

# **Sammenhengen mellom elevers sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren**

**Kjersti Kristoffersen**



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

Vår 2011

## Forord

En morsom og arbeidskrevende periode går mot slutten. Det har vært lærerikt å skrive denne oppgaven, men jeg ser også fram mot å levere den.

Jeg har vært interessert i temaet sosial kompetanse og relasjon mellom lærer og elev i lang tid. Interessen ble vekt allerede mens jeg gikk på barneskolen. Den gang lurte jeg på hvorfor spesielt en gutt i klassen oppførte seg så forskjellig hos ulike lærere. Han kunne utvise god sosial kompetanse i relasjon med bestemte lærere, og det motsatte i relasjon med andre. Han hadde høy status i jevnaldergruppa.

Jeg var ferdig utdannet førskolelærer i 1985. Etter det jobbet jeg i mange år som spesialpedagog i barnehagen. I 1997 begynte jeg som kontaktlærer i grunnskolen, og jeg har hatt ansvaret for mange ulike klasser. Gjennom tilbakemeldinger fra vikarer og andre lærere har jeg forstått at de kan ha hatt helt andre opplevelser med ”mine” elever, enn jeg. Det har fått meg til å reflektere over hva det er som gjør at de samme elevene velger å vise ulik sosial kompetanse hos forskjellige lærere.

Vi fikk tilbud om et veiledningsstudie høsten 2008 fra Høgskolen i Hedmark, fordi mitt arbeidssted er partnerskole. Gjennom medstudenter fikk jeg kjennskap til masterstudiet i Tilpasset opplæring. Siden jeg har vært opptatt av dette temaet gjennom hele min yrkeskarriere, var dette et studie jeg fattet interesse for, og bestemte meg for å søke. Det har vært en travel periode med studier og jobb, men takket være en forståelsesfull familie har jeg klart å gjennomføre!

Jeg vil også takke veilederen min, Kari Nes, for all god hjelp og støtte! Du har vært fleksibel til veiledningstidspunkt i forhold til min arbeidssituasjon, og du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger. Med din hjelp er jeg i mål! Til slutt vil jeg takke min biveileder, Thomas Nordahl. Du har sørget for at jeg lærte nok i dataprogrammet SPSS til å få gjennomført min undersøkelse, og gitt meg mange nyttige innspill.

Kjersti Kristoffersen

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>9</b>
<b>1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>12</b>
1.1 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	14
<b>2 TEORI</b> .....	<b>15</b>
2.1 SOSIAL KOMPETANSE.....	15
2.1.1 Sosiale kompetanseområder.....	17
2.1.2 Sosial kompetanse og kjønn.....	20
2.1.3 Sosial kompetanse og læring.....	23
2.1.4 Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv.....	25
2.1.5 Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv.....	26
2.1.6 Sosial kompetanse i et kontekstuellet perspektiv.....	26
2.1.7 Sosial kompetanse i et aktørperspektiv.....	27
2.2 SYSTEMTEORI.....	29
2.3 RELASJONER.....	31
2.3.1 Relasjon lærer – elev.....	33
2.3.2 Relasjoner og kjønn.....	34
2.3.3 Kommunikasjon og etikk.....	35
<b>3 FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>36</b>
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	36
3.2 FORDELER OG ULEMPER VED BRUK AV SPØRRESKJEMA.....	37
3.3 UTVALG.....	38

---

3.4	SPØRRESKJEMAENE .....	38
3.4.1	<i>Operasjonalisering av begrepene</i> .....	38
3.5	MÅLING.....	39
3.5.1	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	40
3.5.2	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	41
3.5.3	<i>Ytre validitet</i> .....	42
3.6	ETISK PERSPEKTIV .....	42
3.7	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	43
3.8	STATISTISKE ANALYSER .....	44
3.8.1	<i>Frekvensanalyser</i> .....	45
3.8.2	<i>Variansanalyser</i> .....	45
3.8.3	<i>Korrelasjonsanalyser</i> .....	46
3.8.4	<i>Reliabilitetsanalyser</i> .....	46
3.9	UNDERSØKELSENS RELIABILITET .....	47
<b>4</b>	<b>RESULTATER OG ANALYSER .....</b>	<b>48</b>
4.1	KORRELASJON MELLOM SOSIAL KOMPETANSE OG RELASJON LÆRER-ELEV.....	48
4.2	RELASJONER MELLOM LÆRER OG ELEVER.....	50
4.3	LÆRERES VURDERING AV ELEVENES SOSIAL KOMPETANSE.....	53
4.3.1	<i>Sosial kompetanse og kjønn</i> .....	54
4.3.2	<i>Sosial kompetanse og elever med negativ relasjon til lærer</i> .....	54
4.3.3	<i>De fem sosiale kompetanseområdene og kjønn</i> .....	55
4.3.4	<i>De fem sosiale kompetanseområdene og elever med negativ relasjon til lærer</i> .....	60
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>65</b>
5.1	KJØNNSFORSKJELLER I SOSIAL KOMPETANSE.....	65

---

5.2	RELASJON LÆRER OG ELEV .....	68
5.3	SAMMENHENG MELLOM LÆRERVURDERT SOSIAL KOMPETANSE OG ANDRE FAKTORER I UNDERSØKELSEN .....	75
5.3.1	<i>Sosial kompetanse og jevnalderperspektivet</i> .....	77
5.3.2	<i>Sosial kompetanse og trivsel</i> .....	80
5.3.3	<i>Sosial kompetanse og læringsutbytte</i> .....	82
5.4	LÆRERENS BETYDNING .....	86
5.5	KONKLUSJON .....	89
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>94</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>98</b>

## Norsk sammendrag

### Problemstilling

Det har i de senere år vært fokus på elevenes læringsutbytte og trivsel i norsk skole. Det er mange elever som trives godt i skolen, men det er også elever som trives dårlig. Forskjellen mellom gutters og jenters skoleresultater blir større, og frafallet i videregående skole er bekymringsfullt. Forskning på området (Hattie 2009, Nordenbo 2008, Nordahl 2000) har vist at læreren er den viktigste faktoren i forhold til elevers læringsutbytte og trivsel i skolen. Elever trenger både faglig og sosial kompetanse. Vi utvikler sosial kompetanse i samhandling med vårt miljø. Relasjoner påvirker konteksten, og konteksten påvirkes av relasjoner. Relasjoner er grunnlaget for den sosiale samhandlingen vi har med andre. Elevers relasjon til lærer er viktig for utvikling av sosial kompetanse. Lærere som har god relasjon til elevene vil være i posisjon til å veilede dem på det sosiale området. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

*Hvilken sammenheng er det mellom elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren?*

Jeg vil se på sammenhengen mellom den sosiale kompetansen som elever velger å vise og deres relasjon til læreren. Gutter som gruppe gjør det dårligere enn jenter som gruppe i skolen. Derfor har jeg valgt å se om det er kjønnsforskjeller. Hvis jeg finner forskjeller mellom gutter og jenter i lærervurdert sosial kompetanse vil jeg prøve å finne svar på den andre delen av min problemstilling: *Hvordan kan disse forskjellene forstås?*

Sosial kompetanse kan forstås i ulike perspektiv. Jeg har valgt å dele inn i ulike perspektiv fordi det kan ha forskjellige konsekvenser for skolen i forhold til hvilket perspektiv man tolker begrepet inn i. I praksis er perspektivene integrert i hverandre. Systemteori blir vektlagt i denne oppgaven. Likeledes relasjoner og kommunikasjon mellom deltagerne i sosiale system. Denne teorien kan brukes til å forklare hvorfor vi velger å vise ulik sosial kompetanse i ulike sosiale system.

