man si at spredningen innad i svarene er.

Dernest presenterer vi de resterende variablene som kommer frem gjennom en uavhengig t-test: t-verdier (t), frihetsgrad (df) og signifikans (sig.). Disse tre verdiene avhenger av resultatene fra en Levenes test. Målet med Levenes test er å undersøke om variansen i skårene for de to gruppene (gutt og jente, og vedtak eller ikke vedtak om spesialundervisning), er homogene. Dersom signifikansskåren som fremkommer av Levenes test er større enn 0,05, kan vi anta homogenitet i variansskåren, men dersom signifikansskåren er under 0,05, kan vi ikke anta homogenitet i variansskåren (Pallant, 2007, s. 234). Om vi må forkaste antakelsen om lik varians, vil SPSS gi verdier som kompenserer for dette.

Videre ønsker vi å undersøke om det foreligger statistisk signifikante forskjeller innad i gruppene vi sammenlikner, og må derfor bestemme et signifikansnivå (Johannessen et al., 2016, s. 375). I denne undersøkelsen er dette nivået 0,05, noe som betyr at verdier under dette nivået tyder på at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. SPSS bruker summen for t-verdi (t) og frihetsgrad (df) for å regne ut signifikansnivået (sig.). Dersom signifikansverdien er under 0,05, kan vi konkludere med at det er statistisk signifikante forskjeller i hvordan elevene og lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse, også i tilfeller hvor de ulike bakgrunnsfaktorene er lagt til grunn. Med et signifikansnivå på 0,05 vil det være 95 % sannsynlighet for at resultatene ikke skyldes tilfeldigheter.

Dersom det viser seg at to grupper er statistisk signifikant forskjellige, må vi undersøke størrelsen eller effekten av denne forskjellen. Det er ulike måter å gjøre dette på, men i denne undersøkelsen bruker vi målet Cohens *d*. Med Cohens *d* ønsker vi å tallfeste denne effekten og legger Cohen et al. (2018, s. 746) sine størrelser til grunn: 0-0,20 = svak effekt, 0,21-0,50 = beskjeden effekt, 0,51-1,00 = moderat effekt og >1,00 = sterk effekt. Verdien forteller oss

noe om forskjellen mellom gruppene uttrykt i standardavvik og denne formelen er lagt til grunn:

$$\text{Cohens } d \text{ (forskjellen i standardavvik)} = \frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{Gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

For å kunne beskrive hvordan de ulike elevgruppenes vurdering henger sammen med lærernes vurdering, vil vi benytte oss av den andre typen t-test, kalt paret t-test. Vi bruker denne varianten for å kunne se hvordan elevene blir vurdert av seg selv og læreren. Med andre ord blir hver enkelt elev vurdert på to ulike måter. I tabellene for paret t-test oppgir vi en sum for antall elever (N), gjennomsnitt (gj.snitt), standardavvik (st.a.), frihetsgrad (df), t-verdi (t), signifikansnivå (sig.) og effektstørrelse (Cohens *d*).

Ettersom elevene og lærerne har ulik vurderingsskala (jf. Kapittel 3.4), må vi gjøre råskårene om til standardskårer, for på den måten å kunne sammenlikne de to informantgruppene. Skårene som fremstilles i tabellene for paret t-test er derfor z-transformert, noe som betyr at skårene er standardisert i enheter av standardavvik (Christophersen, 2013, s. 20). Ved å transformere til z-skårer fikk vi et gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1. Vi presenterer en paret t-test for alle de fire bakgrunnsfaktorene.

3.5.4 Enveis variansanalyse – (ANOVA)

Vi vil også benytte oss av variansanalyser gjennom enveis variansanalyse. Denne typen analyse omhandler sammenlikning av gjennomsnitt og standardavvik. På den måten kan vi se på forskjeller og likheter i hvordan bakgrunnsvariablene *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* fordeler seg på faktorene *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. Samtidig kan vi undersøke om det foreligger statistisk signifikans mellom to eller flere grupper. Vi bruker enveis variansanalyse fordi det foreligger tre eller flere alternativer innad i de to bakgrunnsfaktorene.

Også i denne omgang vil vi presentere et utvalg av verdier som er av interesse for å kunne besvare problemstillingen i dette prosjektet. For bakgrunnsfaktoren *Mors utdanning* presenterer vi kun en fremstilling av beskrivende statistikk med verdiene for antall elever (N), gjennomsnitt (gj.snitt) og standardavvik (st.a.).

Også for bakgrunnsfaktoren *Språklig bakgrunn* presenterer vi beskrivende statistikk, samt verdier for signifikans (sig.) og effektstørrelser (Cohens *d*). Ettersom det foreligger tre grupper i svaralternativene, vil vi benytte oss av post-hoc-test for å undersøke om det er signifikante forskjeller innad i disse gruppene. Også for denne bakgrunnsfaktoren vil vi undersøke om det foreligger ulikheter i variansen mellom skårene gjennom Levenes test. Dersom vi kan anta lik homogenitet i variansskåren bruker vi post-hoc-testen Least Significant Difference (LSD), men dersom vi må forkaste antakelsen om lik varians innad i skåren vil vi bruke post-hoc-testen Games-Howell for å undersøke signifikansen (Cohen et al., 2018, s. 783).

3.6. Validitet og reliabilitet

For at forskning skal fremstå som troverdig og holdbar, er det viktig at datamaterialet og analysene innehar en viss kvalitet. Det finnes flere ulike kriterier for å vurdere kvalitet, men validitet og reliabilitet er ifølge Grønmo (2016, s. 240) de to viktigste. Validitet og reliabilitet blir derfor gjort rede for i det videre.

3.6.1 Validitet

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet med hensyn til de problemstillinger som skal belyses. Med dette menes hvor godt, eller relevant, innhentet data representerer det fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 66). Validitetsbegrepet er omfattende og refererer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet. Omfanget og kompleksiteten blir tydelig når vi skiller mellom ulike tilnærminger til begrepet. Distinksjonen mellom de ulike validitetstypene refererer først og fremst til hvilke kriterier som vektlegges i vurderingen av validitet (Grønmo, 2016, s. 251). I det videre vil vi presentere de validitetstypene vi finner relevante for vår kvantitative undersøkelse.

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det som måles, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet (Cohen et al., 2018, s. 245). Dette gjør seg gjeldende i vårt forskningsprosjekt ettersom vi har en kvantitativ tilnærming og ser på sosial kompetanse som faktor. Vi må derfor se på om datamaterialet i sin utforming dekker området som skal måles (sosial kompetanse) på en god måte.

Begrepsvaliditet i dette forskningsprosjektet forutsetter derfor at begrepet er operasjonelt

definert på en måte som er treffende og dekkende for det teoretiske innholdet av begrepet (Grønmo, 2016, s. 252). For å belyse begrepsvaliditet i vår avhandling, reiser vi spørsmålet: Indikerer ferdighetene som måles i spørreundersøkelsen, sosial kompetanse?

Nordahl et al. (2021, s. 76) har gjennomført egne analyser for denne spørreundersøkelsen for å sikre at de spørsmålene som hører sammen, faktisk fungerer sammen. Gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser er det vurdert om datamaterialet avspeiler det måleinstrumentene var tiltenkt å måle. Det kommer frem av analysene at begrepsvaliditeten er tilfredsstillende, ettersom resultatenes overensstemmelse med begrepskonstruksjonene er relativt god.

Intern validitet dreier seg om hvorvidt eksperimentet er gjennomført på en tilfredsstillende måte, slik at konklusjonen om årsakssammenhengen er gyldig under de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene (Grønmo, 2016, s. 254). Med dette menes om det foreligger samsvar mellom det som studeres og det forskningen beskriver. Møtet med intern validitet gjør seg allerede gjeldende i utarbeidelsen og formuleringen av problemstillingen i denne avhandlingen. Problemstillingen ble operasjonalisert med bakgrunn i de variabler og begreper som ble anvendt i undersøkelsen som ligger til grunn i denne avhandlingen. Dersom det foreligger et mangelfullt samsvar mellom problemstillingen og datamaterialet vil dette påvirke samsvaret mellom ønsket forskningsområde og det som faktisk er mulig å si noe om. Den interne validiteten i denne studien styrkes ved at vi avgrenser oppgaven til å se på et utvalg av faktorer, og ved at vi begrunner og forklarer disse. Dette gjøres i lys av vår problemstilling, slik at fokusområdet opprettholdes og belyses.

Ekstern validitet er et uttrykk for at resultatene av eksperimentet er realistiske og kan generaliseres til vanlige situasjoner i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 254). På denne måten gjør ikke konklusjonen om årsakssammenheng seg kun gjeldende under kunstige undersøkelsesbetingelser, men også under reelle samfunnsmessige forhold. Ekstern validitet betegner med andre ord at resultatene fra en studie av et begrenset omfang kan generaliseres, og dermed gjelde for en større mengde data enn studien undersøkte. Spørsmålet som reiser seg i denne sammenheng, er om utvalget er representativt nok til å kunne gjelde andre elever på 5. til 10. trinn som ikke deltok i undersøkelsen.

Slik det framgår av Tabell 3.1, har 6417 lærere svart på spørsmål angående elevenes sosiale kompetanse innenfor *Tilpasning til skolens normer*, og 6434 elever besvart spørsmål om egen

atferd innenfor *Undervisnings- og læringshemmende atferd*. Tabellen viser et bortfall som ikke er betydelig. Det foreligger dermed svært høy deltakelse i spørreundersøkelsene som gir et godt grunnlag for videre generaliseringsarbeid. Samtidig favner datamaterialet både større og mindre skoler, hvor det er en blanding av barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Dette bidrar også til at undersøkelsens utvalg er representativt for en større populasjon. Likevel viser Nordahl og Sunnevåg (2008, s. 25) at det kan være et problem å generalisere for mindre undergrupper i materialet. I praksis betyr dette at analyser på små undergrupper har noe mindre statistisk styrke enn analyser utført på hele utvalget.

3.6.2 Reliabilitet

Et annet vanlig mål på å undersøke kvalitet, er reliabilitet. Reliabilitet er et mål på hvor pålitelig og nøyaktig undersøkelsen er, hvorav høy reliabilitet betyr at undersøkelsen er nettopp både pålitelig og nøyaktig. Dette målet knytter seg til undersøkelsens data, både i form av hvordan de er samlet inn, hvilke data som brukes og hvordan forskeren bearbeider dem (Johannessen et al., 2016, s. 36).

Det finnes ulike måter å teste en undersøkelses reliabilitet på, hvorav en mulighet er å gjennomføre en *test-retest*. Ved denne metoden vil man gjennomføre undersøkelsen ved to ulike tidspunkt, for deretter å undersøke om det finnes sammenheng eller samsvar i dataene som kan sammenliknes (Grønmo, 2016, s. 242). Like resultater tyder på høy reliabilitet. Dette er likevel en svært krevende måte å teste en undersøkelses reliabilitet på, da det krever mye ressurser å gjennomføre på nytt. En annen måte å teste reliabilitet på er ved å sammenlikne fenomen som er samlet inn av ulike forskere. Dersom fenomenet samsvarer, tyder dette på høy reliabilitet fordi undersøkelsesopplegget ikke vil være preget av hvem som gjennomførte innsamlingen. I likhet med gjennomføring test-retest, er også denne metoden svært krevende. Samtidig er verken av metodene relevante i denne sammenheng, fordi vi bruker sekundærdata.

Grønmo (2016, s. 244) understreker at en fordel med kvantitative studier er at reliabiliteten i større grad enn ved kvalitative studier kan måles og beregnes på en relativt presis måte. I denne undersøkelsen vil vi derfor bruke Cronbachs alpha som et mål på reliabilitet. Dette er et mål som kan ligge mellom 0 og 1, hvor verdier nærmere 1 indikerer høy reliabilitet. Cohen et al. (2018, s. 774) understreker at verdier i intervallet 0,70-0,79 er å anse som reliable, verdier i intervallet 0,89-0,90 som høyt reliable og verdier over 0,90 som svært reliable. Cronbachs

alphamålene i denne undersøkelsen vises i Tabell 3.4, og resultatene er å anse som svært akseptable (L1 = 0,943 og E1 = 0,844). Dette representerer en tilfredsstillende operasjonalisering og viser at undersøkelsen er både nøyaktig og pålitelig. Alphaverdiene ble funnet ved å gjennomføre en reliabilitetstest i SPSS.

Tabell 3.4: Reliabilitetsanalyse: Cronbachs alpha.

Faktor	Alpha-verdi	Antall ledd
Tilpasning til skolens normer (L1) (Lærervurdert)	0,943	10
Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1) (Elevvurdert)	0,844	10

3.7 Forskningsetikk

Som forsker har man et ansvar om å underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. I bunn og grunn handler dette om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Cohen et al., 2018, s. 111). All forskning innebærer etiske vurderinger og dilemmaer, og disse vil alltid være kontekstuellt betinget. Det vil si at forskningsetikken vil variere fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt.

I Norge har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer (Johannessen et al., 2016, s. 85). Blant disse retningslinjene ligger blant annet bruk av personopplysninger i forskningsprosjekt. Det skal tas hensyn til personvern og av den grunn må det søkes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om man ønsker å bruke personopplysninger i prosjektet. Etersom vi i denne undersøkelsen bruker sekundærdata, har det ikke vært nødvendig å søke om tillatelse til gjennomføring av prosjektet. Dette ble tidligere gjort av SePU da de gjennomførte den opprinnelige undersøkelsen i 2018. Dataen vi har mottatt av SePU er anonymisert, og vi har ikke innsyn i verken navn på informanter eller hvilke skoler som deltok. Alle etiske vurderinger i henhold til datasettet er med dette tatt hensyn til av SePU.

Til tross for dette vil vi understreke viktigheten av etiske overveielser når barn deltar i forskningsprosjekt. Barn regnes som en mulig sårbar gruppe, og det er derfor viktig at de ikke

føler seg presset under undersøkelsen eller sitter igjen med negative opplevelser i etterkant. Det er også viktig at elevenes foresatte er informert og samtykker til at deres barn kan delta. Spørreundersøkelsen som elevene på 5.-10.trinn svarte på i 2018 ble gjennomført felles i klassene og en kjent lærer var til stede under undersøkelsen.

Selv om SePU allerede har tatt etiske overveielser i sammenheng med datasettet, finnes det likevel andre etiske hensyn vi må være bevisst under arbeid med denne undersøkelsen. NESH (2021) kaller dette *forskerfelleskapet*. NESH (2021) understreker at forskere «skal opptre sannferdig, behandle hverandre med respekt og anerkjenne hverandres bidrag i prosjekter og publikasjoner» (s. 9). Dette dreier seg blant annet om god henvisningsskikk, for nettopp å anerkjenne andres bidrag. Om ikke dette gjøres på en nøyaktig måte kan man tas for plagiering, noe som ikke er forenelig med god forskningsetikk. Videre handler etiske hensyn om å være tro mot forskningens materiale og på ingen måte forfalske eller manipulere resultater (NESH, 2021, s. 15). Av den grunn har vi i dette kapitlet nøye beskrevet og begrunnet ulike valg som har betydning for analysene og resultatene som presenteres i de neste deler av denne undersøkelsen.

4. Sammenlikning av læreres og elevers vurdering

Vi har tidligere (jf. Kapittel 3.4) presentert at datasettet som ligger til grunn for denne avhandlingen opererer med ett spørreskjema for elevene og ett spørreskjema for kontaktlærere. Det elevvurderte spørreskjemaet kartlegger undersøkelsesområdet *Atferd*, som fordeler seg på de tre faktorene *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), *Sosial isolasjon* (E2) og *Utagerende og alvorlig atferdsproblemer* (E3). De tre faktorene i det elevvurderte skjemaet utgjør samlet *Atferd*. Det lærervurderte spørreskjemaet kartlegger undersøkelsesområdet *Sosial kompetanse*, og fordeler seg på de fire faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1), *Selvkontroll* (L2), *Positiv selvhverdelse* (L3) og *Empati og rettferdighet* (L4). De fire faktorene i det lærervurderte skjemaet utgjør samlet *Sosial kompetanse*.

Den overordnede problemstillingen i avhandlingen undersøker hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse i skolen. I dette kapitlet er det Forskningsspørsmål 1 som behandles: «Hvordan kan elevers og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig sammenliknes?». For å sammenlikne elevenes og lærernes vurderinger, er det avgjørende at det foreligger en stor grad av tilstrekkelig likhet i det som undersøkes. Dette kapitlet består derfor av analyser og drøfting som danner grunnlag for å svare på Forskningsspørsmål 1. I det følgende sammenliknes *sosial kompetanse* og *atferd* som fenomen, for å undersøke likhet i begrepsparet. Sosial kompetanse er tidligere gjort rede for (jf. Kapittel 2.2), så vi vil derfor se dette i lys av begrepet atferd. Etter å ha undersøkt likhet i disse begrepene, går vi videre inn på faktornivå og ser på kjerneinnholdet i de fire lærervurderte (L1, L2, L3 og L4) og de tre elevvurderte (E1, E2 og E3) faktorene. Her ser vi på tematikk og innhold i de ulike faktorene, inkludert leddene som samlet utgjør hver av disse faktorene. Dette gjør vi for å undersøke om det foreligger faktorer som undersøker samme område.

I en videre undersøkelse av sammenheng mellom faktorene ser vi på hvilke faktorer som korrelerer, for å se hvordan de fire lærervurderte og tre elevvurderte faktorene henger sammen med hverandre. Dette gjøres med korrelasjonsanalyser, for å se hvilke faktorer som innehar høyest samvariasjon. Grunnen til dette er at dersom variabler ikke korrelerer, er grunnlaget

for statistisk analyse ikke til stede (Christophersen, 2013, s. 36). Videre vil en normalfordeling ha betydning for hvilke faktorer det er mest hensiktsmessig å sammenlikne. Grønmo (2016, s. 323-324) hevder at korrelasjonsanalyser antar et symmetrisk forhold mellom variablene. Det er derfor ikke hensiktsmessig å snakke om korrelasjoner mellom verdier dersom de har svært ulik fordeling. Det er derfor av betydning at faktorer som skal sammenliknes har tilnærmet lik fordeling. Med grunnlag i dette presenteres histogram med normalfordelingskurve for de sju faktorene. Som tidligere nevnt (jf. Kapittel 1.2), finner vi det mest hensiktsmessig å sammenlikne faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1). I dette kapittelet gjør vi rede for og diskuterer det som ble konstatert i Kapittel 1.2. Dette kapittelet brukes derfor til å vise hvordan vi kommer frem til at det er mest hensiktsmessig å sammenlikne de to faktorene (L1 og E1). Avslutningsvis ser vi på disse to faktorene i lys av de fem ferdighetsdimensjonene som er indikatorer på sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990, sitert i Ogden, 2015a, s. 13). Vi skal nå se på begrepene atferd og sosial kompetanse.

Ogden (2003) skriver: «Social skills are the building blocks of social competence and can be observed or adressed in different situation using varying methods suchs as behaviour rating scales» (s. 64). Sosial kompetanse kan med dette bli vurdert ved å anvende en atferdsskala. Hvordan atferd utspiller seg kan derfor synes som å være en indikator på hvordan sosial kompetanse blir vurdert. Nordahl (2000, s. 249) viser at sosial kompetanse har nær sammenheng med atferd og hvordan man tilpasser seg skolens krav og forventninger. I spørreskjemaene for lærere og elever blir elevene vurdert ut fra hvordan de handler eller opptrer i ulike sosiale situasjoner. Altså vurderes elevens atferd for å kunne si noe om elevens sosiale kompetanse.