## **Metode**

Jeg har valgt å benytte kvantitativ metode for å frembringe empiri, og prøve å finne svar på problemstillingen. Jeg har fått tilgang til data som er innsamlet av professor Thomas Nordahl i forbindelse med LP-modellen. Jeg benytter deler av dette materialet i min undersøkelse. Det er kontaktlærerne som vurderer elevenes sosiale kompetanse gjennom 30 spørsmål. Det er elevene som har vurdert sin relasjon til læreren gjennom 15 spørsmål. I tillegg trekker jeg ut informasjon om elevenes trivsel og læringsutbytte, og hvordan de vurderer sin relasjon til medelever.

## **Statistiske analyser og kilder**

Det innsamlede datamaterialet gir meg mulighet til å foreta kvantitative analyser. Analysene vil hjelpe meg i å finne svar på problemstillingen min. I tillegg vil jeg benytte andre kilder, både teori og andre undersøkelser.

## **Resultater**

Det viste seg at kontaktlærerne vurderer at jenter har høyere sosial kompetanse enn gutter. Det gjaldt innenfor fire av de fem sosiale kompetanseområdene. Det var liten forskjell mellom kjønnene når det gjaldt empati og rettferdighet. Det var store forskjeller når det gjaldt tilpasning til skolens regler og selvkontroll. Det kan se ut som lærere relaterer sosial kompetanse til tilpasningsorientering og selvkontroll. Dette kan også være et uttrykk for at de kontekstuelle betingelsene og forventninger til sosial kompetanse i skolen passer bedre for jenter enn gutter.

Det er vanskelig å forklare disse forskjellene kun ut fra kjønn. Jenter som gruppe blir beskrevet som relasjonsorienterte. Gutter som gruppe er opptatt av å oppnå status i klasserommet. Det kan se ut som jenter ikke er så avhengig av relasjonskompetente lærere, fordi de selv tar ansvar for å skape positive relasjoner. Elever som ikke lykkes i skolen kan aktivt velge å mislykkes for å ivareta sitt selvbylde. Dette viser hvor viktig det er med tilpasset opplæring som også tar hensyn til sosiokulturell bakgrunn.

Jeg har også sett på noen atferdspørsmål for å se om jeg fant forskjeller der. Det var interessant å se at det er elever som velger å være ekstra bråkete og negativ til lærere de ikke liker. Her var det flest gutter som svarte bekreftende på dette spørsmålet. Det var også mange elever som svarer tilbake når lærer irriterer dem eller de blir irettesatt av læreren. Her var det noe overraskende mindre kjønnsforskjell.

Når jeg så på hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjon til lærer, fant jeg noe overraskende, liten forskjell mellom kjønnene. Jenter som gruppe skårer litt bedre enn gutter som gruppe. For å finne svar på min problemstilling måtte jeg skille ut den gruppen elever som selv vurderer at de har negativ relasjon til læreren. Her gjorde jeg interessante funn. Det var også kjønnsforskjeller i denne gruppen. Det var en klar overvekt av gutter som vurderte at de hadde negativ relasjon til læreren, og disse elevene ble vurdert til å ha lav sosial kompetanse av læreren. Denne gruppen elever hadde også dårlig relasjon til medelever, og de trives dårlig i skolen. De hadde også noe lavere skolefaglige resultater.



## Engelsk sammendrag (abstract)

### Issues

It has in recent years been focused on student learning outcomes and learning environment, in Norwegian schools. There are many students who thrive in school, but there are also students who have a low satisfaction. As a group, boys have significantly poorer results than girls in the core subjects, and the dropout rate in secondary schools is disturbing. Research in this area (Hattie, 2009, Nordenbo 2008, Nordahl 2000) has shown that the teacher is the most important factor in relation to pupils' learning and motivation in school. Students need both academic and social competence. We develop social skills in interaction with our environment. Relationships affect the context, and context is influenced by relationships. Relationships are the foundation of the social interaction we have with other people. Student vs. teacher relationship is important for the development of social competence. Teachers who have a good relationship with students will be in a position to guide them in the social field. On the basis of this is my question:

*What is the connection between students' social skills and their relationship to the teacher?*

I will look at the connection between student's social skills and behaviour, and their relationship to the teacher. As a group, boys do less well than girls in school. Therefore I decided to see if there are gender differences. If I find differences between boys and girls in teacher rated social competence, I will try to find answers to the second part of my question:

*How can these differences be understood?*

Social competence can be interpreted from different perspectives. I have chosen to divide into different perspective because it may have different consequences for the school in relation to which perspective one interprets the term in. In practice, perspectives are integrated into each other. System theory is emphasized in this task. I also write about relationships and communication between participants in social systems. This theory can be used to explain why we choose to display different social skills in different social systems.

## **Method**

I have chosen to use quantitative method to generate empirical data. I will use empirical data to answer the question. I have been given access to data collected by Professor Thomas Nordahl in connection with the LP model. I take part of this material in my study. There are the teachers to assess students' social skills through 30 questions. There are students who have considered their relationship to the teacher through 15 questions. In addition, I pull out information about students' satisfaction and learning outcomes, and how they evaluate their relationship with peers.

## **Statistical analysis and sources**

The collected data gives me the opportunity to perform quantitative analysis. The analysis will help me in finding answers to my question. In addition, I would use other sources, both theory and other studies.

## **Results**

According to teacher evaluations, compared with girls, boys also tend to have significantly inferior social skills. It was within four of the five social skills areas. There was little difference between the sexes in terms of empathy and fairness. There were large differences in terms of adaptation to the school rules and self-control. It seems that teachers are related to social competence adaptation orientation and self-control. This can also be an indication that the contextual conditions and the expectations of social competence in school are more suitable for girls than boys.