Både det elevvurderte skjemaet *Atferd* og det lærervurderte skjemaet *Sosial kompetanse* baserer seg på Gresham og Elliotts' (1990, sitert i Ogden, 2003) «Social skills rating system» (SSRS). SSRS er spørreskjema som anvendes for å evaluere sosiale ferdigheter og for å kunne si noe om sosial kompetanse. SSRS er vurdert og tilpasset norske forhold av Ogden (2003) (jf. Kapittel 3.4), og det er dette som ligger til grunn i det elevvurderte skjemaet. Ettersom atferdsskalaen (SSRS) danner grunnlag for begge faktorene, *Atferd* og *Sosial kompetanse*, sier begge undersøkelsesområdene noe om elevens sosiale kompetanse.

Sosiale ferdigheter er ifølge Ogden (2003) «specific behaviours that an individual exhibits to perform competently on a task» (s. 64). Sosiale ferdigheter beskrives her som oppførsel eller atferd. Når lærerne skal vurdere elevenes sosiale kompetanse er det spørsmål om hvordan eleven oppfører seg, eller hvordan atferden viser seg, som vi ser i formuleringene som vises i Tabell 3.2 (jf. Kapittel 3.4.1). Utsagnene er positivt formulert, og omfatter en bredere tilnærming i formuleringene enn for elevene. Når elevene skal vurdere sin atferd, må elevene ta stilling til utsagn som omhandler hvor ofte de viser ulike typer atferd. Her er leddene mer spisset mot handlinger, i negativ forstand. Oppsummert kan vi si at atferd og sosial kompetanse er to begreper som omhandler samme tematikk. Likevel går det frem av spørreundersøkelsene at det lærervurderte skjemaet *Sosial kompetanse* og det elevvurderte skjemaet *Atferd* ikke rommer like kategorier og formuleringer. Dette danner grunnlag for hvorfor vi stiller første forskningsspørsmål: Hvordan kan elevs og lærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig sammenliknes?

Vi har til nå foretatt en redegjørelse for å argumentere for at kjerneinnholdet i begrepene *atferd* og *sosial kompetanse* er beslektet. Likevel må vi videre undersøke kjerneinnholdet i de sju ulike faktorene i datamaterialet, for å finne hvilke av disse som belyser samme tematikk. Vi gir i det følgende en presentasjon av innholdet i de sju faktorene.

4.1 Kjerneinnhold i faktorene

Tilpasning til skolens normer (L1) er en lærervurdert faktor, utsagnene er tidligere presentert i Kapittel 3.4.1. Leddene er utformet som positive utsagn, og omhandler hvordan eleven tilpasser seg skolens normer. Utsagnene etterspør blant annet om eleven er oppmerksom i undervisningsøyemed, om eleven følger beskjeder og holder det ryddig rundt seg. Altså omhandler denne faktoren hvordan lærer opplever at eleven forholder seg til de forventninger som foreligger i undervisningen. I denne faktoren får den sosiale konteksten en viktig rolle, ved at utsagnene omhandler forventninger som foreligger med skolen som kontekst. Utsagnene er konkret knyttet til ting som foregår på skolen, vi illustrerer dette med eksempler fra utsagnene som stilles i faktoren: «Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder» og «Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort». Slik vi ser av spørsmålsformuleringene omhandler disse ferdigheter til å tilpasse seg skolens normer, og de viser seg i undervisningsøyemed.

Selvkontroll (L2) er også en lærervurdert faktor, og er i likhet med *Tilpasning til skolens normer* (L1) utformet som positive utsagn. Her blir det blant annet stilt spørsmål om elevene «Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever», «Tåler å få kritikk uten å bli opprørt» og «Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende». Denne faktoren omhandler med dette hvordan eleven makter å kontrollere sine følelser. Elevens evne til å regulere og tilpasse sine følelser blir derfor vurdert her. Impulskontroll kan også bli sett på som en viktig faktor i denne sammenheng. Undervisning og skole som kontekst får med dette ikke like stor betydning i denne faktoren, som den gjør i *Tilpasning til skolens normer* (L1), da det foreligger et større søkelys på elevens kontroll av sitt følelsesapparat.

Den lærervurderte faktoren *Positiv selvhevdelse* (L3) har også sin utforming som positive utsagn. I denne faktoren rettes fokus mot autonomi og aktørskap i eget liv. Her stilles det blant annet spørsmål om eleven «Tar initiativ til samtaler med medelever» og om eleven «Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker». Slik vi ser av spørsmålsformuleringene handler det om å kunne ta del i og påvirke andres liv. Faktoren omhandler også å kunne tilby andre hjelp, samt å kunne gi ros og komplimenter til andre personer.

Empati og rettferdighet (L4) er også en lærervurdert faktor, og har i likhet med de andre lærervurderte faktorene positive utsagn. Denne faktoren omhandler å kunne se andres perspektiver, og det å kunne skille mellom hva som er rettferdig og ikke. Her blir det blant annet stilt spørsmål om eleven «Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert» og om eleven «Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig».

Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1) er en elevvurdert faktor, og fikk sine spørsmålsformuleringer presentert i Kapittel 3.4.2. Spørsmålene er utformet som negative utsagn, ved at de etterspør om eleven utøver atferd som ikke er ønskelig. Faktoren omhandler atferd som kan være til hinder for undervisning og læring for eleven. Spørsmål som blir stilt er blant annet «Jeg forstyrrer andre elever når de jobber» og «Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille». Slik det går frem av utsagnene, omfavner faktoren, i likhet med *Tilpasning til skolens normer* (L1) atferd som utspiller seg med undervisning og skole som kontekst. Det handler altså om hvilken atferd eleven utøver i undervisningsøyemed. Denne faktoren kan også ses i sammenheng med den lærervurderte faktoren *Selvkontroll* (L2), ved at eleven også her må mestre å kontrollere følelser og stå imot fristelser, som å finne på tull når det skal være stille.

Sosial isolasjon (E2) er en elevvurdert faktor, og har også spørsmål formulert som negative utsagn. Her blir det blant annet stilt spørsmål som «Jeg er lei meg på skolen» og «Jeg blir holdt utenfor på skolen». Denne faktoren handler om eleven er lei seg eller ensom på skolen, og om eleven blir uvenner med andre elever. Faktoren fordrer derfor en subjektiv vurdering, og kan gi informasjon om elevens samhandling med andre personer.

Den elevvurderte faktoren *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) er i likhet med de to andre elevvurderte faktorene (E1 og E2) negativt formulert, med det personlige pronomenet «jeg» i begynnelsen av hvert utsagn. Denne faktoren handler om eleven utøver en utagerende atferd, som å sloss, bli sint eller ødelegge ting. Spørsmål som blir stilt er blant annet: «Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som tilhører skolen eller andre elever» og «Jeg har truet eller plaget andre elever». *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) er med dette en faktor som handler om atferd som viser seg som mer fysisk og verbal utagering. Elevens evne til impuls kontroll og regulering av følelser blir på denne måten vurdert her.

Vi har nå sett på kjerneinnholdet i de ulike faktorene som går frem av det lærervurderte undersøkelsesområdet *Sosial kompetanse* og det elevvurderte undersøkelsesområdet *Atferd*. Slik det kommer frem av analyser og drøfting senere i dette kapitlet, er det av interesse å undersøke om det er mest hensiktsmessig å sammenlikne den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) med enten den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) eller *Selvkontroll* (L2). Dette samsvarer godt med kjerneinnholdet som ble belyst over. Det er følgelig disse som blir belyst i en videre sammenlikning av faktorenes kjerneinnhold.

Som vi allerede har sett foreligger både likheter og forskjeller i de to faktorene *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) og *Tilpasning til skolens normer* (L1) når det gjelder hvordan spørsmålene er operasjonalisert, samt at det er positivt å få en høyest mulig tallverdi på den vurderte skalaen (jf. Kapittel 3.4). For å belyse likheter ytterligere, skal vi sammenlikne noen av spørsmålene i de to faktorene. Dette fremgår av Tabell 4.5, der vi har laget en oversikt med noen spørsmål fra den lærervurderte faktoren (L1) sammen med noen fra den elevvurderte faktoren (E1). Spørsmålene som belyser samme tematikk, er satt ved siden av hverandre.

Tabell 4.1: Sammenstilling av L1 og E1 (utvalgte ledd)

Tilpasning til skolens normer (L1)		Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)	
Nr.	Ledd	Nr.	Ledd
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder	1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort	2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber
8	Rydder opp etter seg	8	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først
9	Følger dine beskjeder og instruksjoner	5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker

Slik det fremgår av Tabell 4.1, har de to faktorene til felles at de undersøker hvordan elevene tilpasser seg skolens normer, samt hvordan lærer og elev vurderer elevens ferdighet til dette. Samtidig omhandler begge faktorene atferd som indikerer om eleven følger med og er oppmerksom i undervisningsøyemed eller ikke. På denne måten søker begge faktorene å finne ut av om eleven viser en atferd som kan være til hinder for lærerens undervisning eller elevens egen læring.

Som tidligere nevnt er begynnelsen av utsagnene formulert forskjellig, med verb for den lærervurderte faktoren (L1) og personlig pronomen «jeg» for den elevvurderte faktoren (E1). Likevel finner vi likhetstrekk i tematikken og områdene som undersøkes. I den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) stilles det spørsmål (nr. 3) om eleven er oppmerksom når læreren underviser eller gir beskjeder. Her finner vi likhetstrekk med utsagnet (nr. 1) i den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), som etterspør om eleven selv mener at han/hun drømmer seg bort eller tenker på andre ting. Dersom eleven drømmer seg mye bort eller lar tankene vandre, kan dette være en indikator på om læreren opplever at eleven er oppmerksom og tar imot beskjeder eller ikke.

I det lærervurderte leddet (nr. 6) er det spørsmål om eleven lytter til medelever når de snakker. Dette spørsmålet kan ses i sammenheng med det elevvurderte utsagnet (nr. 2) som etterspør om eleven forstyrrer andre elever når de jobber. Begge spørsmålene omhandler evnen til å vise respekt og å vente på tur i samhandling med andre. Felles for disse faktorene er at de undersøker hvordan elevens atferd utspiller seg med undervisning og skole som kontekst, samtidig undersøker de mye av den samme tematikken. Oppsummert kan vi si at det er likhetstrekk i hvilken informasjon som kommer frem i den lærervurderte faktoren

Tilpasning til skolens normer (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)*.

Vi skal nå se på faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* sammen med *Selvkontroll (L2)*. *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* undersøker som nevnt, om eleven utøver atferd som kan være til hinder for undervisning og læring for eleven. Dette i form av om eleven drømmer seg bort i timen, forstyrrer andre elever eller er bråkete og negativ til lærerne. I faktoren *Selvkontroll (L2)* vurderer læreren om eleven har kontroll på sine følelser, og om eleven reagerer egnet på ulike hendelser. På denne måten undersøker *Selvkontroll (L2)* et følelsesplan, med tanke på hvordan elevene håndterer sine følelser i møtet med eventuelle utfordringer. En kan likevel argumentere for at det er noen likhetstrekk mellom disse faktorene. I *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* stilles utsagnet «Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker», og dette kan ses i sammenheng med tematikken og kunne kontrollere egne følelser som belyses i *Selvkontroll (L2)*. Likevel går det frem av spørsmålsformuleringene at *Selvkontroll (L2)* innehar en større vinkling mot kontroll av sinne og følelser blant jevnaldrende, i motsetning til *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)*, som innehar større fokus på et samspill som foregår i selve undervisningen. Ettersom vi ikke finner like store likhetstrekk mellom spørsmålene, velger vi å ikke lage en tabell med spørsmål, slik det ble gjort for *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* og *Tilpasning til skolens normer (L1)* i Tabell 4.1.

Oppsummert kan vi se at vi finner flere likhetstrekk mellom *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* og *Tilpasning til skolens normer (L1)* enn mellom *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* og *Selvkontroll (L2)*. Videre finner vi også at *Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)* og *Tilpasning til skolens normer (L1)* undersøker samme tematikk, ved at de ser på hvordan sosial kompetanse vises gjennom atferd i undervisning og på skolen. I det videre skal vi presentere en korrelasjonsanalyse for å undersøke hvilke faktorer som henger sammen.

4.2 Korrelasjonsanalyse

En korrelasjonsanalyse av de tre elevvurderte og de fire lærervurderte faktorene vises i Tabell 4.3. Korrelasjonsmålet som blir anvendt er Pearsons r , og er et uttrykk for hvor sterk korrelasjon det er mellom to variabler. Verdier nærme +1 angir positiv sammenheng, og verdier nærme -1 angir negativ sammenheng. Korrelasjonskoeffisientens styrke vises i Tabell 4.2 (Christophersen, 2013, s. 38), og indikerer styrken på lineær sammenheng. Tilsvarende intervaller gjelder også for negative verdier (Christophersen, 2013, s. 38). Korrelasjoner med verdier i intervallet 0,20-0,35 kan ha begrenset betydning i utforskende relasjonsforskning, og har ingen verdi i verken individuelle- eller gruppeprediksjonsstudier (Cohen et al., 2018, s. 772). Cohen et al. (2018, s. 772) viser til et skille når korrelasjonen har verdi rundt 0,40. Dersom korrelasjonskoeffisienten ligger rundt denne verdien kan en foreta en grov gruppeantakelse, og verdier i dette området er nyttige.

Tabell 4.2: Styrke på korrelasjon.

Sammenhengens styrke	Svært svak	Svak	Moderat	Sterk	Svært sterk
Verdi	0-0,20	0,20-0,40	0,40-0,60	0,60-0,80	0,80-1,00

Tabell 4.3: Korrelasjonsanalyse av lærer- og elevvurderte faktorer.

Faktor	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)	Sosial isolasjon (E2)	Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (E3)
Tilpasning til skolens normer (L1)	,401**	,147**	,353**
Selvkontroll (L2)	,324**	,240**	,368**
Positiv selvhevdelse (L3)	,136**	,126**	,141**
Empati og rettferdighet (L4)	-,035**	,008	-,042**

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (to-sidig).

Tabell 4.3 viser at det er en korrelasjonsverdi på 0,401 mellom den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1). Denne sammenhengen er moderat (Christophersen, 2013, s. 38). Det kan indikere at elever som tilpasser seg skolens normer også skårer positivt på

undervisnings- og læringshemmende atferd, og omvendt, at de som skårer godt på undervisnings- og læringshemmende atferd også tilpasser seg skolens normer. Det kommer frem av Tabell 4.3 at det er disse to faktorene som har høyest korrelasjon blant de sju faktorene. Faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) har videre en svært svak korrelasjon ($r = 0,147$) med den elevvurderte faktoren *Sosial isolasjon* (E2) og en svak korrelasjon ($r = 0,353$) med den elevvurderte faktoren *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3).

Når det gjelder den lærervurderte faktoren *Selvkontroll* (L2), innehar denne en svak korrelasjon med de tre elevvurderte faktorene (*Undervisnings og læringshemmende atferd* (E1), *Sosial isolasjon* (E2) og *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3)). Det er mellom *Selvkontroll* (L2) og *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) det er nest høyest korrelasjon blant de sju faktorene, med en korrelasjonskoeffisient på 0,368.

Den lærervurderte faktoren *Positiv selvhevdelse* (L3) har en svært svak sammenheng med alle de tre elevvurderte faktorene. Den siste raden i Tabell 4.3 viser den lærervurderte faktoren *Empati og rettferdighet* (L4). Sammen med den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) viser den en korrelasjonsverdi på -0,035, og angir dermed en svært svak negativ sammenheng. Negativ korrelasjon indikerer at når det er høye verdier på den ene faktoren, foreligger det lave verdier på den andre faktoren. Videre viser *Empati og rettferdighet* (L4) en svært svak positiv korrelasjon ($r = 0,008$) med den elevvurderte faktoren *Sosial isolasjon* (E2), samt en svært svak negativ korrelasjon ($r = -0,042$) med *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3).

Oppsummert kan vi se at det er korrelasjon mellom flere av faktorene. For å finne ut av hvilke faktorer det kan være hensiktsmessig å sammenlikne, anvender vi Cohen et al. (2018, s. 772) sine intervaller. Korrelasjonskoeffisienter som spenner mellom 0,20-0,35 viser svært svak sammenheng, selv om de kan være statistisk signifikante. Korrelasjoner på dette nivået kan derfor ha begrenset betydning i utforskende relasjonsforskning. Vi velger derfor å ikke se på faktorene som er i dette intervallet eller lavere, med unntak av korrelasjonskoeffisienten på 0,324 mellom L2 og E1. Dette er fordi korrelasjonen ligger nært opp til neste intervall og følgelig er av interesse å undersøke nærmere.

Det neste intervallet er fra 0,35-0,65, og i dette området er korrelasjonene statistisk signifikante (Cohen et al., 2018, s. 772). Faktorer som foreligger i dette intervallet, danner

derfor utgangspunkt for grundigere undersøkelser for å finne hvilke faktorer som mest hensiktsmessig kan sammenliknes. Med utgangspunkt i dette er det fire korrelasjoner det er av interesse å undersøke nærmere: *Tilpasning til skolens normer* (L1) sammen med *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) ($r = 0,401$), *Tilpasning til skolens normer* (L1) med *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) (korrelasjon = 0,353), *Selvkontroll* (L2) med *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) (korrelasjon = 0,324) og *Selvkontroll* (L2) med *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) (korrelasjon = 0,368). I Tabell 4.4 oppsummeres hvilke faktorer vi skal undersøke videre basert på korrelasjonsanalysene.

Tabell 4.4: Høyeste korrelerte faktorer.

	Lærervurdert	Elevvurdert	Pearsons r
1	Tilpasning til skolens normer (L1)	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)	,401**
2	Tilpasning til skolens normer (L1)	Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (E3)	,353**
3	Selvkontroll (L2)	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)	,324**
4	Selvkontroll (L2)	Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (E3)	,368**

** Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå (to-sidig).

I en sammenlikning av de lærer- og elevvurderte faktorene, kommer det frem av Tabell 4.4 at det foreligger en sterkest korrelasjon mellom den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), selv om det er flere faktorer som ligger jevnt inntil disse verdiene. Christophersen (2013, s. 17) skriver at det er av betydning at en fordeling er tilnærmet normalfordelt dersom statistiske størrelse skal estimeres. Det blir derfor av betydning at to faktorer som skal sammenliknes har en tilnærmet lik symmetri (Grønmo, 2016, s. 323-324). I en videre undersøkelse av hvilke faktorer som mest hensiktsmessig kan sammenliknes, presenterer vi derfor i det følgende histogram med normalfordelingskurve for de tre elevvurderte faktorene og de fire lærervurderte faktorene.