It is difficult to explain these differences only on the basis of sex. Girls as a group is described as relationship-oriented. Boys as a group are keen to achieve status in the classroom. It seems that girls are not as dependent on the relationship competent teachers, because they themselves take responsibility for creating positive relationships. Students who fail in school can actively choose to fail to fulfil its self-image. This shows the importance of adapted teaching that also takes into account the socio-cultural background.

I have also picked out some behavioural questions to see if I could find differences in this matters. It was interesting to find that there are students who choose to be extra noisy and negative to the teachers they do not like. There were many boys who responded affirmatively to this question. There were also many students who answer back when the teacher annoys them or the teacher reprimands them. There was surprisingly less gender difference.

When I studied how boys and girls considering their relationship to the teacher, I found surprisingly little difference between the sexes. Girls scored slightly better than boys as a group. To find the answer to my question, I had to separate out the group of students who consider that they have a negative relationship with the teacher. Here I made interesting discoveries. There were also gender differences in this group. There was a clear majority of boys who considered that they had a negative relationship with the teacher, and these students were considered to have low social competence of the teacher. This group of students also had bad relation to classmates, and they have a low satisfaction in school. They also had lower academic performance.

# 1 Bakgrunn og problemstilling

Det er mange elever i norsk skole som har et godt læringsutbytte og trives godt, men det finnes også elever som opplever det motsatte. Det kan vi se i forhold til frafallet i videregående skole. Stortingsmelding nr. 16 henviser til at de store skjevhetene i deltakelse i videregående skole kan spores til ulikheter i læringsutbytte i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet 2006:55). I Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 1-1, står det under formålet med opplæringa: *”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.”* Elever trenger både faglig og sosial kompetanse. Vi utvikler sosial kompetanse i samhandling med vårt miljø. Det er sammenheng mellom elevers syn på skolen og deres relasjon til lærer. Linder (2010:5) hevder at relasjon mellom lærer og elev er en undervurdert variabel når det gjelder undervisning og læring. Relasjonelle forhold har betydning for hvordan elever tilegner seg sosial kompetanse.

I § 9a–1 under generelle krav står det: *”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.”* Det er viktig å merke seg at det ikke bare er helsen som skolemiljøet skal fremme, men også trivselen og læringen. Dersom forhold i skolemiljøet skaper mistrivsel eller forringer læringen, er det ikke samsvar med loven. Læreren er en viktig faktor i forhold til elevenes læring og trivsel.

John Hattie (2009) har utført en av de mest omfattende og bredeste oppsummeringer av kvantitativt orientert forskning relatert til elevenes læringsutbytte. Det er en rekke faktorer som har innflytelse på elevers læring som er relatert til læreren og lærerens undervisning. Hattie oppsummerer ved å si at det er læreren som har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring. Stortingsmelding nr 11 påpeker at læreren har avgjørende betydning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet 2009:9). Den fremhever lærerens evne til å se elevene, og lærere må kunne møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring.

Det er skolens og lærerens ansvar å skape et godt læringsmiljø for alle elever. Relasjoner er grunnlaget for den sosiale samhandlingen vi har med andre. Gjennom samhandling gjør vi oss fortjent en annens tillit. Elevers relasjon til lærer er viktig for utvikling av sosial kompetanse. Lærere som har god relasjon til elevene vil være i posisjon til å veilede dem på

det sosiale området. På bakgrunn av dette blir min problemstilling i masteroppgaven:

*Hvilken sammenheng er det mellom elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren?*

Hensikten med oppgaven er på se på sammenhengen mellom den sosiale kompetansen som elevene velger å vise, og deres relasjon til læreren. Jeg har valgt å bruke betegnelsen ”velger å vise” fordi det understreker at sosial kompetanse er avhengig av kontekst. Noen elever har god sosial kompetanse, men velger bevisst å vise det motsatte. Det finnes også elever som av ulike årsaker, ikke har utviklet gode sosiale ferdigheter. Vil elever som vurderer sin relasjon til læreren som dårlig, bli vurdert til å ha lav sosial kompetanse av læreren? Dette er noe av det jeg vil undersøke. Jeg støtter meg til tidligere forskning, teori og empiri, og bygger på flere enkeltundersøkelser. Nordenbo (2008) har gått i gjennom forskning på området fra 1998-2007. Jeg støtter meg også til Thomas Nordahls doktorgradsavhandling (2000). I tillegg vil jeg benytte forskningsresultater fra John Hattie (2009).

Jeg har valgt å skille mellom kjønn på bakgrunn av at gutter som gruppe, skårer dårligere enn jenter som gruppe i skolen. Jeg vil se på hvordan lærere vurderer gutters og jenters sosiale kompetanse. Jeg vil også undersøke om det er forskjell på hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjon til lærer. Relasjoner er viktige i forhold til hvem vi ønsker å fremstå som, og hvilken sosial kompetanse vi velger å vise. Jeg har funnet få undersøkelser med denne koblingen, og håper derfor at min undersøkelse kan være et lite forskningsbidrag innenfor feltet.

Jeg har valgt å ikke fokusere på minoritetsspråklige elever i oppgaven. Her har det vært gjort undersøkelser tidligere. Blant annet Gustavsen (2007) har skrevet om sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv.

Dersom det skulle være kjønnsforskjeller i lærervurdert sosial kompetanse, vil jeg prøve å finne svar på den andre delen av problemstillingen min: *Hvordan kan disse forskjellene forstås?*

## 1.1 Oppbygging av oppgaven

I teoridelen vil det først være et avsnitt om sosial kompetanse generelt. Så følger to avsnitt om sosial kompetanse og kjønn, og sosial kompetanse og læring. Sosial kompetanse er et viktig læringsområde i skolen. Skolen har ikke bare faglige mål, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling. Videre redegjøres det for sosial kompetanse i ulike perspektiv. Det er pedagogisk perspektiv, kommunikasjonsperspektiv, kontekstuell perspektiv og aktørperspektiv. Inndelingen i ulike perspektiver er gjort fordi det kan ha ulike konsekvenser for skolen avhengig av hvilket perspektiv man tolker begrepet inn i. Det betyr ikke at perspektivene er gjensidig utelukkende. I praksis vil alle perspektivene være integrert i hverandre.

Menneskelig samhandling vil alltid være en del av et sosialt system. Derfor vies systemteori plass i teoridelen. Det legges vekt på relasjoner og kommunikasjon i sosiale systemer. Videre vektlegges teori om relasjoner. Her redegjøres det for relasjoner mellom lærer og elev, og relasjoner og kjønn. Kommunikasjon er nøkkelen i den menneskelige utvikling. Til slutt i teoridelen er det en del om kommunikasjon og etikk.

Jeg har valgt kvantitativ metode for å frembringe empiri. I metodekapittelet redegjøres det for valg av metode og presentasjon av utvalget utdypes. Statistikk er et hjelpemiddel i empirisk forskning. Jeg redegjør for hvilke analyser jeg har benyttet i undersøkelsen. I kapittel fire vil de kvantitative resultatene fra undersøkelsen presenteres. Kapittel fem inneholder drøfting av funnene. Her vil jeg prøve å besvare problemstillingen, og avslutte med en konklusjon.

## 2 Teori

Min problemstilling omhandler både sosial kompetanse og relasjoner. Innledningsvis utdypes begrepet sosial kompetanse. Videre redegjøres det for begrepet relasjoner og systemteori. Jeg har valgt å undersøke om det er forskjell i forhold til kjønn. Gjennom teoridelen er det forsøkt å knytte disse begrepene opp mot gutter og jenter.

### 2.1 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er ikke ensartet. Sigrun K. Ertesvåg (2003:282) refererer til Kenneth Dodge som omtalte sosial kompetanse som et ”slippery construct” i 1985. Hun mener at det i dag ikke er noen grunn til å se på begrepet som mindre uklart. Hvordan vi tolker sosial kompetanse, vil være avhengig av hvilket perspektiv vi har på begrepet. Individuer vil utvikle sin kompetanse gjennom hele livet. Målet for skolen må være å gi elevene kompetanse slik at de kan mestre både faglige og sosiale utfordringer.

Begrepet sosial kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som et individ anvender for å mestre sosiale sammenhenger (Nordahl 2000:249). Ogden (2009:38) refererer til Weissberg og Greenberg som definerer sosial kompetanse som en kapasitet til å integrere tenkning, følelse og atferd i et forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positive utviklingsresultater. Definisjonen fremhever at barn må kunne regulere tenkning, følelser og atferd i sosiale situasjoner. Sosial kompetanse handler om motivasjon for å lykkes sosialt og gjøre et positivt inntrykk på andre, og tilegne seg ferdigheter som gjør det mulig å nå sosiale mål (Ogden 2009:207).

Ogden (2009) refererer til Garbarino (1985:80) som definerer sosial kompetanse som:

*”et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes”.*

Barn forsøker å dekke sine behov på kulturelt forskjellige og samfunnstilpassede måter. Barn og unges sosiale kompetanse er ikke en generell egenskap, men tilpasset den økologiske nisjen de er en del av (Ogden 2009:206).

Barn lærer mer i skolen enn det som står i læreplaner. Skaalvik & Skaalvik (1996:9) kaller det medlæring. Noe av den viktigste medlæringen er det barn lærer om seg selv. Selvoppfatning har en klar sammenheng med motivasjon. Barns læring, selvoppfatning, motivasjon og atferd er et resultat av læringsmiljøet. De påvirker også læringsmiljøet siden de er en del av det (Skaalvik & Skaalvik 1996:12). Identitet er en viktig side ved vår selvoppfatning. Det er vanlig å bruke identitetsbegrepet til å beskrive en person i forhold til et sosialt miljø (Skaalvik & Skaalvik 1996:19). Hvilken betydning en hendelse eller et utsagn får for en person, er avhengig av kontekst. Prestasjoner får en annen betydning hvis de verdsettes høyt eller lavt i det sosiale miljøet (Skaalvik & Skaalvik 1996:55).

Kjernen i Meads teori om sosialitet er kompetansen til å ta en annens perspektiv. Det er også avgjørende for å forstå læreprosesser og hvordan relasjonen til andre er konstituerende for læring (Vaage 2001:136). Barnet utvikler evnen til å ta ”den generaliserte andres perspektiv”. Den generaliserte andre blir en viktig mekanisme for å forklare sosialiseringprosessen (Vaage 2001:40). Våre handlinger styres av hvordan vi tror andre vil handle. Dersom et individ kan anta gruppens holdninger til aktiviteten, kan han utvikle sitt selv. Det å anerkjenne krever forståelse, verdsetting, empati og innlevelse. Det å bli anerkjent er med på å bygge selvtillit, og blir mental verdi for selvet (Linder 2007:44). Den generaliserte andre er middelet hvor den sosiale prosessen øver atferdsmessig innflytelse på individene som inngår i gruppen. Det er fellesskapets middel til å kontrollere sine enkeltmedlemmers atferd (Mead 2005:183). Sosial kompetanse er medvirkende til at barn utvikler sosial tilhørighet til andre. En forutsetning for å utvikle sosial kompetanse er at barn kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner.

Sosialt verdsatt atferd kan variere i ulike miljøer, og er knyttet til normer og forventninger. Sosial læring betyr at elevene utvikler evner og ferdigheter til å fungere sammen med andre, og at de forstår de sosiale og kulturelle kodene. Den enkelte må også kunne ivareta egne behov uten å skade andre (Sommer og Johansen 2006:132). Motivasjon blir sett på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger (Skaalvik & Skaalvik 1996:72). I et aksepterende og inkluderende miljø blir



---

elevene godtatt med sine sterke og svake sider. Og det er lov å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik & Skaalvik 1996:139).

Sosial kompetanse er ikke ensbetydende med sosialt ønskelig atferd. Selv om barn kan tilpasse seg normer og regler, kan de også hevde egne rettigheter og meninger. Barn og unge må selv regulere oppmerksomhet, følelser og atferd. Det er en kombinasjon av sosial forståelse og sosial handling, og om å tilpasse seg eller påvirke (Ogden 2009:207-208). Det å ha sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig for utvikling av relasjoner med jevnaldrende og voksne (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:44). Dersom man mislykkes i utvikling av sosial kompetanse kan resultatet bli en rekke negative konsekvenser for den enkelte. Det kan være problemer i relasjoner med andre, ensomhet og fagvansker. Stortingsmelding nr. 16 nevner sosial utvikling under faktorer som fremmer læring. Likeledes er atferdsvansker en faktor som hemmer læring (Kunnskapsdepartementet 2006:10) Sosial kompetanse legger grunnlag for utvikling av demokratisk kompetanse som er en nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse og for å fungere godt i samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet 2006:48).

*”Elever med høy sosial kompetanse vurderes sjelden som problematiske av sine lærere, mens problemelevne ofte kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter”* (Ogden 2009:39). Johansen (Sommer og Johansen 2006:132) refererer til at elever som opptrer med sosial dyktighet i forhold til medelever og lærere, har større muligheter til å frigjøre konsentrasjon og energi til målrette oppgaver.

### **2.1.1 Sosiale kompetanseområder**

Gresham og Elliots (1990) deler sosiale ferdigheter inn i fem responsklasser: samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. Denne inndelingen er foretatt på tematisk grunnlag, og videre basert på faktoranalyser av et stort antall sosiale ferdigheter som har vist seg å være viktige for å mestre sosiale utviklingsoppgaver (Ogden 2009:211).