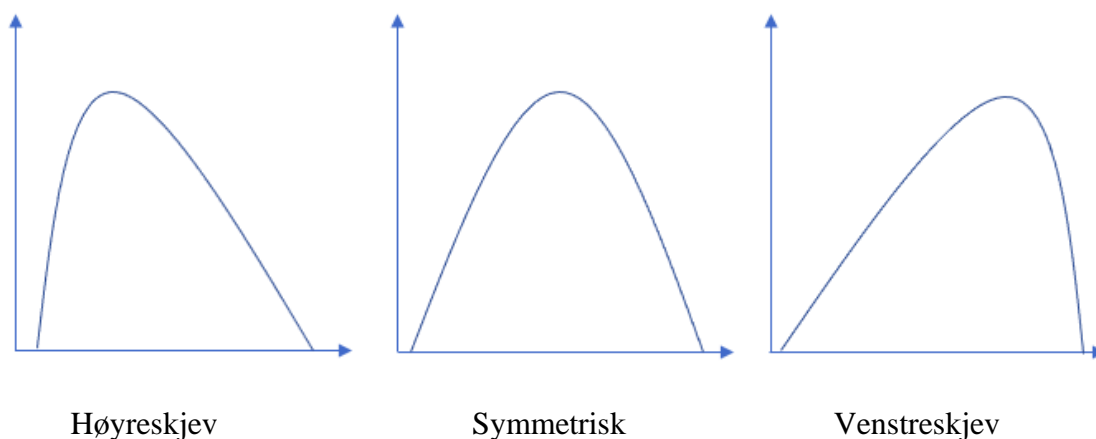
4.3 Svarfordeling

Vi finner det ikke hensiktsmessig å sammenlikne to verdier dersom de har veldig ulik fordeling. For å undersøke hvilke faktorer det kan være hensiktsmessig å sammenlikne, vil det

derfor være fordelaktig at faktorene har en tilnærmet lik symmetri, skjevhet og kurtose. Histogrammer med normalfordelingskurve som visualiserer disse aspektene, blir presentert i det følgende.

Figur 4.2 viser en oversikt over fordelingen av de fire lærervurderte faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1), *Selvkontroll* (L2), *Positiv selvhverdelse* (L3) og *Empati og rettferdighet* (L4), samt de tre elevvurderte faktorene *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), *Sosial isolasjon* (E2) og *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3). Fordelingen viser antall observasjonseenheter for hver faktorverdi med normalfordelingskurve. På venstre side i Figur 4.2 er de lærervurderte histogrammene presentert, på høyre side illustreres de elevvurderte histogrammene. Dette presenteres for å synliggjøre faktorenes symmetri, skjevhet og kurtose, ettersom det er av betydning at faktorer som skal sammenliknes er tilnærmet likt fordelt. Som nevnt svarer lærerne på en skala fra 1 til 4, og elevene på en skala fra 1 til 5 (jf. Kapittel 3.4), samtidig er skalaen speilet for de to gruppene. Dette er informasjon som ikke oppgis som tilleggsinformasjon i histogrammene, da poenget er å se hvordan populasjonen fordeler seg, og om fordelingene er symmetriske eller skjeve. Med grunnlag i dette har vi også valgt å ta bort informasjon om gjennomsnitt, standardavvik og antall i denne sammenheng.

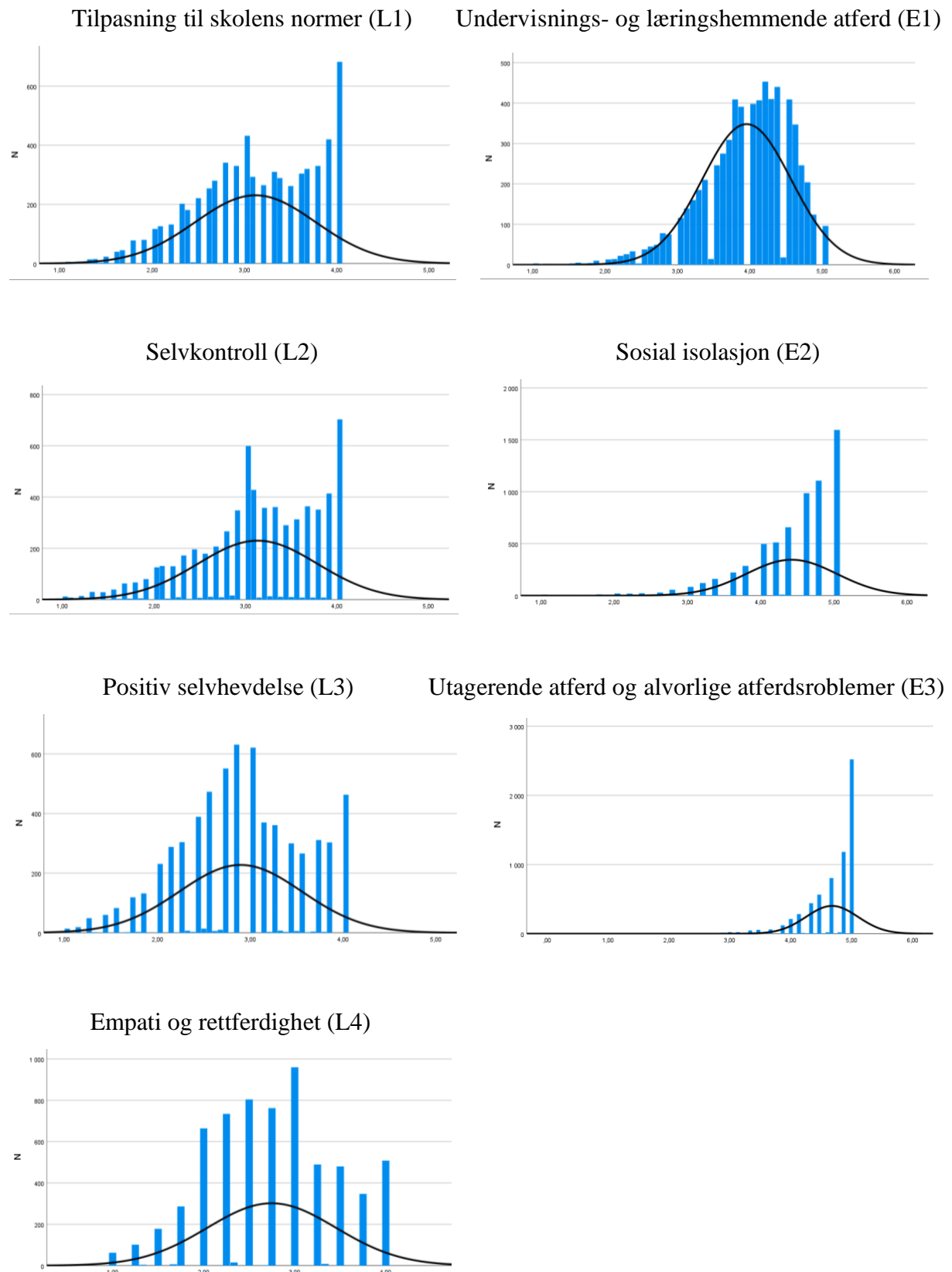
Figur 4.1: Grafisk fremstilling av symmetri og skjevhet.



For å beskrive faktorenes symmetri og skjevhet anvendes begrepene høyreskjev, symmetrisk og venstreskjev fordeling. En negativ verdi på skjevhet indikerer en venstreskjev fordeling, og en positiv verdi en høyreskjev (Christophersen, 2013, s. 17). Figur 4.1, som viser grafisk fremstilling av symmetri og skjevhet, sammen med Tabell 4.3 som blant annet inneholder

verdier på skjevhet og kurtose, anvendes for å avgjøre om faktorenes fordeling er venstreskjev eller høyreskjev. Kurtose indikerer om fordelingen er flattrykt eller spiss. I beskrivelsen av faktorenes kurtose brukes begrepene platokurtisk, leptokurtisk og mesokurtisk fordeling. En negativ verdi indikerer en platokurtisk (flattrykt) fordeling, en positiv verdi en leptokurtisk (spiss) fordeling, og 0 indikerer en fordeling som verken er spesielt flattrykt eller spiss – mesokurtisk (Christophersen, 2013, s. 18). I det følgende blir faktorenes frekvensfordeling fremstilt i histogram (jf. Figur 4.2), dernest i en frekvenstabell (jf. Tabell 4.4).

Figur 4.2: Lærer- og elevvurderte variabler fremstilt i histogram med normalfordelingskurve.



Tabell 4.5: Frekvensfordeling lærer- og elevvurderte faktorer.

Faktor		N	gj.snitt	st.a.	Skjevhet	Kurtose
Lærervurdert (skala 1-4)	Tilpasning til skolens normer (L1)	6417	3,12	0,65	-0,45	-0,55
	Selvkontroll (L2)	6417	3,13	0,66	-0,63	-0,15
	Positiv selvhevdelse (L3)	6417	2,90	0,66	-0,18	-0,46
	Empati og rettferdighet (L4)	6410	2,75	0,71	-0,03	-0,58
Elevvurdert (skala 1-5)	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1)	6434	3,95	0,61	-0,81	0,77
	Sosial isolasjon (E2)	6432	4,42	0,62	-1,62	3,42
	Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer (E3)	6433	4,68	0,43	-2,23	8,20

Slik det kommer frem av Figur 4.2 og Tabell 4.5, har den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) en noe venstreskjev fordeling (skjevhet = -0,45), og vi ser at det foreligger noe høyere søyler på høyre side av gjennomsnittet. Fordelingen nærmer seg normalkurven ganske godt, til tross for gapene mellom normalkurvelinjen og søylene som representerer fordelingen av respondentene. Kurtosen har en verdi på -0,55, og det foreligger dermed en noe platokurtisk fordeling. Likevel er faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) tilnærmet normalfordelt. Faktoren har et gjennomsnitt på 3,12. Ettersom lærerne vurderer elevene etter en skala fra 1-4 (jf. Kapittel 3.4.1), viser dette en tendens til lærerne vurderer flere elever til å tilpasse seg skolens normer, enn motsatt.

Den lærervurderte faktoren *Selvkontroll* (L2) har i likhet med *Tilpasning til skolens normer* (L1) høyere verdier på høyre side av gjennomsnittet, og det foreligger også her en noe venstreskjev fordeling, med en verdi på -0,63. Faktoren har en verdi på -0,15 når det gjelder kurtose, og vi kan vi si at *Selvkontroll* (L2) er tilnærmet mesokurtisk fordelt. Faktoren har et gjennomsnitt på 3,13, og vi kan derfor se at det er flere elever som i gjennomsnitt blir vurdert til å vise selvkontroll. Vi kan betrakte denne faktoren som tilnærmet normalfordelt.

Den lærervurderte faktoren *Positiv selvhevdelse* (L3) har ikke den høyeste søylen på høyre side av histogrammet, slik *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Selvkontroll* (L2) har. Her senterer de høye verdiene seg mer rundt gjennomsnittet og synker gradvis utover på sidene.

Fordelingen blir følgelig nærmere symmetrisk, men det foreligger likevel en noe venstreskjev fordeling (skjevhet = -0,18). Slik det kommer frem av Figur 4.2 har *Positiv selvhevdelse* (L3) en noe platokurtisk fordeling (kurtose = -0,46). Gjennomsnittet i denne faktoren er 2,90, som vil si at lærerne vurderer elevenes positive selvhevdelse noe dårligere enn de to førnevnte faktorene (L1 og L2). *Positiv selvhevdelse* (L3) har også noe mer spredning i hvordan frekvensen fordeler seg i lærerens vurdering av elevenes positive selvhevdelse. Faktoren følger likevel normalfordelingskurven godt, og er dermed tilnærmet normalfordelt. Likevel har vi sett at denne faktoren ikke innehar en høy nok korrelasjonskoeffisient med de andre elevvurderte faktorene (jf. Kapittel 4.1), og normalfordeling veier ikke opp for dette.

Nederst til venstre i Figur 4.2 illustreres den lærervurderte faktoren *Empati og rettferdighet* (L4). Faktoren er tilnærmet symmetrisk, da verdien på skjevhet er -0,03. Dataen tilnærmer seg normalkurvelinjen godt. Faktoren er noe platokurtisk fordelt, med en verdi på -0,58. Vi betrakter denne frekvensfordelingen som tilnærmet normalfordelt. Faktoren har et gjennomsnitt på 2,75, og det er denne faktoren som innehar lavest gjennomsnitt av de fire lærervurderte faktorene. Det går også fram av Kapittel 4.1 at denne faktoren ikke innehar en høy nok korrelasjonskoeffisient til at det er interessant å vurdere denne faktoren som sammenlikningsgrunnlag videre. Vi har til nå presentert hvordan de lærervurderte faktorene fordeler seg i forhold til skjevhet og kurtose. I det videre belyses de elevvurderte faktorene på samme måte.

Det går fram av Figur 4.2 at de fleste verdiene til den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) ligger rundt normalverdien (gjennomsnittet), og at det blir færre elevsvar gradvis utover ytterkantene. Det viser til at elevsvarene i faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) fordeler seg tilnærmet symmetrisk rundt forventningsverdien. Likevel foreligger en noe venstreskjev fordeling med noe høyere verdier til høyre for gjennomsnittet (skjevhet = -0,81). Kurtosen indikerer en noe leptokurtisk fordeling, med en verdi på 0,77. Frekvensfordelingen følger normalfordelingskurven godt og er tilnærmet normalfordelt. Elevene vurderer utsagn etter en skala fra 1-5 (jf. Kapittel 3.4.2), og denne faktoren innehar et gjennomsnitt på 3,95. Det betyr at elevene vurderer seg i gjennomsnitt til å «av og til», eller «sjelden» utøve en undervisnings- og læringshemmende atferd. Den elevvurderte faktoren *Sosial isolasjon* (E2) er venstreskjev, og søylene følger ikke normalkurvelinjen. Verdiene stiger gradvis, og har de høyeste verdiene på høyre side av histogrammet. Skjevheten har en verdi på -1,62. Samtidig har faktoren en leptokurtisk

fordeling (kurtose = 3,42). Sosial isolasjon er derfor ikke en normalfordelt faktor, og er derfor ikke relevant å sammenlikne med andre faktorer, ikke minst ettersom korrelasjonsanalysen i Kapittel 4.1 gjør det klart at denne faktoren har lav korrelasjon med de andre lærervurderte faktorene. Gjennomsnittet i *Sosial isolasjon* (E2) er 4,42, som betyr at eleven i gjennomsnitt har vurdert seg positivt på området sosial isolasjon.

Det foreligger en meget venstreskjev fordeling i den elevvurderte faktoren *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3), som vist i Figur 4.2. Skjevheten har en verdi på -2,23, som gjør at den ikke følger normalfordelingskurven. Faktoren har i likhet med *Sosial isolasjon* (E2) en leptokurtisk fordeling, men *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) har enda leptokurtisk fordeling, med verdi på 8,20. *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* er med dette ikke en normalfordelt faktor. Det er positivt at det foreligger en slik skjevhet i denne faktoren, da det betyr at de fleste elevene i liten grad rapporterer at de ikke utøver en utagerende atferd og innehar alvorlige atferdsproblemer. Slik det gikk frem av korrelasjonsanalysen i Kapittel 4.1, forelå en korrelasjonskoeffisient som gjorde det interessant å se på denne faktoren sammen med de lærervurderte faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Selvkontroll* (L2). Ettersom denne elevvurderte faktoren skiller seg veldig ut fra de andre lærervurderte faktorene i hvordan de fordeler seg, blir det derfor ikke hensiktsmessig å sammenlikne denne faktoren med andre faktorer.

4.4 Drøfting

Forskningsspørsmål 1 som stilles i denne avhandlingen søker å finne svar på hvordan elevs og lærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes med utgangspunkt i datamaterialet som ligger til grunn i denne undersøkelsen. For å svare på dette forskningsspørsmålet har vi sett på faktorenes kjerneinnhold, foretatt en korrelasjonsanalyse og sett på faktorenes fordeling. Vi skal nå identifisere hvilke faktorer som er egnet til å sammenliknes. Vi belyser funnene ytterligere ved å se korrelasjonsanalysen og faktorenes fordelinger i lys av hverandre.

4.4.1 Korrelasjon og fordeling

I korrelasjonsanalysen i Kapittel 4.2 fant vi at det var flere faktorer innenfor lærer- og elevvurderte undersøkelsesområder som korrelerte med hverandre. Vi vil derfor presentere et

utvalg av de faktorene som hadde høyest korrelasjonskoeffisient (jf. Tabell 4.3), for så å drøfte om disse er hensiktsmessig å sammenlikne med grunnlag i faktorenes normalfordeling.

Tilpasning til skolens normer (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) bestod av høyeste korrelasjonskoeffisient ($r = 0,401$) blant de lærer- og elevvurderte faktorene, og er moderat. Samtidig har disse som eneste samvarierende faktor høyere verdi enn 0,40, som danner et skille for å kunne gi grunnlag for gruppeantakelser (Cohen, 2018, s. 772). Hvis vi ser tilbake på histogrammene i Kapittel 4.3, er både den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) tilnærmet normalfordelt. Både korrelasjonskoeffisienten og den tilnærmet normalfordelte frekvensfordelingen i begge faktorene, kan gi grunnlag for sammenlikning av disse faktorene.

Tilpasning til skolens normer (L1) har en svak korrelasjon ($r = 0,353$) med *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3). Korrelasjonen er likevel i intervallet 0,35-0,65, som vil si at korrelasjonen er statistisk signifikant (Cohen, 2018, s. 772). Slik det går frem av Kapittel 4.3 er *Tilpasning til skolens normer* (L1) tilnærmet normalfordelt, men dette gjelder ikke for faktoren *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3). Ettersom den elevvurderte faktoren har en skjevhet på -2,23 (jf. Tabell 4.3), er dette uheldig dersom statistiske størrelser skal estimeres (Christophersen, 2013, s. 17). Vi finner det derfor ikke hensiktsmessig å sammenlikne disse faktorene for å finne ut av hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse i skolen.

Den lærervurderte faktoren *Selvkontroll* (L2) har en svak korrelasjonskoeffisient med alle de tre elevvurderte faktorene *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) ($r = 0,324$), *Sosial isolasjon* (E2) ($r = 0,249$) og *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) ($r = 0,368$). I henhold til Cohens intervall, er det *Selvkontroll* (L2) og *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) det er av interesse å undersøke videre. Til tross for at det er en signifikant korrelasjon mellom disse faktorene, fremgår det av Kapittel 4.3 at *Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer* (E3) ikke er normalfordelt. Den skjeve fordelingen i utvalget bidrar derfor til at det ikke er hensiktsmessig å sammenlikne disse to faktorene med hverandre (Christophersen, 2013, s. 17).

Oppsummert sitter vi igjen med to sammenlikningsmuligheter, basert på faktorenes fordeling sammen med korrelasjonsanalysene. Det er derfor sammenhengen mellom *Tilpasning til*

skolens normer (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), samt sammenhengen mellom *Selvkontroll* (L2) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) som videre skal undersøkes, for å finne ut hvilke av disse som mest hensiktsmessig kan sammenliknes. Slik det gikk frem i presentasjonen av kjerneinnholdet i faktorene (jf. Kapittel 4.1), forelå en større likhet i undersøkelsesområdet mellom *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), enn for *Selvkontroll* (L2) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1). I undersøkelsen av korrelasjon, fant vi også en høyere samvariasjon mellom L1 og E1, enn mellom L2 og E1. Korrelasjonskoeffisienten mellom L1 og E1 var også over grensen på 0,4, som Cohen et al. (2018, s. 772) uttrykker som et skille ved å anse verdiene som nyttige. Vi finner det derfor mest hensiktsmessig å sammenlikne den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) basert på de undersøkelser vi har foretatt. For å belyse dette valget ytterligere, samt understreke hvordan disse faktorene undersøker sosial kompetanse, og følgelig kan sammenliknes, presenteres de to faktorene i lys av de fem ferdighetsdimensjonene.

4.4.2 Faktorer i lys av ferdighetsdimensjoner

I en videre drøfting om det er hensiktsmessig å sammenlikne de to faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1), vil vi se på spørsmålsformuleringene som ligger til grunn i de to faktorene (jf. Kapittel 3.4), opp mot de fem ferdighetsdimensjonene som er byggesteiner i begrepet *sosial kompetanse* (jf. Kapittel 2.2.2). Dette for å se om de to faktorene er dekkende for nettopp sosial kompetanse. I innledningen til dette kapittelet gjorde vi rede for at atferd og sosial kompetanse er to begreper som er beslektet. Videre har vi gjennom å se på kjerneinnholdet i faktorene funnet at faktorene innehar mange likhetstrekk. Likevel er det to forskjellige begreper, som ikke innehar like formuleringer. En direkte sammenlikning av faktorene kan derfor ikke gjøres uten grundige undersøkelser som viser at de omhandler samme undersøkelsesområde. De fem ferdighetsdimensjonene er gode indikatorer for å kunne si noe om elevers sosiale kompetanse. Vi skal derfor i det følgende se om *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) innebefatter disse ferdighetsdimensjonene i sine spørsmålsformuleringer.

Den første ferdighetsdimensjonen vi ser på er *empati*, som handler om å vise omsorg og respekt for andre. Dersom vi ser på leddene som blir stilt til lærerne (jf. Kapittel 3.4.1), er det flere utsagn som etterspør denne ferdigheten. Blant annet Ledd 3: «Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder», og Ledd 6: «Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort». Dersom eleven avbryter eller forstyrrer andre, kan det oppleves ubehagelig for andre. Dersom eleven forstår dette, viser eleven empati. Det å kunne leve seg inn i andres perspektiver blir med dette viktig, og spørsmålsformuleringene kan ses som en indikator på empati. Hvis vi ser på spørsmålene som elevene har besvart (jf. Kapittel 3.4.2), finner vi indikatorer på empati i Ledd 2: «Jeg forstyrrer andre elever når de jobber», og Ledd 6: «Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille». Dersom en elev tuller og bråker slik at andre ikke får konsentrert seg, kan dette være en indikator på manglende empati. Dermed finner vi indikatorer på ferdighetsdimensjonen empati i både den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1) og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1).

Ferdighetsdimensjonen *samarbeidsferdigheter* handler om å kunne samhandle med andre, samt følge beskjeder og hjelpe andre (jf. Kapittel 2.2.2). For den lærervurderte faktoren (L1) viser denne ferdighetsdimensjonen seg i Ledd 9: «Følger dine beskjeder og instruksjoner», og Ledd 10: «Kan skifte aktivitet uten å protestere». Dette handler om hvordan læreren opplever at elevene samarbeider med lærerne. Altså vurderes elevens atferd ut ifra hvordan eleven er å jobbe sammen med for å oppnå felles mål. I elevspørsmålene er blant annet Ledd 5: «Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker», relevant for å vurdere elevenes samarbeidsferdigheter. Dersom eleven er bråkete og negativ, og bestemmer seg for å ikke imøtekomme læreren, kan dette være indikator på dårlig samarbeidsevne. Dette kan gå utover samarbeidet med læreren, men også samhandlingen med elevene, dersom de oppfatter atferden som forstyrrende.

Selvhevdelse omhandler å kunne hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, samt å ta initiativ. I de lærervurderte spørsmålene kommer dette særlig til uttrykk i Ledd 4: «Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp». Da viser eleven selvhevdelse ved at han/hun tar initiativ til å gjøre andre fornuftige ting i påvente av å få hjelp. I de elevvurderte spørsmålene kan vi se på Ledd 4: «Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen», som indikator på selvhevdelse. Grunnen til dette er at spørsmålet søker å finne svar på om elevene ytrer egne meninger om skolen. Selv om spørsmålet er negativt

formulert i forhold til ønsket atferd på skolen, vil svaralternativ 5 («Aldri») være en indikator på at elevene aldri sier negative ting om skolen, og muligens innehar andre meninger om dette fenomenet.

Selvkontroll henspiller på å regulere forholdet mellom atferd og følelser. Denne ferdighetsdimensjonen gjør seg blant annet gjeldende i lærervurdert Ledd 7: «Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider». Elevene viser selvkontroll dersom de klarer å ignorere forstyrrelser og makter å fokusere på arbeidsoppgaver. I elevvurdert Ledd 6: «Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille», etterspørres det om elevene utøver selvkontroll ved å ikke prate høyt eller finne på tull i skoletimer. Når elevene har fått beskjed om å være stille, utøves selvkontroll ved å følge beskjed selv om det er andre ting som er fristende.

Ansvarlighet handler om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid. I lærervurderingene kan blant annet Ledd 5: «Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide», være en indikator på ansvarlighet. Eleven tildeles med dette ansvar for egen læring, og må strukturere arbeidet slik at det blir ferdig i tide. I de elevvurderte utsagnene er eksempelvis Ledd 10: «Jeg kommer for sent til timene», en sentral indikator på om eleven opptrer ansvarlig, ved at det etterspørres om eleven overholder avtaler og forpliktelser.

Vi har nå sett at det foreligger utsagn, både i den lærervurderte faktoren og den elevvurderte faktoren, som kan være indikatorer på de fem ferdighetsdimensjonene som ligger som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse. Vi kan derfor argumentere for at spørsmålene er dekkende nok til å kunne gi informasjon om elevens sosiale kompetanse. Oppsummert viser det seg at *Tilpasning til skolens normer* og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er de to faktorene som mest hensiktsmessig kan sammenliknes for å svare på problemstillingen som ligger til grunn i denne avhandlingen. Det er følgelig disse faktorene som blir anvendt i videre analyser i avhandlingen.

5. Presentasjon av funn

Som vist gjennom korrelasjonsanalysene, histogram med normalfordelingskurve og drøfting (jf. Kapittel 4), er det faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (L2) som er mest hensiktsmessig å sammenlikne. I dette kapitlet presenterer vi derfor funnene som kommer frem av frekvens- og variansanalyser, samt t-tester med bakgrunn i disse to faktorene. Vi presenterer først frekvensanalyser som viser til en oversikt over utvalget. Dernest legger vi frem t-tester og variansanalyser for de ulike bakgrunnsfaktorene. For ordens skyld presenteres de fire ulike bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* i hvert sitt underkapittel, da det er disse som er utgangspunktet i de ulike analysene.

5.1 Frekvensanalyser

Vi begynner funnkapitlet med en oversikt som illustrerer utvalget som ligger til grunn i vår undersøkelse. I Kapittel 3.4 om operasjonalisering, forklarte vi at lærerne har svart på om eleven tilpasser seg skolens normer ut fra 10 spørsmål, og med dette vurdert den sosiale kompetansen til elevene. I samme kapittel forklarte vi at elevene svarte på 10 spørsmål hvor de vurderte sin egen atferd på skolen. Som det vises i Tabell 5.1, deltok 6417 lærere og 6434 elever i SePUs undersøkelse i 2018. I faktoren *Tilpasning til skolens normer* foreligger det et bortfall på 213, mens for faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er bortfallet på 196. I denne sammenheng betyr bortfallet at 213 lærere og 196 elever ikke har svart på de ti spørsmålene om tilpasning til skolens normer og atferd på skolen. Som forklart i Kapittel 3.3 om utvalg, utgjør dette en liten gruppe av det opprinnelige utvalget for begge faktorer. Det vil av den grunn ha liten betydning for eventuelle mønstre og sammenhenger.

I videre analyser vil totalskåren i antall informanter være noe varierende. Dette kommer av at ved bakgrunnsfaktorene fremkommer ekstra spørsmål. Eksempelvis for bakgrunnsfaktoren *Kjønn*, har læreren svart på om eleven er *Gutt* eller *Jente*. Dersom en lærer av ulike årsaker har unnlatt å svare på dette, blir det registrert som bortfall. Det er mulig å gjøre analyser av bortfallet, men dette fordrer noe avanserte statistiske analyser. I våre videre analyser er bortfallet lavt og vil derfor ikke ha betydning for våre resultater. Av den grunn vil vi ikke kommentere dette videre.

Tabell 5.1: Frekvensfordeling L1 og E1.

	Tilpasning til skolens normer (L1) (lærervurdert)	Undervisnings- og læringshemmende atferd (E1) (elevvurdert)
N	6417	6434
Bortfall	213	196
Totalt	6630	6630

Tabell 5.2 viser en frekvensfordeling av bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn*. Bakgrunnsfaktorene gjelder elevene, men er besvart av lærere og elevenes foresatte. Lærerne har svart på elevens kjønn, om de har vedtak om spesialundervisning og hvilken språklig bakgrunn eleven har, mens foresatte har svart på hvilken utdanning elevens mor har.

Bakgrunnsfaktoren *Kjønn* er delt inn i *Gutt* og *Jente*, og bakgrunnsfaktoren *Vedtak om spesialundervisning* har en inndeling i *Vedtak om spesialundervisning* og *Ikke vedtak om spesialundervisning*. Når det gjelder *Mors utdanning*, har denne bakgrunnsfaktoren fem alternativer: (1) *Grunnskole*, (2) *Yrkesfaglig videregående opplæring*, (3) *Allmennfaglig videregående opplæring*, (4) *Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)* og (5) *Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)*. Den siste bakgrunnsfaktoren, *Språklig bakgrunn*, er delt inn i de tre alternativene (1) *Norskspråklig*, (2) *Minoritetsspråklig med vestlig bakgrunn* og (3) *Minoritetsspråklig med ikke vestlig bakgrunn*.

Tabell 5.2: Frekvensfordeling av elever med bakgrunnsfaktorer.

Faktor	Alternativer	Totalt	Prosent
Kjønn	Gutt	3254	50,7
	Jente	3158	49,3
Vedtak om spesialundervisning	Vedtak	687	10,8
	Ikke vedtak	5694	89,2
Mors utdanning	Grunnskole	303	6,3
	Yrkesfaglig videregående opplæring	1043	21,8
	Allmennfaglig videregående opplæring	486	10,2
	Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1089	22,8
	Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1856	38,9
Språklig bakgrunn	Norskspråklig	5458	89
	Minoritetsspråklig med vestlig bakgrunn	178	2,9
	Minoritetsspråklig med ikke vestlig bakgrunn	500	8,1

Den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* er vurdert på en skala fra 1 til 4 (1=Aldri/sjelden, 2=Av og til, 3=Ofte, 4=Svært ofte), mens den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* er vurdert på en skala fra 1 til 5 (1=Svært ofte, 2=Ofte, 3=Av og til, 4=Sjelden, 5=Svært sjelden) (jf. Kapittel 3.4). Dette vil ha betydning for hvordan vi leser gjennomsnittene som fremgår av tabellene, da lærerne og elevene har et ulikt antall svaralternativer. Likevel er spørsmålene formulert slik at høyest mulig gjennomsnitt er positivt for begge gruppene. Det vil si at dersom gjennomsnittet er nærme 4 på den lærervurderte faktoren, tilpasser elevgruppen seg skolens normer godt. Dersom gjennomsnittet er nærme 5 på den elevvurderte faktoren, vurderer elevene egen atferd som god.

5.2 T-tester og variansanalyser

I det videre presenterer vi funnene etter t-tester og variansanalyser. I disse analysene vil vi sammenlikne hvordan bakgrunnsvariablene fordeler seg på faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) med verdiene gjennomsnitt og standardavvik. For bakgrunnsfaktorene *Kjønn* og *Vedtak om spesialundervisning* bruker vi uavhengig t-test, fordi det er to grupper innad i bakgrunnsfaktoren (Pallant, 2007, s. 232). For bakgrunnsfaktorene *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* bruker vi enveis variansanalyse, fordi bakgrunnsfaktorene har tre eller flere kategorier (Pallant, 2007, s. 243). Vi presenterer også funnene etter en parret t-test for hver bakgrunnsfaktor. Med disse testene vil vi undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom hvordan elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse.

5.2.1 Kjønn

Vi har gjennomført en uavhengig t-test med den uavhengige faktoren *Kjønn*, og de avhengige faktorene *Tilpasning til skolens normer* (L1) og *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1). Dette gjør vi for å kunne sammenlikne gjennomsnittet til de to gruppene *Gutt* og *Jente*. På den måten kan vi også undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom gruppene, både i sammenheng med lærernes og elevenes vurdering.

Resultatene av en Levenes test er av betydning for hvilke verdier vi anvender i verdiene for t, frihetsgrad (df) og signifikans (sig.), og målet med denne testen er å finne ut av om variansen av skårene er de samme (Pallant, 2007, s. 234). Levenes-testen gjennomført i SPSS viste en signifikansverdi på under 0,05 (lærervurdert = $p < 0,001$ og elevvurdert = 0,001), og av den grunn kan vi anta at variansen av de to gruppene (gutt og jente), ikke er den samme. Verdiene som kommer frem i de tre neste kolonnene (t, df, og sig.) bryter derfor med antakelsen om lik varians, «Equal variances not assumed» (Pallant, 2007, s. 235).

Tabell 5.3: Uavhengig t-test: Sosial kompetanse med *Kjønn* som bakgrunnsfaktor.

Faktor	Kjønn	N	gj.snitt	st.a.	t	df	Sig.	Cohens d
Lærervurdert (skala 1-5)	Gutt	3252	2,90	0,66	-28,18	6329,86	<0,001	0,71
	Jente	3154	3,34	0,57				
Elevvurdert (skala 1-4)	Gutt	3160	3,88	0,62	-10,05	6225,17	<0,001	0,25
	Jente	3072	4,03	0,59				

Tabell 5.3 viser funnene etter en uavhengig t-test. Guttene skårer med et gjennomsnitt på 3,88, til forskjell fra jentene som får et gjennomsnitt på 4,03. Jentene skårer med dette noe høyere enn guttene, men forskjellene er små (Cohens $d = 0,25$). Lærerne har vurdert guttenes sosiale kompetanse til et gjennomsnitt på 2,90 og jentene til et gjennomsnitt på 3,34. Dette viser at lærerne i gjennomsnitt vurderer jentenes sosiale kompetanse høyere enn guttenes, med en differanse på 0,44 (Cohens $d = 0,71$). Standardavviket for den elevvurderte faktoren med *Kjønn* som bakgrunnsfaktor er tilnærmet like, men noe høyere hos guttene enn hos jentene. Det er altså noe mer spredning i svarene til guttene enn til jentene. For den lærervurderte faktoren foreligger et noe høyere standardavvik i svarene på guttenes sosiale kompetanse, enn i vurderingen av jentene. Det er med dette en større spredning i lærernes vurdering av guttene.

Det viser seg at det er signifikant forskjell mellom hvordan lærerne vurderer guttene og jentene: $t(6329,86) = -28,18$, $p = <0,001$. Denne forskjellen innebærer en moderat effekt med en Cohens d verdi på 0,71. I elevenes skårer leser vi også av tabellen at det foreligger signifikante forskjeller: $t(6225,17) = -10,05$, $p = <0,001$. Effekten av denne forskjellen er beskjeden ($d = 0,25$).

Tabell 5.4: Paret t-test: Sosial kompetanse med *Kjønn* som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.

Kjønn	Aktør	N	gj.snitt	st.a.	df	t	sig.	Cohens <i>d</i>
Gutt	Lærer	3159	-0,31	1,00	3158	-9,87	<0,001	0,19
	Elev		-0,12	1,02				
Jente	Lærer	3069	0,34	0,87	3068	11,01	<0,001	0,23
	Elev		0,13	0,96				

Vi gjennomførte også en paret t-test for å undersøke hvordan lærere og elever vurderer elevens sosiale kompetanse etter bakgrunnsfaktoren *Kjønn*. Dette gjør vi for å kunne beskrive hvordan elevgruppenes vurderinger henger sammen med lærerens vurdering. Ettersom elevene og lærerne har ulik vurderingsskala, har vi gjort om råskårene til standardskårer. Skårene som fremstilles i denne tabellen (Tabell 5.4) er derfor z-transformert til et gjennomsnitt på 0 og et standardavvik på 1 (jf. Kapittel 3.5.3).

Tabell 5.4 viser en statistisk økning fra hvordan lærerne vurderer guttene, til hvordan guttene vurderer seg selv. Det er statistiske forskjeller mellom hvordan guttene blir vurdert: $t(3158) = -9,87, p < 0,001$, og vi kan med det konkludere med at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter. Effektstørrelsen av dette er svak med en Cohens *d* verdi på 0,19. For elevgruppen jenter viser det seg at det er en statistisk nedgang fra hvordan lærerne vurderer dem, til hvordan jentene selv vurderer sin sosiale kompetanse. Også i denne omgang er det statistiske forskjeller: $t(3068) = 11,01, p < 0,001$. Effektstørrelsen er noe høyere i vurderingen av jentene, og den viser seg som beskjeden ($d = 0,23$). Lærerne vurderte altså guttene lavere enn guttene selv, til forskjell fra jentene, som de vurderte høyere enn jentene selv. Differansen på verdien mellom gutt og jente er 0,42 ($-0,19 - 0,23$). Dette er en moderat verdi.

5.2.2 Vedtak om spesialundervisning

Tabell 5.5 viser en uavhengig t-test med fordeling av hvordan skårene av sosial kompetanse fordeler seg med den uavhengige bakgrunnsfaktoren *Vedtak om spesialundervisning*. Tabellen viser altså hvordan lærere vurderer elever med og uten vedtak om spesialundervisning sin sosiale kompetanse, og hvordan elever med og uten vedtak om spesialundervisning vurderer sin sosiale kompetanse.

Vi gjennomførte Levenes-test for å undersøke likheten av varians. For den lærervurderte faktoren viste Levenes-test en høy signifikansverdi (0,946), og av den grunn kan vi konkludere med lik varians for de to gruppene (vedtak og ikke vedtak om spesialundervisning). For den elevvurderte faktoren viser det seg litt annerledes. Signifikansverdien fra Levenes-test er lav ($p < 0,001$) og vi kan ikke konkludere med at variansen for de to gruppene er den samme. Derfor viser Tabell 5.5 for den elevvurderte faktoren, verdier som kompenserer for det faktum at vi ikke kan anta at variansen er den samme (Pallant, 2007, s. 235).

Tabell 5.5: Uavhengig t-test: Sosial kompetanse med *Vedtak om spesialundervisning* som bakgrunnsfaktor.