Samarbeidsferdigheter vil si å dele med og hjelpe andre, samt det å følge regler og beskjeder. Det handler om å bruke tiden fornuftig når man venter på tur, og gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Det dreier seg om å samarbeide med jevnaldrende og voksne (Sunnevåg, Aasen, Kostøl, Nordahl 2010: 46). Samarbeid med voksne handler om elevens ferdigheter til

å følge beskjeder eller regler. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når barn har et konfliktfylt samspill med voksne (Ogden 2001:207).

Selvkontrollferdigheter vil si å bringe følelser under tankemessig kontroll. Det betyr å ha evne til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Evne til selvkontroll viser seg i situasjoner hvor man opplever uenigheter og frustrasjoner. Individet må kunne utsette egne behov, og vise glede eller sinne på situasjonstilpassede måter. Læreres vurderinger av elever med utagerende atferd i klasserommet, viser at de har et lavt sosialt ferdighetsnivå. De synes å mangle ferdigheter i selvkontroll (Ogden 2001:208-211). Det er en tendens til at mennesker med velutviklede følelsemessige evner er mer tilfredse og effektive i sin tilværelse, enn de som har dårlig kontroll over eget følelsesliv (Linder 2010:30).

Selvhevdelsesferdigheter handler om å hevde egne meninger og rettigheter på en positiv måte. Ferdighetene omfatter å ta sosial kontakt gjennom å invitere andre eller delta uoppfordret i gruppeaktiviteter. Selvhevdende elever kan si fra hvis regler virker urettferdige, eller de mener læreren er urimelig. Selvhevdelse betyr å ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress. Selvhevdende elever kan be om hjelp, og reagerer hensiktsmessig på andres handlinger. Det å ha evne til selvhevdelse er viktig for å kunne delta aktivt i sosiale miljøer og fellesskap, og få seg venner (Ogden 2001:207-211).

Empatiske ferdigheter innebærer å kunne se ting fra andres synsvinkel og forstå hvordan de har det. Samt å vise respekt og omtanke for andres følelser og synspunkter (Ogden 2009:211).

*”Evnen til empati forutsetter et subjekt som kan se seg selv som et objekt fra en annens subjektive synspunkt eller være objektivt i den andres subjektive opplevelsesverden” (Schibbye 2009:95).*

Det vil si evne til å leve seg inn i andres situasjon. Evne til empati er vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner, og motvirke mobbing og vold. Empati er en stabil egenskap, men også situasjonsbestemt. Empati kan derfor utvikles og endres. Det å ha empatiske evner betyr at vi er sensitive overfor hverandres følelser og humør. Og det er grunnlaget for å utvikle kvalitative relasjoner (Linder 2010:29).

Det å vise ansvarlighet handler om å holde avtaler og forpliktelser, og vise respekt for andres eiendeler og arbeid (Ogden 2009:211). Det betyr at man kan utføre pålagte oppgaver.

---

Ansvarlighet utvikles gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvensen av det. Tillit er en forutsetning for ansvarlighet. Barn og unge som er omgitt av regler og kontroll, har få muligheter til å utvikle ansvar (Ogden 2001:208).

Ogden (2001:221) skiller mellom ferdigheter som handlinger, og kognitive ferdigheter som disse ferdighetenes tankemessige representasjon. De viktigste kompetansedimensjonene er kunnskap, holdninger og ferdigheter. Elevene har viten om hva de skal gjøre, og hvordan de handler sosialt kompetent. Motivasjon og holdninger er det emosjonelle aspektet som bidrar til å styre oppmerksomhet og regulere elevenes sosiale innsats og effektivitet.

Ogden (2009:212) refererer til Hawkins og Catalano. De mener det er tre miljømessige forutsetninger som må være til stede for at barn skal utvikle sosial kompetanse. Barn må tilhøre sosiale grupper der de blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag. De må ha en verdsatt rolle, og gis mulighet til å lære seg nødvendige ferdigheter for å fungere i gruppen. Det er også viktig at barn har mulighet til å bidra til gruppens produktivitet eller trivsel på en meningsfylt måte, og oppnå bekreftelse på dette. Alle må ha gode mestringsopplevelser. Vi må anerkjenne barn så de føler seg verdifulle i kraft av sin eksistens, og ikke bare ut fra prestasjoner (Linder 2010:35). Det å kunne navigere i ulike relasjoner har stor betydning for morgendagens barn og unge. Den sosiale utviklingen skjer i relasjonelle nettverk (Linder 2007:52).

Kvello (2008:34) understreker at det å ha venner er viktig for en normalutvikling. Det å bli avvist er knyttet til fortvilelse og svekket selvbilde hos den enkelte. Kvello (2008:36) bruker begrepet emosjonell kompetanse som innebærer å oppdage, forstå og håndtere følelser. Denne kompetansen er viktig for hvordan man inngår i samspill med andre. Den må tilpasses sosiale og kulturelle forhold. Det er kulturelle forskjeller i hva som anses som hensiktsmessig emosjonsregulering (Kvello 2008:37).

Sosial kompetanse er et komplekst begrep. Sosiale ferdigheter handler om at et individ aktivt forsøker å dekke sine sosiale mål, og nå sine mål (Ogden 2001:204). Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, øvelse og tilbakemelding. Ferdighetene består av spesifikk og konkret verbal og non-verbal atferd. Sosiale ferdigheter omfatter å ta initiativ og respondere på måter som er tilpasset situasjonen, og som gir ønsket resultat. De øker muligheten for sosial bekreftelse (Ogden 2009:211). Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig for

utvikling av relasjoner. Manglende sosiale ferdigheter kan medføre problemer i relasjon til andre, og sosial isolasjon.

Elever som er sosialt kompetente mestrer elevrollen. De kan arbeide på egenhånd og fungerer i klassen. De prioriterer sosiale mål og utvikler positive relasjoner til lærere og medelever. Prososiale handlinger kan betraktes som frivillige og til nytte for andre. Prososiale barn er vennlige og gir ros til andre. De viser tydelig at de bryr seg om andre på en uegennyttig måte. Det å ha sosial kompetanse er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial inkludering i skolen. Elever med høy sosial kompetanse er nøyaktige i sin kommunikasjon med andre, både verbalt og non-verbalt. Sosialt kompetente barn kan også hevde egen mening, stå for noe og ta sosiale initiativer (Nordahl 2010:185).

### **2.1.2 Sosial kompetanse og kjønn**

Den samfunnsvitenskaplige kjønnsforskningen studerer samspillet mellom våre fortolkninger av virkeligheten og våre handlinger i virkeligheten (Solbrække og Aarseth 2006:63). Kjønn blir referert til noe som er sosialt formet, og ikke bare biologisk bestemt. Gutter og jenter blir sosialisert inn i en kjønnsrolle på grunnlag av sitt biologiske kjønn. Den sosiale formingen skjer gjennom både den primære og sekundære sosialiseringen (Solbrække og Aarseth 2006:65). Kategoriene kvinne og mann er universelle, men det innhold og de betydninger som knyttes til disse varierer kulturelt, geografisk og historisk.

Den vanligste måten å forstå kjønn på er å knytte det til personer: gutt og jente. Samtidig er ikke alle jenter, eller alle gutter like. De betydelige variasjonene i prestasjoner som finnes innen de to kjønn, utfordrer oppfatninger om at kjønn kan forstås slik. Det har vært en lang tradisjon både i skole- og ungdomsforskning for å studere hvordan kjønnsbetingete læringsstiler og interesser endrer seg. Motivasjon, interesser og læringsstiler dannes i relasjon til andre og i sosialt samspill. Her vektlegges det hvordan kjønnsidentiteter er sosiale konstruksjoner som ungdommene aktivt bidrar til å forme (Bakken 2008:35). Bakken refererer til Paul Willis (1977). Willis har studert tolv arbeiderklassegutter i England. Han konkluderer med at guttene ikke tvinges, men de velger å mislykkes på skolen. Guttene forstår at de ikke kan lykkes i skolens middelklassekultur, og derfor velger de å forkaste skolens verdier. De føler seg hevet over lærerne og de andre elevene, og hovedmålet er å ødelegge undervisningen og komme seg unna med å gjøre minst mulig.

---

Dagens kjønnsforskning ser på kjønn som en symbolsk kategori og en forståelsesramme. I disse sosiale prosessene skjer det en personlig identifikasjon med det kjønn man opplever å tilhøre (Nielsen 2009:24-25). Vår identitet refererer til et bestemt innhold som er bevisst for personen det gjelder. Det er noe personen velger, ønsker eller prøver å få til. Kjønnsideitet viser til hvilket kjønn man opplever å høre til (Nielsen 2006:155). Ser man på gutter og jenter som gruppe, har de ulike måter å innta klasserommet på. En stor del av jentene identifiserer seg med lærerens regler og krav. Mens guttenes strategi er å skygge unna (Nielsen 2009:48). Jenter beskrives som relasjonsorienterte, hvor mye av kommunikasjonen med læreren og medelevene går ut på å utvikle positive og personlige relasjoner. Gutter blir oppfattet som mer prestasjonsorienterte. Gutters interaksjon ble tolket innenfor en ramme hvor målet var å oppnå status i klassen gjennom konkurranse (Bakken 2009:49).

Det ser også ut som om jentene er mer motivert til å benytte sosiale ferdigheter, enn guttene. Det kan se ut som jenter er mer samarbeidsorienterte enn gutter, og at jenter i større grad bruker empati-ferdigheter. To spørsmål vi kan stille er om skolen tar hensyn til dette når den utvikler tiltak for å utvikle sosiale ferdigheter? Og ligger skolens krav og forventninger til sosial kompetanse nærmest opp til gutters eller jenters sosiale kompetanse? Det kan også skyldes andre forhold som senere utviklingstempo hos gutter enn hos jenter (Ogden 2001:213-214).

Spørsmålet flere forskere har stilt, er om kjønnsforskjeller i skolerresultater kan skyldes at lærere systematisk gir gutter og jenter ulike oppmerksomhet. Forskningen på dette feltet konkluderer med at lærere gjennomgående gir ulike grad av oppmerksomhet til gutter og jenter. Det er gutter som får mesteparten av oppmerksomheten fra læreren i klasserommet. Man skulle forvente at dette ga guttene en fordel rent læringsmessig. Derfor kan dette vanskelig forklare hvorfor jenter oppnår bedre skolerresultater (Bakken 2009:52).

Det er lite som tyder på at mengden oppmerksomhet er av betydning for å forstå kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Et annet spørsmål som er blitt stilt, er om det er kvaliteten på oppmerksomheten som er avgjørende. Einarsson & Hultman (1984) tar opp hvordan læreren gjennom sin ulike interaksjon med henholdsvis gutter og jenter kan skape ulike læringsforutsetninger. Konklusjonen i deres forskning er at mye av guttenes oppmerksomhet fra læreren er knyttet til negativ kritikk. Det er også tendenser til at gutter får mer læringsstøttende respons fra læreren (Bakken 2009:55-56).

Er eleven eller læreren årsak til at gutter får mest oppmerksomhet? Bakken (2009: 56) viser til at det i litteraturen har vært en diskusjon om det er læreren eller eleven som er hovedårsak til at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter. Enkelte studier konkluderer med at læreren er den viktigste årsaken, og at både bevisste og ubevisste prosesser kan bidra til å skape disse forskjellene.

Synet på at læreren er hovedårsak til at gutter får mer oppmerksomhet fra læreren, deles ikke av alle. Brophy (1985) tolker det at noen få elever i hver klasse får uforholdsmessig mye oppmerksomhet, er et uttrykk for en ledelsesstrategi læreren tar i bruk for å håndtere den sosiale samhandlingen i klasserommet. Dette synspunktet får støtte i forskningen til Croll (1985). Når elever med lærevansker ble holdt utenfor analysen, var det ikke særlig store forskjeller i oppmerksomhet rettet mot gutter og jenter. Forskjellen som ble funnet, kunne i hovedsak relateres til noen få gutter. Majoriteten av jentene fikk samme oppmerksomhet som majoriteten av guttene. Når gutter totalt sett får mer oppmerksomhet, er det på grunn av at det er flere gutter som har atferdsmessige og læringsmessige problemer i skolen (Bakken 2009:57).

Nielsen (2009) har fulgt en skoleklasse fra de startet i 1.klasse til de var ferdige på videregående skole. Hun fant en påfallende forskjell mellom gutter og jenter i forhold til å jobbe selvstendig, med gruppearbeid, planlegge eget arbeid og delta i muntlige aktiviteter. Jenter har inntatt en mer aktiv og selvhevdende posisjon. De viser en relasjonell interesse og tilegner seg relasjonskompetanse (Nielsen 2009:303). Hun fant også at guttene var skoleflinke, men ikke så flinke og selvgående som jentene. Guttene har akseptert at jentene er flinkere og mer modne enn dem (Nielsen 2009:305). Hun har spurt elevene om det er forskjell på hvordan gutter og jenter i deres aldersgrupper er. Jenter beskrives som mer ansvarlige, pliktoppfyllende, kommunikative og personlige. Guttene karakteriseres som avslappende, humoristiske, handlingsorienterte og direkte (Nielsen 2009:306). Ogden (2001:213) viser til betydelige kjønnsforskjeller i lærervurderinger av elevens sosiale kompetanse. Det er jenter som blir vurdert til å være betydelig mer sosialt kompetent enn gutter.