Faktor	Spesialundervisning	N	gj.snitt	st.a.	t	df	sig.	Cohens <i>d</i>
Lærer-vurdert (skala 1-4)	Vedtak	683	2,53	0,64	-26,33	6373	<0,001	1,05
	Ikke vedtak	5692	3,19	0,62				
Elev-vurdert (skala 1-5)	Vedtak	648	3,81	0,68	-5,74	768,56	<0,001	0,25
	Ikke vedtak	5555	3,97	0,60				

Både lærere og elever vurderte at elevene uten vedtak om spesialundervisning skårer høyere på sosial kompetanse enn elevene med vedtak om spesialundervisning. Det er verdt å merke seg at elevene med vedtak ikke ligger langt bak gjennomsnittet til elevene uten vedtak i elevenes egne skårer. Forskjellene er mer fremtredende i lærernes vurderinger. Når det gjelder standardavvik forekommer det små forskjeller, både for den lærervurderte og den elevvurderte faktoren. Det er noe mindre forskjeller i spredningen til hvordan lærerne vurderer elever med og uten vedtak om spesialundervisning, enn for hvordan elevene vurderer seg. I elevsvarene er det høyere spredning blant elevene med vedtak om spesialundervisning enn blant elevene uten vedtak.

Den lærervurderte faktoren i Tabell 5.5 viser at det er signifikante forskjeller mellom hvordan lærerne vurderer elevene med og uten vedtak om spesialundervisning: $t(6373) = -26,33$, $p = < 0,001$. Uttrykt i standardavvik (Cohens *d*) viser det seg at effekten av denne forskjellen er 1,05. Dette er en svært høy effekt, noe som betyr at forskjellene er betydelige. I den elevvurderte faktoren kan vi også lese av tabellen at det foreligger signifikante forskjeller: $t(768,56) = -5,74$, $p = < 0,001$. I denne omgang er effektstørrelsen mye svakere ($d = 0,25$).

Tabell 5.6: Paret t-test: Sosial kompetanse med *Vedtak om spesialundervisning* som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.

Spesial-undervisning	Aktør	N	gj.snitt	st.a.	df	t	sig.	Cohens <i>d</i>
Vedtak	Lærer	646	-0,88	0,97	645	-15,22	<0,001	0,62
	Elev		-0,23	1,11				
Ikke vedtak	Lærer	5553	0,11	0,94	5552	5,57	<0,001	0,08
	Elev		0,03	0,98				

Vi gjennomførte en paret t-test for å undersøke hvordan lærere og elever vurderer elevens sosiale kompetanse etter bakgrunnsfaktoren *Vedtak om spesialundervisning*. Skårene i Tabell 5.6 er z-transformert til et gjennomsnitt på 0 og standardavvik på 1 (jf. Kapittel 3.5.3).

Tabell 5.6 viser at det er en statistisk økning fra hvordan lærerne vurderer elevene med vedtak (gj.snitt = -0,88, st.a. = 0,97) til hvordan elevene med vedtak vurderer sin sosiale kompetanse (gj.snitt = -0,23, st.a. = 1,11), $t(645) = -15,22$, $p < 0,001$. Det er med dette signifikante forskjeller mellom hvordan lærere og elever vurderer denne elevgruppen. Effektstørrelsen av dette er moderat ($d = 0,62$). Når det gjelder elevene uten vedtak om spesialundervisning viser det seg at det er en statistisk nedgang fra hvordan lærerne vurderer elevene uten vedtak (gj.snitt = 0,11, st.a. = 0,94), til hvordan elevene uten vedtak vurderer sin sosiale kompetanse (gj.snitt = 0,03, st.a. = 0,98), $t(5552) = 5,57$, $p < 0,001$. Også i dette tilfellet foreligger det statistisk signifikante forskjeller, selv om effektstørrelsen er svak ($d = 0,08$). Dette er en effektstørrelse som er så svak, at den nesten er ubetydelig.

5.2.3 Mors utdanning

Tabell 5.7 viser hvordan vurderingen av sosiale kompetanse fordeler seg med *Mors utdanning* som bakgrunnsfaktor. Bakgrunnsfaktoren er besvart av elevens foresatte. Variansanalysen viser hvordan elever vurderer egen sosial kompetanse med bakgrunn i mors utdanning, samt hvordan lærere vurderer elevens sosiale kompetanse med samme bakgrunnsfaktor. I denne tabellen har vi valgt å kun ta med beskrivende statistikk. Til tross for at det er mer enn tre alternativer, velger vi å ikke undersøke om det foreligger signifikante forskjeller innad i disse

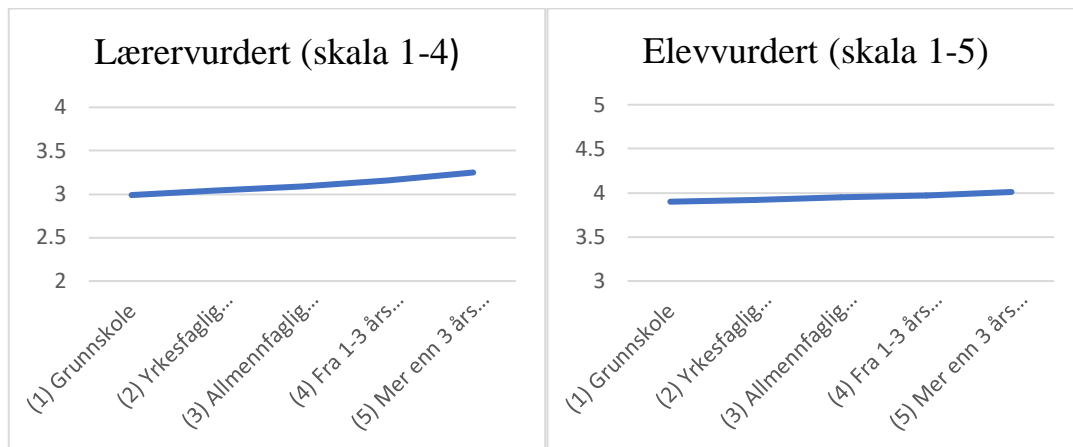
fem gruppene og eventuelle effektstørrelser av dette. Dette gjør vi fordi i denne bakgrunnsfaktoren vil den beskrivende statistikken vi legger frem alene vise en lineær sammenheng og fordi det blir for komplekst å undersøke forskjellene innad i de fem gruppene.

Tabell 5.7: Variansanalyse: Sosial kompetanse med *Mors utdanning* som bakgrunnsfaktor.

Faktor	Mors utdanning	N	gj.snitt	st.a.
Lærervurdert (skala 1-4)	Grunnskole	288	2,99	0,69
	Yrkesfaglig vgs. opplæring	1018	3,04	0,64
	Allmennfaglig vgs. opplæring	474	3,09	0,63
	Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1062	3,16	0,65
	Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1827	3,25	0,63
Elevvurdert (skala 1-5)	Grunnskole	295	3,90	0,71
	Yrkesfaglig vgs. Opplæring	1024	3,92	0,64
	Allmennfaglig vgs. opplæring	477	3,95	0,60
	Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1066	3,97	0,61
	Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	1815	4,01	0,58

Det går frem av Tabell 5.7 at det er flest elever med mødre som har mer enn 3 års høyere utdanning. Dernest har omtrent like mange elever en mor med 1-3 års høyere utdanning og yrkesfaglig videregående opplæring. Et mindre antall elever har allmennfaglig videregående opplæring, og det er færrest antall elever med mødre som har grunnskole som sin utdanning. Tabellen viser at det er lite forskjeller i hvordan elevene i gjennomsnitt vurderer egen atferd med mors utdanning som bakgrunnsfaktor. Likevel ser vi en svak tendens til at gjennomsnittet går litt opp i takt med lengden på mors utdanning. Forskjellene kommer tydeligere frem i den lærervurderte faktoren, som viser samme tendens, men heller ikke den er av betydelig forskjell. Figur 5.1 viser en grafisk fremstilling av hvordan gjennomsnittet går opp i takt med lengden på mors utdanning. Den loddrette kolonnen med verdier er ulik i de to linjediagrammene. Dette kommer av ulike vurderingsskalaer i den lærervurderte og i den elevvurderte faktoren.

Figur 5.1: Grafisk fremstilling av sosial kompetanse med *Mors utdanning* som bakgrunnsfaktor.



Tabell 5.7 viser at i den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* (L1), foreligger det en relativt jevn spredning i lærersvarene. Likevel skiller standardavviket seg ut ved å være noe høyere for elever hvis mor har grunnskoleutdanning. Standardavviket for denne gruppen er 0,69, og viser at det er en større spredning i lærersvarene for elever med mor som innehar denne utdanningen. Det er minst variasjon i lærersvarene dersom mor har allmennfaglig videregående opplæring eller mer enn 3 års høyere utdanning, hvor begge alternativer har standardavvik på 0,63. For den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (E1) er det også et relativt jevnt spredningsnivå. Også her foreligger størst variasjon i elevsvarene dersom mor har grunnskole som utdanning, med en spredning rundt gjennomsnittet på 0,71. Det er minst variasjon i elevenes vurdering av egen atferd dersom mor har mer enn 3 års høyere utdanning.

Tabell 5.8: Paret t-test: Sosial kompetanse med *Mors utdanning* som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.

Mors utdanning	Aktør	N	gj.snitt	st.a.	df	t	sig.	Cohens d
Grunnskole	Lærer	282	-0,21	1,06	281	-1,64	0,10	- ^a
	Elev		-0,09	1,15				
Yrkesfaglig vgs. opplæring	Lærer	1002	-0,11	0,97	1001	-2,01	0,05	- ^a
	Elev		-0,04	1,03				
Allmennfaglig vgs. opplæring	Lærer	466	-0,04	0,96	465	-0,67	0,50	- ^a
	Elev		-0,01	0,98				
Fra 1-3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	Lærer	1044	0,08	0,99	1043	1,40	0,16	- ^a
	Elev		0,03	0,98				
Mer enn 3 års høyere utdanning (høgskole/universitet)	Lærer	1791	0,20	0,97	1790	3,99	<0,001	0,09
	Elev		0,11	0,94				

^a = Ikke utregnet grunnet sig. >0,05

Tabell 5.8 viser en paret t-test med *Mors utdanning* som bakgrunnsfaktor. Vi har gjort om råskårene til z-transformerte skårer med et gjennomsnitt på 0 og standardavvik på 1. Det er statistisk nedgang fra hvordan lærerne vurderer elevene, til hvordan elevene vurderer seg selv når mors utdanning er *Grunnskole* (1), *Yrkesfaglig videregående opplæring* (2) og *Allmennfaglig videregående opplæring* (3). For de to siste alternativene, *Fra 1-3 års høyere utdanning* (4) og *Mer enn 3 års høyere utdanning* (5), er det en statistisk økning fra hvordan læreren vurderer eleven til hvordan eleven vurderer seg selv. Kun for et av alternativene er det signifikante forskjeller: *Mer enn tre års høyere utdanning* (5): $t(1790) = 3,99$, $p = < 0,001$. Vi har regnet ut effektstørrelsen av denne forskjellen, og Cohens *d* ga med dette en verdi på 0,09. Dette er en svært svak effektstørrelse. Funnene viser at det er ulikheter i de ulike skårene mellom lærer- og elevvurderinger, men det foreligger signifikante forskjeller kun for alternativ 5: *Mer enn 3 års høyere utdanning*.

5.2.4 Språklig bakgrunn

I det videre analysearbeidet er *Språklig bakgrunn* lagt til som bakgrunnsfaktor for vurdering av elevenes sosiale kompetanse. Denne bakgrunnsfaktoren fordeler seg på de tre alternativene *Norskspråklig* (1), *Minoritetsspråklig med vestlig bakgrunn* (2) og *Minoritetsspråklig med ikke-vestlig bakgrunn* (3). Grunnet tre svaralternativer, ønsker vi å finne ut av hvilke grupper som er signifikant forskjellige. Dette gjør vi ved å gjennomføre post-hoc-test, både for den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* (jf. Kapittel 3.5.4).

Vi testet om det foreligger ulikheter i variansen i skårene mellom de tre gruppene for språklig bakgrunn for hver av de to informantgruppene. For den elevvurderte faktoren kan vi anta at det foreligger lik varians mellom skårene, fordi signifikansverdien etter en Levenes-test viste 0,641. For den lærervurderte faktoren fikk vi en lav signifikansskåre ($p < 0,001$) ved gjennomføring av Levenes-test. Dette betyr at vi ikke kan anta lik varians mellom skårene i gruppene, og vi bruker med dette signifikansverdiene fra en Welsh-test for den lærervurderte faktoren (Pallant, 2007, s. 246). Dette gir også konsekvenser når vi skal undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom de tre ulike språklige gruppene.

Det er store forskjeller mellom antallet (N) i hver av de tre gruppene (jf. Tabell 5.9). *Norskspråklig* er den desidert største gruppen og *Minoritetsspråklig med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn* har et mye lavere antall. Dette kan påvirke resultatet, men vi velger å ikke kommentere det videre ettersom vi ikke får gjort noe med antall informanter, samtidig som dette blir svært avansert statistikk.

Tabell 5.9: Variansanalyse: Sosiale kompetanse med *Språklig bakgrunn* som bakgrunnsfaktor.

Faktor	Språklig bakgrunn	N	gj.snitt	st.a.
Lærer-vurdert (skala 1-4)	Norskspråklig	5453	3,12	0,66
	Minoritets- språklig vestlig	178	3,13	0,60
	Minoritets- språklig ikke vestlig	500	3,02	0,60
Elev- vurdert (skala 1-5)	Norskspråklig	5323	3,93	0,61
	Minoritets- språklig vestlig	171	4,07	0,58
	Minoritets- språklig ikke vestlig	471	4,10	0,61

Tabell 5.9 viser en fordeling med beskrivende statistikk. Lærerne har vurdert de norskspråklige og de minoritetsspråklige elevene med vestlig bakgrunn sin sosiale kompetanse tilnærmet likt (gj.snitt = 3,12 og 3,13). De minoritetsspråklige elevene med ikke-vestlig bakgrunn er vurdert noe lavere (gj.snitt = 3,02), men er likevel ikke langt bak gjennomsnittet til de to andre elevgruppene. Hos elevene selv ser vi av Tabell 5.9 at de minoritetsspråklige elevene med ikke-vestlig bakgrunn vurderer sin sosiale kompetanse på skolen som høyere enn de to andre gruppene. Det er også her verdt å merke seg at forskjellene er små. Mellom de to minoritetsspråklige gruppene er forskjellene så små at de nesten ikke er av betydning. Det er lite å kommentere på standardavviket, da det foreligger en relativt jevn spredning mellom gruppene, både for lærersvarene og elevsvarene.

Tabell 5.10: Variansanalyse med post-hoc-test (LSD og Games-Howell): Sosial kompetanse med *Språklig bakgrunn* som bakgrunnsfaktor.

Faktor	Språklig bakgrunn	Språklig bakgrunn	sig.	Cohens <i>d</i>
Lærer- vurdert	Norskspråklig	Vestlig	0,988	- ^a
		Ikke-vestlig	<0,001	0,16
	Minoritets- språklig vestlig	Norskspråklig	0,988	- ^a
		Ikke-vestlig	0,093	- ^a
	Minoritets- språklig ikke vestlig	Norskspråklig	<0,001	0,16
		Vestlig	0,093	- ^a
Elev- vurdert	Norskspråklig	Vestlig	0,003	0,24
		Ikke-vestlig	<0,001	0,28
	Minoritets- språklig vestlig	Norskspråklig	0,003	0,24
		Ikke-vestlig	0,643	- ^a
	Minoritets- språklig ikke vestlig	Norskspråklig	<0,001	0,28
		Vestlig	0,643	- ^a

^a = Ikke utregnet grunnet sig. >0,05

Vi har gjennomført en post-hoc-test for å undersøke om det foreligger signifikante forskjeller mellom de tre ulike språklige gruppene (jf. Kapittel 3.5.3). Som Levenes-test viser kan vi ikke anta like skårer for varians i den lærervurderte faktoren. Da vi ikke kan anta homogenitet i variansskåren, bruker vi Games-Howell test for å undersøke signifikansen (Cohen et al., 2018, s. 783). Post-hoc-testen viser at det kun foreligger signifikante forskjeller mellom gruppene *Norskspråklig* og *Minoritetspråklig med ikke-vestlig bakgrunn*. Cohens *d*-verdien av dette er svak ($d = 0,16$). For den elevvurderte faktoren kan vi anta homogenitet i variansskåren og bruker derfor post-hoc-testen LSD. Her viser det seg at det foreligger signifikante forskjeller mellom *Norskspråklig* og *Minoritetspråklig med vestlig bakgrunn* ($d = 0,24$) og mellom *Norskspråklig* og *Minoritetspråklig med ikke-vestlig bakgrunn* ($d = 0,28$). Vi kan med dette si at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter, men effektstørrelsen av dette er beskjeden.

Tabell 5.11: Paret t-test: Sosial kompetanse med *Språklig bakgrunn* som bakgrunnsfaktor. Z-transformerte skårer.

Språklig bakgrunn	Aktør	N	gj.snitt	st.a.	df	t	sig.	Cohens d
Norsk-språklig	Lærer	5320	0,02	1,00	5319	3,11	0,002	0,05
	Elev		-0,03	1,00				
Vestlig	Lærer	171	0,02	0,94	170	-2,18	0,03	0,19
	Elev		0,20	0,95				
Ikke vestlig	Lærer	471	-0,15	0,92	470	-7,41	<0,001	0,41
	Elev		0,24	1,00				

Tabell 5.11 viser en paret t-test for hvordan lærere og elever vurderer elevenes sosiale kompetanse med *Språklig bakgrunn* som bakgrunnsfaktor. For den norskspråklige elevgruppen viser det seg at det foreligger en statistisk nedgang fra hvordan lærerne vurderer denne gruppen elever, til hvordan elevene selv vurderer seg. Forskjellene er signifikante: $t(5319) = 3,11$, $p = 0,002$, selv om effekten av denne forskjellen er å anse som svært svak ($d = 0,05$). Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene med vestlig bakgrunn, foreligger det her en statistisk økning fra hvordan lærerne vurderer elevene, til deres egne vurderinger. Også for denne elevgruppen er det signifikante forskjeller mellom lærer- og elevvurderinger: $t(170) = -2,18$, $p = 0,03$. Cohens d verdien er beregnet som en svak verdi (0,19). Den siste elevgruppen i bakgrunnsfaktoren *Språklig bakgrunn*, er de minoritetsspråklige elevene med ikke-vestlig bakgrunn. T-testen viser en statistisk økning fra lærervurderinger til elevvurderinger for disse elevene. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom vurderingene, $t(470) = -7,41$, $p < 0,001$. I denne omgang viser det seg at effekten av denne forskjellen er moderat ($d = 0,41$).

6. Drøfting

I denne delen av undersøkelsen drøfter vi Forskningsspørsmål 2 og 3. I første omgang ser vi på hvilken betydning bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* har for elevens vurdering av egen sosial kompetanse.

Deretter drøfter vi hvordan de ulike elevgruppens vurdering av sosial kompetanse henger sammen med lærerens vurdering, og hvordan vi kan forstå disse forskjellene.

Forskningsspørsmål 2 og 3 drøftes hver for seg, med en oppsummering mot slutten av hvert forskningsspørsmål.