Sosiale roller er et begrep som brukes til å forklare hvorfor vi opptrer som vi gjør i ulike situasjoner (Lyng 2004:26). Vi velger aktivt hvilken sosial kompetanse vi benytter i samhandling med andre. Da trenger vi kategorier for å finne ut hvem vi har med å gjøre og hvem vi skal være overfor andre (Lyng 2004:36). Hun har definert ulike elevroller med

---

forventninger knyttet til roller, kjønn og sosial kompetanse. Disse elevrollene ordner samhandlingen i ulike typer læringssituasjoner, samtidig som de fungerer som symboler på identitet (Lyng 2004:29). De ulike rollene stiller krav til forventet atferd. De skoleflinke vil ha andre forventninger fra lærer og medelever, enn elever som viser lav sosial kompetanse.

Bakken (2008:84) har gått igjennom forskning på feltet kjønn og skoleprestasjoner. Han konkluderer med at det er lite i forskningen som viser at skolen skaper kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Trolig er det slik at skolen reproducerer forskjeller som allerede finnes. Det er ikke skolen som først og fremst skaper kjønnsforskjeller i læringsutbyttet. Men det er mulig at skolen har et potensial til å redusere dette prestasjonsgapet (Bakken 2008:85).

Analysen til Bakken (2010:170) viser at enkelte sider ved læringsmiljøet er ulikt utslagsgivende for gutter og jenter. I skoler som er kjennetegnet ved høyt fokus på kompetansemålene, har kjønn relativt minst betydning for elevenes fremgang. Det er skoler hvor elevene rapporterer at de relativt ofte blir veiledet til faglig forbedring, de opplever å få støtte fra lærerne når det trengs og de får nivåtilpasset undervisning. Elevene jobber konsentrert og forstyrrer ikke medelever. De har også høy indre motivasjon. Elevene gir også uttrykk for å trives med lærerne. Det tyder på at dette er skoler som setter sterkt fokus på fagene. Læringsmiljøet er preget av høyt læringstrykk. Disse skolene har mindre kjønnsforskjeller i elevenes framgang i ungdomsskolen (Bakken 2010:171).

### **2.1.3 Sosial kompetanse og læring**

Sommer (2006) peker på at det innenfor en senmoderne sosiokulturell oppdragelsesforståelse har vært samfunnsendringer. Nå spiller felles refleksjon og forhandlinger mellom voksne og barn en sentral rolle (Sommer og Johansen 2006:132).

Nyere forskning innen det samfunnsvitenskaplige feltet viser at mennesket kommer til verden parat til sosial kommunikasjon. Mennesket er rettet mot sosial kontakt fra begynnelsen av. Grunnlaget for den sosiale innstillingen er medfødt, men den må vedlikeholdes og utbygges i den livslange, komplekse oppdragelses- og sosialiseringprosessen (Sommer 2006:31). Schibbye (2009:62) viser også til at nyere teori ser barnet som relasjonelt og sosialt. Det er innstilt på kontakt og samspill fra begynnelsen av. Begrepet gjensidighet er essensen i samspillet. Partenes væremåte skaper forutsetninger

for hvordan de svarer hverandre. Det er i relasjon til andre at barnet opplever seg selv. Schibbye (2009:68) refererer til Hegels idé om at selvet dannes via den andres bevissthet på en gjensidig måte. Relasjonen danner bakgrunn for hvordan partene oppfatter og forstår hverandre.

Læring er ikke bare de kognitive prosessene som skjer i hver enkelt. Det er også det som skjer mellom subjekter i sosiale situasjoner. Samhandling er en forutsetning for læring. Læring foregår i de sosiale situasjonene vi deltar i. Vi påvirker og blir påvirket av andre. Læring skjer gjennom sosial samhandling og målrettet samarbeid i et sosialt fellesskap (Sommer og Johansen 2006:133). Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Interaksjon og samarbeid er grunnleggende for læring (Dysthe 2001:42).

Det å lære seg å kommunisere er å bli et sosiokulturelt vesen. Vi lærer å bruke språket for å påvirke andre og få andre til å handle. Gjennom språklig samhandling lærer vi hva som er interessant og verdifullt i kulturen. Språk og kommunikasjon er vilkår for at læring og tenkning skjer (Dysthe 2001:48-49).

I et sosiokulturelt perspektiv legger en vekt på at motivasjon ligger innbygd i forventninger som mennesker møter i kulturen og samfunnet som de er en del av. Dersom vi opplever sammenheng mellom arenaer vi deltar i, gir det mening til det vi lærer, og dermed motivasjon. Det betyr at skolen må skape gode læringsmiljøer som stimulerer til aktiv deltakelse. Eleven må bli verdsatt som en som kan noe, og kan bidra til de andre. Det å delta og bli verdsatt i et fellesskap gir motivasjon til fortsatt læring. Hvis vi opplever noe som viktig, vil vi ønske å lære. Dette er avhengig av om kunnskap og læring blir sett på som viktig i de fellesskapene vi er en del av (Dysthe 2001:40). Stortingsmelding nr.16 slår fast at det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på elevers læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet 2006:77).

Sosial kompetanse antas å ha en nær sammenheng med problematferd og mistilpasning i skolen (Nordahl 2000:249). Lærere vurderer elever som viser problematferd til å ha lavere sosial kompetanse og dårligere skolefaglige prestasjoner, enn andre elever. De dårlige skolefaglige prestasjonene er spesielt i engelsk, norsk og matematikk (Nordahl 2000:303). Dette viser sammenhengen mellom sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner.

Det er også en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:44). Elever som viser høy sosial kompetanse,



---

har også gode skolefaglige prestasjoner. Sosial kompetanse er et vesentlig læringsområde i skolen. Elever som ikke utvikler en tilfredsstillende sosial kompetanse har kommet til kort i forhold til et vesentlig målområde i skolen (Nordahl 2000:249). Stortingsmelding nr.16 refererer til forskning for å forbedre læringsmiljøet som viser at det blant annet handler om lærers kompetanse til å etablere gode relasjoner til og mellom elevene (Kunnskapsdepartementet 2006:33). Den kompetente lærer ser hver enkelt elev og evner å gi riktig hjelp og støtte i læringsarbeidet. Dette vil bidra til et godt læringsmiljø, og forebygge uro og atferdsproblem. Tiltak for å bedre læringsmiljøet vil være viktig for å bedre gutters muligheter og utbytte i skolen (Kunnskapsdepartementet 2006:81).