6.1 Elevenes vurdering

Sosial kompetanse handler om, som beskrevet i Kapittel 2.2, å innfri krav fra miljøet rundt seg i hvordan forholde seg til andre mennesker og de forventninger man møter i miljøet man beveger seg i. Ulike miljøer har ulike forventninger til hvordan bete seg, og å lære hvordan samspille med andre i ulike kontekster er en svært viktig del av læringen i skolen. Det er vanlig å betrakte de fem delkomponentene i sosial kompetanse: empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet, som viktige byggesteiner i utviklingen av denne kompetansen. Samtidig vil tilpasning være viktig, og dette for nettopp å kunne bevege seg i miljøer med ulike forventninger. Med dette kan vi si at sosial kompetanse er både situasjons- og kontekstavhengig. Ettersom vi i denne omgang ønsker å finne svar på hvordan elever vurderer sin sosiale kompetanse i skolen, vil det være naturlig å se på denne kompetansen i skolesammenheng.

Aktørperspektivet er vesentlig i forståelsen av elevens vurderinger. Det er eleven selv som velger hvilke sosiale handlinger en vil utføre, og eleven velger gjerne ut ifra målene en har satt seg (Læringscenteret, 2003, s. 15). Med dette vil det ikke nødvendigvis alltid være slik at elevens mål er det samme som lærerens ønske for elevens sosiale handlinger. Samtidig vil det kontekstuelle miljøet eleven beveger seg i, ha betydning for hvilke handlinger eleven velger å utføre. I skolen finner vi flere ulike miljøer og elevene møter mange ulike aktører med ulike forventninger til elevens atferd og handlinger. Et sosialt kompetent barn vil bedre kunne tilpasse seg disse normene og kravene. Med dette i tankene vil det være interessant å se

hvordan elevene som deltok i denne studien skårer på sosial kompetanse etter egen bedømming.

I de neste delene av dette kapittelet vil vi drøfte hvilken betydning bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* har for elevens vurdering av egen sosial kompetanse. Vi oppsummerer kort funnene som ble gjort i Kapittel 5.2, og gjentar hvordan elevene har vurdert sin egen sosiale kompetanse ut fra faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* fordelt på de fire bakgrunnsfaktorene i underkapitlene 5.2.1-5.2.4. Dernest vil vi drøfte disse funnene opp mot teori presentert i avhandlingens Kapittel 2, samt tidligere forskning. For ordens skyld deles dette kapittelet videre inn i underkapitler, slik at de fire bakgrunnsfaktorenes betydning drøftes hver for seg.

6.1.1 Betydning av kjønn

I Kapittel 5.2.1 presenteres en uavhengig t-test blant annet med fordeling av hvordan gutter og jenter på 5.-10. trinn vurderer sin sosiale kompetanse. Funnene viser at jentene vurderte sin sosiale kompetanse som noe høyere enn guttenes, og det er ingen bemerkelsesverdig forskjell i spredningen i svarene til guttene og jentene. Det viste seg at det er signifikante forskjeller mellom hvordan gutter og jenter vurderer sin sosiale kompetanse, til tross for at effekten av denne forskjellen er beskjeden ($d = 0,25$). Guttene og jentene vurderer med dette sin sosiale kompetanse på to ulike måter, men likevel er gjennomsnittet høyt for begge grupper. Det betyr at både guttene og jentene i gjennomsnitt anser seg som elever som sjelden oppfører seg på en måte som ikke er forenelig med skolens normer.

Sørli og Nordahl (1998, s. 161) gjorde liknende funn da de gjennomførte et forskningsprosjekt om samspillsvanser i skolen våren 1995. Også i denne undersøkelsen vurderte elevene seg selv på ulike områder, deriblant atferd på skolen. Denne elevgruppen fikk også spørsmål om undervisnings- og læringshemmende atferd, og blant 7. klassingene som deltok var det like vanlig for jenter som gutter å bidra til denne type atferd (Sørli & Nordahl, 1998, s. 215). De fant med dette at guttene og jentene fremsto som mer like enn ulike i sine vurderinger, og konkluderte med at det var både færre og mindre kjønnsforskjeller i elevvurderingene enn i lærervurderingene. I 2000 avsluttet Nordahl (2000) et lignende arbeid, med hovedfokus på problematferd og mistilpasning i skolen. I denne undersøkelsen konkluderte han med at elevene i gjennomsnitt generelt var godt fornøyd med sin egen sosiale

kompetanse, noe vi også ser i vår undersøkelse. Dette gjaldt særlig i forhold til det å oppføre seg etter skolens normer og regler (Nordahl, 2000, s. 256). Guttene og jentene var relativt samstemte om sin atferd på skolen. Lærernes vurderinger i disse undersøkelsene kommer vi tilbake til i Kapittel 6.2.

I doktoravhandlingen til Gustavsen (2018, s. 31) viser hun at jenter blir vurdert høyere enn gutter på de fleste områder innenfor sosial kompetanse, men når elevene vurderer seg selv, viser det seg i vår undersøkelse, så vel som i Nordahl sine to undersøkelser, at kjønn har liten betydning. I denne sammenheng blir derfor selvoppfatning viktig. Selvoppfatning handler om enhver oppfatning, forventning og vurdering om seg selv (jf. Kapittel 2.4). Denne troen om seg selv har betydning for hvordan man ser på seg selv og de handlinger man velger å utføre. Haugen (2017, s. 172) understreker at det finnes kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenter vurderer seg selv. Selv om mennesker har selvoppfatning på ulike områder, viser han til at jenter generelt har et noe lavere syn på seg selv enn det guttene har. Til tross for dette skriver han at jentene generelt har en høyere oppfatning av seg selv hva det gjelder å være ærlig. Man kan da stille spørsmål om guttene var for selvsikre under undersøkelsen og vurderte seg selv høyere enn det som faktisk ville vært riktig.

6.1.2 Betydning av vedtak om spesialundervisning

Elevene uten vedtak om spesialundervisning vurderte sin atferd på skolen som noe høyere enn elevene med vedtak om spesialundervisning. Det er likevel ikke store forskjellene. Begge elevgruppene er i gjennomsnitt nærmest det nest høyeste svaralternativet (4), og mener de sjelden utøver undervisnings- og læringshemmende atferd på skolen. Det er litt større spredning i svarene til elevene med vedtak om spesialundervisning, enn elevene uten. Det viser seg at det er signifikante forskjeller mellom gruppene, og effekten av denne forskjellen er beskjeden ($d = 0,25$).

I 2012 ble SPEED-prosjektet, «The function of special education», startet opp av forskere ved Høgskolen i Innlandet og ved Høgskolen i Volda. Formålet var å studere spesialundervisning ut fra opplysninger og observasjoner fra blant annet elever, lærere og foreldre. Haug (2017, s. 390) skriver at i SPEED-prosjektet skilte elevene som hadde vedtak om spesialundervisning seg fra elevene uten. Dette gjaldt blant annet lavere trivsel, mindre motivasjon og arbeidsinnsats, mer negativ atferd og mindre tilpasning til skolenormene.

Spørsmålet i denne omgang blir om det å ha eller ikke ha vedtak om spesialundervisning, har betydning for elevens vurdering av egen sosial kompetanse. T-testen i Tabell 5.5 viser at dette er av svært liten betydning for elevene, da det er liten forskjell mellom elevgruppene. Man kan med det stille spørsmål om antall elever med vedtak som besvarte disse spørsmålene, 648 (N), er nok til å kunne trekke generelle slutninger i denne sammenheng. Et annet viktig poeng er også at vi ikke vet hva som ligger til grunn for vedtaket om spesialundervisning for disse elevene. Vi vet ei heller hvor mye spesialundervisning elevene får, og hvordan denne er organisert. Med dette kan det være en utfordring å undersøke betydningen av spesialundervisning for elevens egen vurdering av sosial kompetanse. Tidligere studier har vist at flere gutter enn jenter mottar spesialundervisning, samt elever fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn og minoritetsspråklige elever. Samtidig er dette faktorer som ofte også er forbundet med atferd som ikke er forenelig med skolens normer (Lekhal, 2017, s. 370). Dette gjør det vanskelig å vite i hvilken grad de små forskjellene som fremkommer mellom disse elevgruppene, kommer av vedtaket om spesialundervisning eller andre bakgrunnsfaktorer.

6.1.3 Betydning av mors utdanning

Beck (2012, s. 32) understreker at individuelle forutsetninger har betydning for elevenes prestasjoner og atferd. Han viser også til at elevens sosiale bakgrunn, og spesielt foreldrenes utdanningsnivå, er en av de viktigste årsakene til at vi opplever ulikheter i læringsresultatene til elevene. Drugli og Nordahl (2016, s. 10) fremhever også betydningen av dette, og viser til at foreldres utdanningsnivå er en av tre hovedfaktorer knyttet til elevens læringsutbytte, også den sosiale læringen. Sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv blir viktig i denne sammenheng. Dersom barnet møter et miljø hjemme hvor kravene til sosial kompetanse er ulike de kravene som stilles i skolen, kan det bli utfordrende for eleven, da hjem og skole kan ha ulik toleransegrense for hva som anses som grei oppførsel. Med dette kan det vise seg at eleven er sosialt kompetent hjemme, men ikke på skolen, eller omvendt. Tatt det kontekstuelle perspektivet i betraktning, vil samarbeid mellom skole og hjem ha stor betydning for elevens sosiale kompetanse. Drugli og Nordahl (2016, s. 9) skriver at de som er foreldre til sosialt kompetente barn, er de som er mest engasjert i barnets ulike læringsaktiviteter. Videre diskuterer de også om dette engasjementet har positiv effekt på barnets sosiale kompetanse, fordi det kan gi eleven «positive samspillserfaringer og god selvfølelse» (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9).

I denne delen vil vi forholde oss til spørsmålet om mors utdanning har betydning for elevers vurdering av egen sosial kompetanse. Som tidligere beskrevet har Hattie (sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 10) funnet at mors utdanning har større betydning for elevens læringsutbytte, sammenliknet med fars utdanning (jf. Kapittel 3.4.3). Dette kan ha sammenheng med at mor involverer seg mer i barnets skolegang enn det far gjør. Variansanalysen i Kapittel 5.2.3 viser en fordeling med bakgrunnsfaktoren *Mors utdanning*. Det viser seg at jo høyere utdanning mor har, jo sjeldnere vurderer eleven seg selv som en elev som ikke oppfører seg på en måte som er forenelig med skolens normer og regler. Altså vurderer eleven seg selv høyt innenfor sosial kompetanse. Likevel er det svært viktig å merke seg at forskjellene er små, og fra alternativ til alternativ er det ubetydelige forskjeller. Når det gjelder standardavvik, synker spredningen i takt med høyere utdanning hos mor. Dette betyr at jo høyere utdanning mor har, jo mer enig er elevene i sine besvarelser.

Studien til Sørli og Nordahl (1998, s. 214) fra 1995 om samspillsvansker viste at for elevene selv hadde foreldrenes utdanningsbakgrunn liten betydning for deres atferd. Dette fant også Nordahl i sin undersøkelse utført noen år senere: «Foreldrenes utdanningsnivå har ingen signifikant sammenheng med elevenes vurdering av egen sosial kompetanse» (Nordahl, 2000, s. 259). I begge undersøkelsene er funnene relativt like som i vår undersøkelse. Det er likevel viktig å huske på at et fullstendig sammenlikningsgrunnlag ikke er til stede, ettersom formål med undersøkelsene og spørsmålene som ble stilt sannsynligvis ikke er like som i dette prosjektet. I vårt prosjekt er også kun mors utdanning tatt med i betraktning. Til tross for dette er det interessant, selv om undersøkelsene er gjort med mange års mellomrom, at resultatene er tilsynelatende like. For elevene selv har mors utdanning liten betydning for elevenes vurdering av egen sosial kompetanse.

6.1.4 Betydning av språklig bakgrunn

Om vi ser tilbake på de kontekstuelle teoriene (jf. Kapittel 2.3.1), så vil ulike miljøer og kulturer ha ulike oppfatninger om hva som betegnes som god sosial kompetanse. Elever med ulik etnisk bakgrunn representerer ikke alltid de samme verdiene, selv om alle kulturer som oftest innehar noen felles verdier (Læringssenteret, 2003, s. 20). Når det gjelder minoritetsspråklige elever, vil mange ha en annen sosiokulturell bakgrunn enn majoritetselevne. Elevene bærer med seg sine kulturelle verdier og erfaringer i møtet med skolen. Minoritetselever kan derfor ha utbytte av å tilegne seg de sosiale

kompetansedimensjonene som anerkjennes i skolen, for å utøve en god situasjonstilpasset atferd. Det er derfor interessant å se om elevenes språklige bakgrunn har betydning for elevenes vurdering av egen sosial kompetanse.

Funnene som kommer frem i variansanalysen (jf. Tabell 5.9 og 5.10) er at minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn vurderer sin sosiale kompetanse høyest (gj.snitt = 4,10), selv om det er nevneverdig at det ikke foreligger betydelig store forskjeller i sammenlikning med de andre språklige bakgrunnene. Minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn ligger nært opptil gjennomsnittet som foreligger for elever med ikke-vestlig bakgrunn (gj.snitt = 4,07). Norskspråklige elever vurderte seg til laveste gjennomsnitt blant de tre gruppene (gj.snitt = 3,93). Spredningen i svarene i de tre gruppene fordeler seg relativt jevnt, men det er innen kategoriene minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn og norskspråklige som innehar størst spredning i svarene (st.a. = 0,61 for begge gruppene). Vi kan konkludere med at det foreligger statistisk signifikante forskjeller mellom norskspråklige og vestlig, og mellom norskspråklig og ikke-vestlig. I begge tilfeller er effekten av denne forskjellen beskjedent med Cohens *d* verdier på henholdsvis 0,28 og 0,24.

Ogdens (1995, s. 67) studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer viser at både den sosiale og kognitive utviklingen påvirkes av miljøet som barn og unge deltar i. Lek og samtale synes å være de viktigste påvirkende faktorer, sammen med aktive læringserfaringer både i og utenfor hjemmet. På dette utviklingsområdet blir derfor perseptuelle og språklige erfaringer viktig. Cummins (2000, s. 34) hevder at det tar 1-2 år før et barn tilegner seg de ferdigheter man trenger for å kommunisere om hverdagslige ting på et nytt språk (hverdagspråk). Det tar minst 5 år før de behersker akademiske ferdigheter, som kreves ved skriving, lesing, og regning (fagspråk). I samhandling med jevnaldrende er det hverdagspråket som anvendes mest. Ettersom sosial kompetanse fordrer lek og aktive læringserfaringer, er bruken av hverdagspråket en viktig faktor for utvikling av god sosial kompetanse.

Tatt i betraktning Cummins' (2000) teori om hverdagspråk og fagspråk, samt at elevene bringer med seg sine kulturelle verdier og erfaringer, er det påfallende at det foreligger en så jevn vurdering blant de tre gruppene. Språk og kommunikasjon er en forutsetning for å vise sosiale ferdigheter. Som vi har sett (jf. Kapittel 2.2), omhandler sosial kompetanse å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner. Ettersom det er elevene som vurderer egen atferd, vil det være deres subjektive følelse og opplevelser som

ligger til grunn for vurderingene. En kan derfor diskutere om språklig bakgrunn ikke har like stor betydning for hvordan eleven selv opplever egen sosial kompetanse, som først antatt ved å legge kontekstuelle teorier og Cummins teori til grunn. Øia (1998, s. 189) hevder at det er grunn til å tro at vi hadde funnet like store forskjeller innenfor det norske miljøet isolert, dersom ungdommer var blitt sammenliknet med ulike bakgrunnsfaktorer som bosted, sosial klasse, skoleprestasjoner og kjønn.

6.1.5 Sammenfatning av elevvurderinger

Da elevene i 2018 deltok i spørreundersøkelsen fra SePU, ble de bedt om å si sin mening om seg selv i skolesammenheng og hvor ofte de utviser oppførsel som går inn under kategorien undervisnings- og læringshemmende atferd. Med dette får vi et innblikk i hvordan elevene oppfatter seg selv på dette området. Som forklart tidligere (jf. Kapittel 2.4) kan vi ha selvoppfatning på ulike områder, noe som vil si at ens oppfatning av seg selv kan variere fra situasjon til situasjon. Elevene har i denne omgang vurdert sin ikke-akademiske selvoppfatning, og den moralske eller atferdsmessige selvoppfatningen. Det dreier seg altså om vurderinger av hvordan elevene tror de er på dette området i skolen.

I denne delen av forskningsprosjektet legges det vekt på elevperspektivet. Da Nordahl og Sørli (1998, s. 24) gjennomførte sitt prosjekt om problematferd i skolen våren 1995, rettet de kritikk mot et manglende elevperspektiv både i generell pedagogisk forskning, men også i forskning om atferd. Den samme kritikken rettes i prosjektet Nordahl gjennomført noen år senere:

Elevenes subjektive erfaringer i skolen blir sjelden studert som et hovedtema eller et helt fenomen, men heller som en del av noe annet eller ved at fokus kun er rettet på et avgrenset område som det emosjonelle, kognitive eller det skolefaglig område [sic] (eks. lesing og skriving) eller bestemte vanskegrupper (patologier). (Nordahl, 2000, s. 94).

Det kan se ut til at nåtidens pedagogiske forskning i større grad enn på slutten av 90-tallet legger vekt på elevperspektivet. I 2003 ble den første rapporten fra Elevundersøkelsen (tidligere kalt Elevinspektøren) lagt frem, hvor elevs erfaringer, vurderinger og synspunkter på egen opplæring ble innhentet (Utdanningsdirektoratet, 2004). Siden den gang har

Utdanningsdirektoratet årlig gjennomført Elevundersøkelsen med hensikt å få frem elevens mening om læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Undersøkelsen er obligatorisk på flere av skolens trinn, og den blir stadig revidert for å sikre kvaliteten. Det er svært positivt at elevenes stemmer blir undersøkt og lagt frem på denne måten, men verken temaene eller spørsmålene som stilles i Elevundersøkelsen gir svar på i hvilken grad elevene selv mener de tilpasser seg skolens normer. Det hadde vært interessant å sammenlikne funnene i vår undersøkelse opp mot Elevundersøkelsen, dersom Utdanningsdirektoratet hadde stilt spørsmål om atferd.

Spørsmålet vi har diskutert i denne omgang er om bakgrunnsfaktorene *Kjønn*, *Vedtak om spesialundervisning*, *Mors utdanning* og *Språklig bakgrunn* har betydning for elevens vurdering av egen sosial kompetanse. Funnene vi har gjort av elevvurderingene viser at i elevenes rapporteringer er dette av liten betydning, og dette er gjeldende for alle fire bakgrunnsfaktorer. Forskjellene innad i hver bakgrunnsfaktor er små og flere er så små at de ikke er av betydning. Det er også interessant at på tvers av bakgrunnsfaktorene er forskjellene i hvordan elevene i gjennomsnitt vurderer sin sosiale kompetanse små. Den laveste skåren får elevene med vedtak om spesialundervisning (gj.snitt = 3,81) og den høyeste skåren blir gjort av de minoritetsspråklige elevene med ikke-vestlig bakgrunn (gj.snitt = 4,10). Differansen er kun 0,29 og de andre elevgruppene ligger mellom disse to verdiene.

Merrel (2011, s. 4) diskuterer om elever makter å rapportere nøyaktig og objektivt (jf. Kapittel 2.2.5). Det blir med dette relevant å se hvordan de ulike elevgruppens vurdering henger sammen med lærerens vurdering. Dette drøftes i den neste delen av avhandlingen.

6.2 Elevenes og lærernes vurdering

Innen sosialpsykologien påpekes det at det er en klar sammenheng mellom hvordan vi oppfatter mennesker, og måten vi handler eller forholder oss til disse menneskene (Nordahl, 2010, s. 42). Avvikende atferd er oppførsel som er i uoverensstemmelse med samfunnets normer og kriterier, og Faldet og Nordahl (2017, s. 40) understreker at det er aktører med definisjonsmakt som identifiserer avvikende sosiale handlinger. I skolesammenheng er det lærere som besitter definisjonsmakten når det gjelder elevens tilpasning til skolens normer, fordi det er de som i praksis vurderer elevens atferd. Derfor er det interessant at vi i våre

undersøkelser får med elevens egen oppfattelse og vurdering av egen sosial kompetanse, da dette kan gi større innsikt og forståelse.

I Kapittel 2.3.2 beskrev vi sosial kompetanse i et aktørperspektiv, som viste til en forståelse av at eleven selv velger sosiale handlinger basert på mål de har satt til seg selv. Skolen er for mange elever like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena. Vennskap og sosial popularitet kan sies å ligge øverst i barn og unges verdihierarki, mens skolen synes å ligge lengre ned i barn og unges verdisystem (Nordahl, 2010, s. 18). Mye av elevenes handlinger i skolen vil følgelig være sosiale strategier. I vurderingen om utøvet atferd er situasjonstilpasset eller ikke, blir derfor subjektiv. Det foreligger ulike forventninger blant eksempelvis jevnaldrende, lærere og foreldre. Det er dermed av betydning at lærere er bevisst at handlinger som utøves ikke alltid har som intensjon å oppfylle lærerens krav og forventninger.

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte hvordan de ulike elevgruppens vurdering av sosial kompetanse henger sammen med lærerens vurdering av elevens sosiale kompetanse, og hvordan vi kan forstå disse forskjellene. Nok en gang drøfter vi de ulike bakgrunnsfaktorene hver for seg, og viser tilbake til funnene fra de statistiske undersøkelsene som ble gjort i Kapittel 5.

6.2.1 Kjønn

Funnene etter en parett-test viser forskjeller mellom hvordan lærere og elever vurderer gutter og jenters sosiale kompetanse, og testen viser at det er signifikante forskjeller (jf. Kapittel 5.2.1). Når det gjelder guttene har lærerne vurdert deres sosiale kompetanse mye lavere enn guttene selv, og effekten av denne forskjellen er svak ($d = 0,19$). Også for jentene foreligger det signifikante forskjeller, men i denne omgang er det lærerne som har vurdert jentene høyere enn jentene selv. Effekten av denne forskjellen er beskjeden ($d = 0,23$). Da vi drøftet hvilken betydning kjønn har for elevens vurdering av sosial kompetanse, viste vi til et prosjekt av Sørli og Nordahl (1998) om samspillsvansker. Der kom det frem at guttene og jentene var relativt samstemte i sine vurderinger, i likhet med Nordahls prosjekt fra 2000 og funnene som kommer frem i denne undersøkelsen. Det er derfor interessant at lærernes vurderinger av guttene og jentene er betydelig forskjellige. Dette fant også Nordahl (2000):

«Guttene vurderes slik i langt mindre grad å tilpasse seg skolens normer og regler» (s. 257). Kjønnforskjellene er med andre ord til stede i lærernes vurdering, men ikke i elevenes.

I mange år har kjønnforskjeller i skolen blitt undersøkt og forsket på. Selv om Sørli og Nordahl sine prosjekter ble gjennomført før tusenårsskiftet, er likevel resultatene relativt like som i dette prosjektet. Vi vil derfor også vise til et nyere prosjekt som viser samme tendens. Aasen et al. (2015) har lagt frem en artikkel om kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner. De undersøkte også sosial kompetanse i skolen og fant at «det er vesentlig større forskjeller mellom jenter og gutter på de lærervurderte variablene enn på de elevvurderte» (s. 82). Når flere prosjekter gjennomført av ulike forskere over et lengre tidsrom viser samme tendens, kan det tyde på at forskningen er gyldig og pålitelig. Likevel sier det lite om årsakene som kan ligge bak.

I drøftingen av kjønns betydning for elevenes vurderinger (jf. Kapittel 6.2.1), viste vi kort til selvpoppfatning og spørsmålet om guttene var for selvsikre under undersøkelsen. Spørsmålet blir mer relevant med lærerens vurderinger tatt i betraktning, ettersom lærerne vurderer denne elevgruppen langt lavere enn de selv. Aasen et al. (2015, s. 84) var også inne på dette som en mulig årsaksforklaring og skrev i deres artikkel at guttene kan ha vurdert sine ferdigheter som mer positivt enn i realiteten. Likevel er det viktig å huske på at gutter og jenter er noe ulike rent biologisk, og dette kan være med på å forklare kjønnforskjellene som kommer frem i lærernes vurderinger. Medfødte forskjeller kan blant annet føre til ulik modning, intelligens, forskjeller i hjernestruktur og motivasjon (Imsen, 2014, s. 471). I så tilfelle kan dette gi favør til jentene, dersom de kognitivt sett bedre evner å tilpasse seg skolens normer.

Selv om det eksisterer biologiske ulikheter blant gutter og jenter, finnes det også andre kontekstuelle faktorer som kan ha betydning for hvordan gutter og jenter tilpasser seg skolens normer. Noen av disse forholdene ligger utenfor skolens kontroll, slik som mors utdanning og språklig bakgrunn, mens andre ligger innenfor skolens rammer. Imsen (2014, s. 384) forklarer at skolen har hatt og har en tendens til å forskjellsbehandle gutter og jenter, og dette viser seg blant annet gjennom forventninger til elevene. Dette støttes av Aasen et al. (2015, s. 77), som viser til at flere norske studier har funnet at skoler med gode læringsprosesser og tydelige forventninger, har mindre kjønnforskjeller innad i skolen. Samtidig kan det tenkes at guttene i større grad enn jentene lar være å vise en atferd som er forenelig med skolens normer, til tross for at de vet hva som forventes av dem. I så tilfelle er aktørperspektivet interessant, og

Imsen (2014, s. 384) mener dette er en «populær» forklaring på forskjellene til guttene og jentene. I et aktørperspektiv handler sosial kompetanse om å velge de handlinger etter de mål en har satt seg, hvilket vil bety at eleven i mange tilfeller kan velge seg handlinger basert på vedlikeholdelse av for eksempel vennskap (jf. Kapittel 2.3.2). Dette kan være med på å utvise en atferd for læreren som ikke er forenelig med skolens normer. Likevel kan det oppleves som mestring for eleven, dersom eleven ble anerkjent av jevnaldrende (Imsen, 2014, s. 384).

6.2.2 Vedtak om spesialundervisning

I den uavhengige t-testen presentert i Kapittel 5.2.2, er det fremtredende forskjeller mellom hvordan lærerne vurderer elevene med vedtak og uten vedtak om spesialundervisning. Lærerne har vurdert elever uten vedtak (gj.snitt = 3,19) betydelig høyere enn elever med vedtak (gj.snitt = 2,53), og effekten av denne forskjellen er sterk ($d = 1,05$). Et spørsmål som reiser seg i denne sammenheng er hvorfor lærerne vurderer elever med vedtak om spesialundervisning betydelig dårligere enn elever uten vedtak. En faktor som kan gjøre seg gjeldende, er lærerens holdninger og forventninger til elevene. Nordahl (2000, s. 262) skriver at lærere ofte relaterer sosial kompetanse til skoleflinkhet, tilpasningsorientering og selvkontroll. Ved en slik tilnærming foreligger det en implisitt forventning til at elevene skal mestre en skoletekstuell sosial kompetanse. Sosial kompetanse trenger ikke nødvendigvis å være det samme som sosialt ønsket atferd. En elev som er kompetent kan gjerne tilpasse seg skolens normer og regler, men samtidig utøve selvhevdelse. Dette kan for læreren oppfattes som problematisk dersom det uttrykkes uenighet. Slik kan eksempelvis elever som ikke ønsker å arbeide, med grunnlag i lav motivasjon og mestringsforventning, oppfattes som problematiske. Det kan derfor tenkes at læreren opplever at elevene innehar lav sosial kompetanse, selv om årsaken til problematferd skyldes andre faktorer.

Elevenes vurderinger i den uavhengige t-testen i Kapittel 5.2.2. viste samme tendens som hos lærerne, og elevene med vedtak (gj.snitt = 3,97) har noe lavere skåre enn elevene uten vedtak (gj.snitt = 3,81). Effekten av disse forskjellene er beskjeden ($d = 0,25$). Det er nevneverdig at det ikke foreligger et like stort sprik her, som det gjør i lærernes vurdering. Peder Haugs (2020a) undersøkelse «Inclusion in Norwegian schools», undersøkte elevers opplevelse av læringsmiljø. Resultatene bekrefter at en gjennomsnittselev som får spesialundervisning, gir uttrykk for en langt dårligere opplevelse av skolen, sammenliknet med de som ikke mottar spesialundervisning. Dette samsvarer med det SPEED-prosjektet fant om denne elevgruppen,

at elever med vedtak om spesialundervisning viste lavere trivsel, mindre motivasjon og arbeidsinnsats, mer negativ atferd og mindre tilpasning til skolenormene (Haug, 2017, s. 390). Ettersom elevene med vedtak om spesialundervisning innehar lavere motivasjon og arbeidsinnsats, og svake skolefaglige prestasjoner, kan dette ha innvirkning på elevens selvoppfatning, og hvordan eleven selv vurderer sin sosiale kompetanse, noe vi kan se en svak tendens til i elevvurderingene.

For å kunne sammenlikne lærer- og elevvurderingene, viser vi til paret t-test (jf. Tabell 5.6). Her finner vi signifikante forskjeller i hvordan lærere og elever vurderer elever med vedtak om spesialundervisning, og vi kan konkludere med at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter. Lærerne vurderer elevene betydelig lavere enn elevene selv, dersom eleven har vedtak. Det er signifikante forskjeller med en moderat effektstørrelse ($d = 0,62$). Dersom eleven ikke har vedtak om spesialundervisning, er skårene for lærer- og elevvurderingen relativt like. Dette gir en svak effektstørrelse ($d = 0,08$). Med dette kan vi si at vedtak om spesialundervisning indikerer en dårligere vurdert sosial kompetanse enn om eleven ikke har vedtak, og dette gjelder spesielt for hvordan lærer vurderer elev.

Forskning viser at gode sosiale ferdigheter korrelerer med gode skolefaglige prestasjoner (Nordahl, 2010, s. 13). Ettersom elevgruppen med vedtak om spesialundervisning innehar et dårligere læringsutbytte enn elevene uten vedtak (Reite, 2016, s. 57), kan det ha innvirkning på elevens sosiale ferdigheter dersom det foreligger vedtak. Likevel ser vi at det dette ikke har like stor betydning for elevene, da de rapporterer seg tilnærmet likt. Det er for lærerne det oppstår betydelige forskjeller i vurderingen mellom elevgruppene.

Elever med vedtak om spesialundervisning har til felles at de er vurdert til å ikke ha tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. En kan reise spørsmål om vedtak om spesialundervisning legger føringer for hvilke forventninger læreren har til eleven, og eleven får til seg selv. Mellom lærer og elev vil det foreligge både faglige og sosiale forventninger, og det har betydning om det foreligger praksis og forventninger som fremmer eller hemmer sosial og faglig utvikling. Denne betydningen finner vi et godt eksempel på i Rosenthal-effekten. Denne effekten handler om at lærere ble opplyst om at noen tilfeldig utvalgte elever lå godt over gjennomsnittet i intelligens. Etter en periode med undervisning ble det gjennomført en test som viste at disse elevene hadde bedre utvikling enn de resterende elevene i klassen (Faldet & Nordahl, 2017, s. 43). Lærerne hadde en oppfatning om at de

arbeidet med særskilt begavede barn, og det viste seg at disse elevene lærte mer gjennom støtte og forventninger som ble stilt. Med utgangspunkt i denne Rosenthal-effekten kan det se ut som at lærernes forventninger til eleven påvirker elevens egen forventning til seg selv. Lærernes forventninger får med dette betydning både for hvordan læreren opplever eleven, men også for hvordan eleven opplever seg selv. Det er derfor viktig at diagnoser og merkelapper ikke senker forventninger til elever, da dette videre kan få konsekvenser for elevens egen selvoppfatning og utvikling både faglig og sosialt.

6.2.3 Mors utdanning

Hvilke oppvekstmiljø et barn møter i sin barndom, har stor betydning for hvilke verdier og holdninger de bringer med seg i livet og gjennom skolegangen. Gjennom hjemmet møter barnet den første og mest gjennomgripende oppdragelsen og den kalles derfor for primærsosialisering (Imsen, 2014, s. 395). Sekundærsosialisering møter barnet på andre arenaer senere i livet, og skolens opplæring er en av disse. Ettersom disse to arenaene er av stor betydning for barnets læring og utvikling, vil et godt samarbeid mellom disse være viktig. Det understrekes også at et godt samarbeid ofte gjør foresatte mer positive til skolen og arbeidet som gjøres der (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). At hjemmet viser positive holdninger til skolen og dens verdier er også viktig for elevens læring og utvikling, da dette i mange tilfeller har stor påvirkningskraft på barnet og dets atferd på skolen. I Kapittel 6.2.3 viste vi til at foresattes utdanningsnivå er en av grunnene til at vi opplever ulikheter i elevenes læringsresultater i skolen. Elever som har foreldre med høyere sosioøkonomisk status kan ha enklere for å finne seg til rette og tilpasse seg de normer og krav en møter i skolen, da det ligner språket, krav og forventninger de møter hjemme. Dette vil som nevnt handle om sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv, og det vil vise seg som positivt dersom hjem og skole har mer eller mindre lik praksis for oppdragelse.

Da vi drøftet betydningen av mors utdanning for elevenes egen vurdering av sosial kompetanse, konkluderte vi med at i deres rapporteringer var det av liten betydning. Dette grunnet små forskjeller innad i de ulike utdanningsalternativene. Ved kun å undersøke lærernes svar ser vi samme tendens, gjennomsnittet for vurderingen av sosial kompetanse går opp i takt med lengden på mors utdanning, men her er forskjellene større. Videre fikk vi interessante resultater da vi sammenliknet vurderingene til elevene og lærerne gjennom en paret t-test (jf. Tabell 5.8). Både for alternativene *Grunnskole*, *Yrkesfaglig videregående*

opplæring og Allmennfaglig videregående opplæring, vurderer læreren at eleven har lavere sosial kompetanse enn elevens egen vurdering. For de to siste alternativene, *Fra 1-3 års høyere utdanning* og *Mer enn 3 års høyere utdanning*, har læreren vurdert elevene høyere enn eleven selv. Til tross for ulike vurderinger er det kun signifikante forskjeller i lærer- og elevvurdering når mor har *Mer enn 3 års høyere utdanning* ved universitet eller høyskole som utdanningsbakgrunn. Effekten av denne forskjellen er svak ($d = 0,09$). Vi kan derfor kun konkludere med at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter for det siste utdanningsalternativet, og kan ikke være sikre på om vi hadde fått samme resultater med en annen elev- og lærergruppe for de fire andre alternativene. Det er derfor interessant å se hva tidligere og annen forskning sier om temaet.

Funnene som kommer frem når vi tar lærerens vurderinger med i betraktning, viser at mors utdanning har betydning for elevens sosiale kompetanse. Dersom mor har høyere utdanning gjennom høyskole eller universitet, oppfattes eleven til å ha bedre sosial kompetanse, enn dersom mor har et lavere utdanningsnivå. Hoglund og Leadbeater (2004, s. 533) fant liknende resultater da de undersøkte om blant annet mors utdanning hadde betydning for utvikling av sosial kompetanse, deriblant emosjonelle- og/eller atferdsproblemer. De fant at elever som hadde en mor med lav utdanning (videregående eller lavere) i større grad enn elevene som hadde en mor med høyere utdanning (bachelor eller mer), viste mer negativ atferd i klasserommet. De mente en årsaksforklaring på dette kan være at mødre med lavere utdanning kan ha flere stressfaktorer i livet grunnet lavtlønnet arbeid, eller begrenset tilgang på sosiale ressurser og annen voksenstøtte. Samtidig diskuterer de om dette er foreldre som kan ha gjort det dårlig på skolen og av den grunn har utfordringer med å støtte barnet i deres skolegang (Hoglund & Leadbeater, 2004, s. 542). Studien til Hoglund og Leadbeater (2004) ble gjennomført på førsteklasinger. Tross dette er det interessant at resultatene er noenlunde like som i vår undersøkelse. En kan dermed stille spørsmål om skolen er med på å skape sosiale forskjeller, ettersom elever som har en mor med høyere utdanning tilsynelatende klarer seg bedre på skolen rent sosialt.

Bakken (2012, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 10) påpeker at det eksisterer en svak tendens til at hjemmebakgrunnens betydning er større i dag enn for 10 til 15 år siden. Det er med dette interessant at Nordahl (2000, s. 286) fikk like resultater da han undersøkte problematferd og mistilpasning i skolen rundt tusenårsskiftet. Han fant at lærerne oppfattet elevene som hadde foreldre med lavere utdanningsnivå, som mindre tilpassningsdyktige

overfor autoriteter i skolen. Det var spesielt tydelig da foreldrene hadde mer enn 3 års høyere utdanning, og forskjellene var signifikante slik som i vår undersøkelse. Dette tyder på noenlunde like resultater.

Selv om resultatene fra vår undersøkelse og Nordahls prosjekt fra 2000 har relativt like resultater, kan vi ikke med det si at sosiale forskjeller slik som mors utdanning er av samme betydning som tidligere. Beck (2012, s. 35) peker også på at det eksisterer en tendens som viser at foresattes utdanningsbakgrunn er av større betydning nå enn før, og dette gjerne fordi utdanning er blitt viktigere i samfunnet. Med dette vil skolen være med på å skape forskjeller blant annet for elevene som har mødre med ulik utdanningsbakgrunn. Dette er svært synd ettersom elevene på denne måten ikke vil oppleve en rettferdig skole med like utdanningsmuligheter for alle, fordi skolen er med på å skape sosial ulikhet.

6.2.4 Språklig bakgrunn

Bakgrunnsfaktoren *Språklig bakgrunn* består som tidligere nevnt av de tre alternativene *Norskspråklig*, *Minoritetsspråklig med vestlig bakgrunn* og *Minoritetsspråklig med ikke-vestlig bakgrunn*. Drøftingen av hvilken betydning språklig bakgrunn har for elevvurderingene viste at det foreligger tilnærmet like skårer og at språklig bakgrunn med dette ikke er av stor betydning i den sammenheng (jf. Kapittel 6.1.4).

Vi skal nå se på lærernes vurdering av sosial kompetanse med *Språklig bakgrunn* som bakgrunnsfaktor, samt se disse i sammenheng med elevenes vurdering. Det kommer frem av variansanalysene i Kapittel 5.2.4 at lærerne har vurdert de norskspråklige (gj.snitt = 3,12) og de minoritetsspråklige elevene med vestlig bakgrunn (gj.snitt = 3,13) tilnærmet likt. Elevene med ikke-vestlig bakgrunn ligger like bak de to andre elevgruppene (gj.snitt = 3,02). Det går dermed frem av rapporteringene at språklig bakgrunn ikke har stor betydning for lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse.

I en sammenlikning av elevenes og lærernes vurdering, anvendes paret t-test (jf. Tabell 5.11). Det kommer frem at lærerne har vurdert de norskspråklige elevene (gj.snitt = 0,02) høyere enn denne elevgruppen har gjort selv (gj.snitt = -0,03). Det viser altså til en forskjell i vurderingene, men denne forskjellen er så svak at den nesten ikke er til stede ($d = 0,05$). For de to andre språklige gruppene har elevene vurdert sin sosiale kompetanse høyere enn

lærerne, og her er forskjellene mer fremtredende. For minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn er forskjellen svak ($d = 0,19$), og for minoritetsspråklige med ikke-vestlig bakgrunn er effekten moderat ($d = 0,41$). Oppsummert vurderer lærerne de norskspråklige elevene høyere enn elevene selv, og minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn lavere enn elevene selv.

For de minoritetsspråklige elevene er det nærliggende å tro at det foreligger en pendling mellom ulike kulturer, mellom eksempelvis skole og hjem. Etersom elevvurderingene av sosial kompetanse er tilnærmet like i de tre alternativene, kan det synes som at minoritets elevene generelt opplever at de mestrer denne krysningen mellom ulike kulturer og forventninger. Problemet melder seg når vi sammenlikner elevenes vurdering med lærervurderingene. Det kommer frem av analysene at lærerne ikke besitter den samme oppfatning som minoritets elevene, ettersom lærerne vurderer de to elevgruppene til et lavere gjennomsnitt enn elevene gjør selv.

Nordahl (2010, s. 59) skriver: «Det hevdes ofte at skolen ikke bare bidrar til å utjevne forskjeller i samfunnet, men også reproducerer eller opprettholder sosiale og kulturelle ulikheter». Skolen innehar makt og innflytelse gjennom kunnskapsformidling og sosialiseringsformer, og har derfor en viktig politisk rolle i samfunnet. Ifølge Nordahl (2010, s. 60) vil det i praksis innebære at de kontekstuelle betingelsene i skolen kan gi elever med en bestemt økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn bedre forutsetninger for læring enn andre. Læreren tillegges med dette ansvar og definisjonsmakt i forhold til hvilke verdier og holdninger som verdsettes i skolen. Læreren kan dermed spille en avgjørende rolle for om ulik økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn ses på som en ressurs i klasserommet, eller om disse faktorene bidrar til å sette «merkelapper» på elevene.

Gustavsen (2007) har i sin masteravhandling undersøkt sammenhengen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i skolen. Hun argumenterer for at lærerne gjerne vurderer elevenes sosiale kompetanse ut ifra et skolekontekstuellet perspektiv, hvor det relateres til skoleflinkhet, tilpasningsorientering og selvkontroll. Videre viser hun til at elevene gjerne vurderer sosial kompetanse med en større oppmerksomhet på relasjoner. Det kan derfor synes som at lærerne og elevene tillegger vurdering av sosial kompetanse noe ulikt innhold, og dette kan ha betydning for de forskjellene vi finner i våre undersøkelser.

Wiborg et al. (2011, s. 21) har i sin delrapport konkludert med at elever med ikke-vestlig innvandringsbakgrunn i Norge har lavere karakterer og skårer dårligere på nasjonale prøver enn elever uten innvandringsbakgrunn og elever fra andre vestlige land. Dersom lærerne vurderer sosial kompetanse ut ifra skoleprestasjoner, slik Gustavsen (2007, s. 80) begrunner, kan det få konsekvenser for elevgruppen med ikke-vestlig bakgrunn. Nordahl (2010, s. 13) viser til at gode sosiale ferdigheter korrelerer med gode skolefaglige prestasjoner, det er følgelig interessant å undersøke om læreren vurderer elevenes sosiale kompetanse høyt dersom de har gode skolefaglige prestasjoner, og omvendt. I så tilfelle kan minoritetspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn som innehar dårlige skoleprestasjoner, bli «tapere» i denne sammenheng.

I Kapittel 2.3.1 belyste vi sosial kompetanse i et kontekstuellet perspektiv, og så at det ikke kun er lærer og skolen som stiller krav til sosial kompetanse, men at også jevnaldrende stiller krav til hverandre (Nordahl, 2000, s. 252). Det kan tenkes at det foreligger ulike forventninger hos en lærer sammenliknet med en medelev, og at disse gjerne står i motsetning til hverandre. Det blir derfor av betydning om eleven velger å imøtekomme lærerens eller jevnaldrenes forventninger. Dersom elevene vurderer egen sosial kompetanse med størst hensyn til jevnaldrende sine forventninger, vil det følgelig ha betydning for rapporteringene i denne undersøkelsen. Dersom det er tilfellet, kan det tenkes at dette har en negativ effekt på hvordan læreren oppfatter og vurderer elevens sosiale kompetanse. Dette fordi eleven velger å møte jevnaldrenes forventninger fremfor lærernes.

I presentasjon og drøfting av rapporteringene må det tas forbehold om at det er en mulig svakhet at skjevfordelte grupper kan påvirke tallene. Etersom antallet i de tre gruppene er noe skjevfordelt, kan det gi utslag på tallene som kommer frem i denne sammenheng. Dette gjelder også når vi drøftet betydningen av vedtak om spesialundervisning, da også disse gruppene har en skjevfordeling i antallet. Likevel ligger dette utenfor rammene av denne masteroppgaven å vurdere, og eventuelt vekte gruppene som sammenliknes.

6.2.5 Sammenfatning av elev- og lærervurderinger

Innledningsvis forklarte vi at det er lærerne som definerer hva som er avvikende atferd i skolen, og i skolesammenheng er det altså denne aktørgruppen som har definisjonsmakt

(Faldet & Nordahl, 2017, s. 41). Forskning har i lang tid vist at relasjoner er av stor betydning for elevenes atferd i skolen, og en kan med dette stille spørsmål om vurderingene som kommer frem fra lærerne er farget av deres relasjon til eleven. Ogden (2003, s. 65) hevder at læreres subjektive vurderinger kan stilles spørsmål til av denne grunn. Samtidig er lærere også ulike individer, lik som med elevene, og har med seg ulik toleransegrense for hva som anses som grei oppførsel i skolen. Uansett vil det være lærerne som har best mulighet for en objektiv vurdering av elevenes atferd i skolen gjennom observasjon og samhandling.

I denne delen av oppgaven har vi drøftet hvordan de ulike elevgruppenes vurderinger henger sammen med lærernes, og hvordan vi kan forstå disse forskjellene. For å gjenta funnene kort viser våre undersøkelser at i elevenes egne skårer er de ulike bakgrunnsfaktorene av liten betydning. Uansett kjønn, vedtak om spesialundervisning eller ikke, lengden på mors utdanning og hvilken språklig bakgrunn eleven har, er elevene relativt samstemte i sine skårer. Forskjellene kommer tydeligere frem når vi i denne omgang har undersøkt hvordan de ulike elevgruppenes vurderinger henger sammen med lærernes. Forskjellene uttrykkes i Tabell 6.1. Lærerne og elevene har ulik vurdering av elevens sosiale kompetanse, og for noen av bakgrunnsfaktorene er forskjellene større. Undersøkelsene våre viser at lærerne vurderer guttene, elevene med vedtak om spesialundervisning, samt elever med minoritetsspråklig bakgrunn (både vestlig og ikke-vestlig bakgrunn) lavere enn elevene selv. Det er her statistisk økning fra hvordan læreren vurderer til hvordan eleven vurderer (jf. paret t-tester). For gruppene jenter, elever uten vedtak om spesialundervisning, elever med mor som har høyere utdanning (mer enn 3 år) og de med norskspråklig bakgrunn, vurderer lærerne høyere sosial kompetanse enn elevene selv. I denne omgang er det statistisk nedgang fra lærer- til elevvurdering. I nesten alle tilfeller har vi regnet ut effektstørrelsen (Cohens *d*) grunnet statistisk signifikante forskjeller.

Tabell 6.1: Oversikt over statistisk økning og nedgang fra lærer- til elevvurdering.

Bakgrunnsfaktor	Alternativer	Fra lærer- til elevvurdering	Cohens <i>d</i>
Kjønn	Gutt	Svak økning	0,19
	Jente	Beskjeden nedgang	0,23
Vedtak om spesialundervisning	Vedtak	Moderat økning	0,62
	Ikke vedtak	Svak nedgang	0,08
Mors utdanning	Grunnskole	Ingen signifikant endring	- ^a
	Yrkesfaglig videregående opplæring	Ingen signifikant endring	- ^a
	Allmennfaglig videregående opplæring	Ingen signifikant endring	- ^a
	Fra 1-3 års høyere utdanning	Ingen signifikant endring	- ^a
	Mer enn 3 års høyere utdanning	Svak nedgang	0,09
Språklig bakgrunn	Norskspråklig	Svak nedgang	0,05
	Minoritetsspråklig vestlig	Svak økning	0,19
	Minoritetsspråklig ikke-vestlig	Beskjeden økning	0,41

^a = Ikke utregnet grunnet sig. >0,05

Ut ifra våre undersøkelser anser lærerne gutter, elever med spesialundervisning og minoritetsspråklige elever til å være elever som i mindre grad enn andre elevgrupper tilpasser seg skolens normer. Dette er elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger, og i flere av tilfellene kan vi si at det handler om lav sosioøkonomisk bakgrunn. Det er et mål at skolen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller slik at alle elever har like muligheter for læring og utvikling. Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at noen elever har bedre forutsetninger for å klare seg i skolen. I så tilfelle betyr dette at den norske skolen fremdeles har noe å jobbe mot, slik at alle får like muligheter. Rapporten fra Kunnskapsdepartementet *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (St. Meld. 6. 2019-2020) understreker det på en god måte: «Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle» (s. 7).

7. Konklusjon

I innledningen til denne undersøkelsen belyser vi viktigheten av sosial kompetanse for å motvirke utviklingen av problematferd. Samtidig understreker Opplæringsloven (1998, § 1-1) viktigheten av å inneha denne kompetansen for å senere kunne delta i arbeidsliv og samfunnets fellesskap. Skolen besitter med dette ikke kun et faglig opplæringsansvar, men også sosial utvikling skal inngå i skolens prinsipp og opplæring. En del av den sosiale kompetansen i skolen omhandler å tilpasse seg regelverket i skolen, både gjennom formelle og uformelle normer og regler. Formålet med denne avhandlingen har vært å få innsikt i hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse i skolen. Dette ga følgende problemstilling:

Hvordan vurderer elever og lærere elevens sosiale kompetanse i skolen?

For å kunne besvare problemstillingen utarbeidet vi tre forskningsspørsmål. Disse er forsøkt besvart gjennom analyser og drøfting, og er med på å gi et helhetlig svar på avhandlingens problemstilling. I første omgang undersøkte vi hvordan elever og læreres vurderinger av elevenes sosiale kompetanse i skolen mest hensiktsmessig kan sammenliknes. Grunnen til at vi anvender dette som et forskningsspørsmål er at lærerne og elevene som deltok i SePUs undersøkelse, fikk ulike spørsmål fra ulike kategorier. Dette har vist seg som en utfordring i denne sammenlikningen, og kan ses på som en svakhet når man skal konkludere. Uansett viser analyser og drøfting at det er den lærervurderte faktoren *Tilpasning til skolens normer* og den elevvurderte faktoren *Undervisnings- og læringshemmende atferd* som mest hensiktsmessig kan sammenliknes.

Ved å sammenlikne disse to faktorene viser våre undersøkelser at elevene rapporterer at de sjeldent oppfører seg på en måte som ikke er forenelig med skolens normer. Med dette har de vurdert sin sosiale kompetanse høyt, og uansett bakgrunnsfaktor er elevene relativt samstemte i sine vurderinger. Det er når vi tar lærernes vurderinger i betraktning at forskjellene i vurderingene kommer til syne. I noen tilfeller har læreren vurdert eleven høyere, mens i andre tilfeller har læreren vurdert eleven lavere enn den selv. Det er interessant å se i hvilke tilfeller dette gjør seg gjeldende. Elevene som blir vurdert lavere av lærerne er gutter, elever med

vedtak om spesialundervisning og de minoritetsspråklige elevene med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn.

I drøftingen stiller vi spørsmål om skolen er med på å opprettholde sosiale forskjeller, og om noen med dette har bedre forutsetning for læring og utvikling enn andre. Dette er ikke noe vi kan konkludere med gjennom vår undersøkelse, men det er synd dersom skolen er med på å produsere sosial ulikhet, slik at skolen ikke fremstår med like muligheter for alle elever.

En fordel med denne studien er at vi får informasjon om elevens sosiale kompetanse fra både elevs og lærers perspektiv. Elevperspektivet har tidligere vært mer eller mindre fraværende i forskning (jf. Kapittel 6.1.5), men har med tiden blitt lagt mer og mer vekt på. Å finne tidligere forskning som baserer seg på elevens opplevelse og vurdering av egen atferd i skolen, har tidvis vært noe utfordrende. Det kan tyde på at dette forskes lite på, men det faktum at læreren besitter definisjonsmakten kan være en årsak til dette.

I denne studien kan vi konkludere med at det er signifikante forskjeller mellom hvordan elever og lærere vurderer elevens sosiale kompetanse. Likevel viser vi til at datagrunnlaget ble innhentet i 2018, som kan ha betydning for dataens relevans i dag. Ville vi fått andre resultater dersom undersøkelsen ble gjennomført ved et senere tidspunkt? Her er det også viktig å bemerke at siden 2018 har elevene i den norske grunnskolen opplevd pandemi og hjemmeskole, og vi kan undre om dette kan ha innvirkning på elevs og lærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse i skolen. Selv om funnene viser signifikante forskjeller, er det viktig å huske på at vi kun har undersøkt en liten del av begrepet sosial kompetanse i skolesammenheng: å tilpasse seg normene i skolen.

Det har vært en stor glede å samarbeide om dette forskningsprosjektet. Vi har hatt mange gode refleksjoner og interessante diskusjoner rundt temaet sosial kompetanse i skolen. Det har vært givende å ha en samarbeidspartner å forholde seg til og på den måten har forskningsprosessen blitt en mindre ensom periode. I arbeidet med dette prosjektet har vi gjort oss flere interessante bemerkelser. Først og fremst finner vi det interessant at læreren i noen tilfeller vurderer elevgruppen signifikant lavere enn elevene selv. Det kunne med dette vært spennende å se hvordan dette fordeler seg på ulike trinn, for å se om elevens oppfattelse av seg selv blir mer lik lærernes vurderinger i takt med økende alder. For det andre finner vi det interessant at bakgrunnsfaktorene vi har sett på i denne studien har liten betydning for

elevenes vurdering, da de i alle tilfellene er relativt samstemte. I den sammenheng kunne det vært relevant med en oppfølgingsstudie om selvoppfatning blant elever på 5.-10. trinn.

8. Referanseliste

- Beck, C. W. (2012). Sosial bakgrunn – et skoleproblem. *Bedre skole*, 2012 (2), 30-35.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202012.pdf>
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utg.). Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk* (2. utg.). CAPPELEN DAMM.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt læringsmiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Christophersen, K-A. (2013). Introduksjon til statistisk analyse: med oppgaver og oppgaveløsninger (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, A. K. (2018). *Research Methods in Education* (Eighth edition. utg.). London, New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=977766>
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Samarbeidet mellom skole og hjem*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Faldet, A-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 2017(13), 40-54. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2485104/Nordahl_Faldet_nr%2b13_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Gresham, F. M., Cook, C. R., Vance, M. J., Elliott, S. N. & Kettler R. (2010). Cross-
Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior ratings: An
Investigation of the Social Skills Improvement System – Rating Scales. *Psychological
Assessment*, 22(1), 157-166.
<https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0018124>
- Grønliid, G. N., Hårberg, G. B & Grønliid, G. B. (2017, 4. mars). *Hvorfor sosial kompetanse?*
Nasjonal digital læringsarena. [https://ndla.no/nb/subject:1:37e92c60-cca9-4b68-b2ee-
a706f568756e/topic:4:195926/topic:3:195928/resource:1:24926](https://ndla.no/nb/subject:1:37e92c60-cca9-4b68-b2ee-a706f568756e/topic:4:195926/topic:3:195928/resource:1:24926)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gustavsen, A. M. (2007). *Sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv – en
sammenlikningsstudie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale
kompetanse i norsk ungdomsskole*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Hedmark.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*
[Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug
(Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (s. 386-411). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2020a). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning
environment. [https://www-tandfonline-
com.ezproxy.inn.no/doi/epub/10.1080/03004279.2019.1664406?needAccess=true](https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/epub/10.1080/03004279.2019.1664406?needAccess=true).
- Haug, P. (2020b). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.). *Tilpasset opplæring*
(s. 11-40). Cappelen Damm.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2004). The Effects of Family, School, and Classroom
Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and
Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533-544.
<https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/2004-15557-006.pdf>

- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 93-115). Cappelen Damm.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Tano Aschehoug.
- Holten, W. (2009). Læringshemmende atferd – en utfordring for skolen. *Spesialpedagogikk*, 09(6), 18-22.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%206%202009.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 368-385). Det Norske Samlaget.
- Læringscenteret. (2003). *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. ISBN
Produksjon: PDC Tangen. <https://docplayer.me/9983819-Utvikling-av-sosial-kompetanse-veileder-for-skolen.html>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Merrel, K. W. (2011, 22. juni). Assessment of Children's Social Skills: Recent developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3-18.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666988>

- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter* (NO. 978-82-7671-655-9). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Document Number 2. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_innledning_avslutning.pdf
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner: Evalueringsrapport for “kultur for læring”*. Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene* (Rapportserie fra Barnevernets utviklingssenter, nr. 3). Prosjekt oppvekstnettverk.
- Ogden, T. (2003). The Validity of Teacher Ratings of Adolescents' Social Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 63-76.

- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2015a). *Elever med problematferd*.
https://www.researchgate.net/publication/304141407_Elever_med_problematferd
- Ogden, T. (2015b). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual* (3. utg.). Open University Press.
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 16(5), 57-67.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202016.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Stange kommune. (2021, 01. august). *Forskrift om ordensreglement for grunnskolene i Stange*. <https://www.stange.kommune.no/getfile.php/13562113-1632387183/Filer/Stange/Reglement/Forskrift%20om%20ordensreglement%20for%20grunnskolene%20i%20Stange.pdf>
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA.
- Tjora, A. (2018, 29. juni). *Norm*. Store norske leksikon. Hentet 10. januar 2022 fra <https://snl.no/norm>.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2004, 13. februar). *Elevinspektørene 2003 – en analyse av resultatene*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Elevinspektorene-2003---en-analyse-av-resultatene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 13. mai). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 05. januar). *Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187. <https://doi.org/10.1002/pits.20052>

Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* (Rapport 35/2011). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevers-prestasjonsutvikling--hvor-mye-betyr-skolen-og-familien.pdf>.

Øia, T. (1998). *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur*. Cappelen Akademisk Forlag.

Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 2015(09), s. 76-80. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y