#### **2.1.4 Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv**

Barn og unge utvikler sosial kompetanse i samhandling med sitt miljø. Sosial kompetanse kan tolkes i ulike perspektiv. Disse perspektivene vil være integrert i hverandre i skolen. De ulike perspektivene har sitt syn på hvordan sosial kompetanse utvikles og hvilken betydning denne kompetansen har for elevers utvikling og tilpasning til samfunnet (Nordahl 2000:250).

I en pedagogisk tilnærming forstås sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som noe som er lært og kan videreutvikles. Det dreier seg om hvordan skolen ivaretar sin oppgave knyttet til barns sosiale og personlige utvikling, og tilpasning til samfunnet. LK-06 bruker betegnelsen "til gagnlige og sjølstendige menneske". I den generelle delen av læreplanen står det om det samarbeidende mennesket, plikter og ansvar. *"Formålet med dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv"*. Det er ikke alltid en god overlapping mellom intensjonene i lover og læreplaner og den praktiske, pedagogiske hverdagen. Undersøkelser fra Nordahl (2000) viser at elevers konkrete deltakelse i aktiviteter for å lære sosiale normer, er lite til stede i skolen. Det er en rekke sosiale målsetninger i LK-06, men det mangler retningslinjer for hvordan disse kan nås.

Trening av sosiale ferdigheter blir en naturlig konsekvens i dette perspektivet. Det er viktig for å utvikle en inkluderende skole. Hvis sosiale ferdigheter kan læres, må alle få samme mulighet til opplæring eller trening som utvikler ferdighetene på en effektiv måte.

### **2.1.5 Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv**

Sosial kompetanse kan forstås som en persons evne til samspill med andre i ulike situasjoner (Ertesvåg 2003:283). Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv har fokus på komplekse samspillsprosesser som oppstår i møtet mellom to personer. Sosiale ferdigheter betraktes som intensjonale, og de tilpasses situasjonen de anvendes i. I dette perspektivet er sammenhengen mellom språklig og sosial utvikling tydelig.

Sosiale ferdigheter betraktes som nødvendige for å identifisere effektiv samhandling mellom mennesker. Dette gir grunnlag for intervensjoner for å utvikle sosial kompetanse. Ertesvåg (2003:284) stiller spørsmål om en innenfor dette perspektivet tar tilstrekkelig hensyn til at ulike situasjoner krever ulike ferdigheter. Og om elevene i tilstrekkelig grad blir rustet til å mestre de utfordringene en møter i bruk av sosiale ferdigheter i ulike situasjoner. Det å tilpasse bruken av ferdigheter til ulike situasjoner er også en sosial ferdighet. Man kan ha behov for ulike ferdigheter i interaksjon med jevnaldrene, enn i interaksjon med foreldre eller lærere.

### **2.1.6 Sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv**

I dette perspektivet legges det vekt på hvordan barns kompetanse er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø. Sosial kompetanse vil dreie seg om å tilpasse seg ulike sosiale miljø (Nordahl 2000:251). Trygg tilknytning blir etablert i kontakt med viktige omsorgspersoner. Barns evne til følelsesmessig regulering og atferdskontroll, påvirkes av kvaliteten av tilknytningen mellom barn og foreldre. Den er også viktig for hvilke forventninger og følelser som aktiveres i senere personlige kontaktforhold (Ogden 2009:214).

God sosial kompetanse innebærer å legge om atferd eller skifte sosial strategi i ulike situasjoner. De barn som er sosialt kompetente i undervisningssituasjoner er ikke nødvendigvis sosialt kompetente i forhold til jevnaldrende. Et sosialt kompetent barn er både selvhverdende og prososialt. Dersom barn ukritisk tilpasser seg sosiale miljø, kan de tilpasse seg miljø som ikke er etisk forsvarlige. En ukritisk tilpasning til skolens forventninger om sosial kompetanse kan skape vansker i forhold til den sosiale kompetansen blant jevnaldrende (Nordahl 2000:251-252). Sosial kompetanse innebærer selvrealisering og personlig utvikling. Det krever at individer kan vurdere konsekvensen av sine handlinger.

---

Individet har en forståelse av at ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til sosial kompetanse. Det som er god sosial kompetanse i en sosial situasjon trenger ikke å være det i en annen. Slik blir sosial kompetanse kontekst- og kulturavhengig (Ertesvåg 2003:284). Sosial kompetanse må også betraktes som bestemte normer, krav og forventninger ulike i sosiale miljøer. Forståelsen av sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv omhandler mer enn begrepet sosiale ferdigheter. Begrepet er mer omfattende enn det blir vurdert i et sosialkognitivt perspektiv og i et kommunikasjonsperspektiv (Ertesvåg 2003:285).

I et kontekstuellt perspektiv spiller også kjønn, sosial klasse og etnisitet en stor betydning. Den pedagogiske praksis i skolen og elevenes læringserfaringer er påvirket av en rekke forhold. Elevers mistilpasning og problematferd i skolen kan ha sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn, kjønn og tilknytning til andre kulturer (Nordahl 2000:98). Problematferd og mistilpasning kan sees på som elevers manglende tilpasning til skolens kontekst. Det kan også sees på som en påvirkning og strukturering fra skolens side, som ikke tar hensyn til enkeltelevens behov for selvrealisering og individuell utfoldelse (Nordahl 2000:104). De kontekstuelle betingelsene i skolen er omfattende og mangeartede. Denne forståelsen av kontekst innebærer at individuelle variabler kan brukes for å forstå kontekstuelle fenomen og omvendt (Nordahl 2000:119).

I et kontekstuellt perspektiv er det også mulig å vurdere den sosiale kompetansen i et kjønnsperspektiv. Det kan være at det stilles andre krav til gutters sosiale kompetanse enn til jenters. I forhold til skolen vil det være interessant å analysere om det er gutters eller jenters sosiale kompetanse som ligger nærmest opp til skolens eventuelle krav og forventninger (Nordahl 2000:253).

### **2.1.7 Sosial kompetanse i et aktørperspektiv**

Her legges det til grunn en forståelse av eleven som et handlende individ. Eleven har selv en hensikt med sine handlinger, og fortolker sine erfaringer. Eleven velger sine handlinger i forhold til egne mål, og de ønsker å skape mening i sin tilværelse (Nordahl 2010:13). Dette gjøres i interaksjon med det sosiale systemet de deltar i. Og det er elevens subjektive opplevelse som bestemmer om de mener at handlingen gir et godt resultat. Vårt utgangspunkt må være at elever forsøker å være rasjonelle. De handler ut fra hva som vil gi

det beste resultatet. Hvis vi lar være å forstå elever ut fra at de handler rasjonelt, innebærer det et etisk overgrep (Nordahl 2010:15).

Aktørperspektivet ligner på det perspektivskiftet som Sommer (2006) påpeker. Sommer (2006:33) viser til ulike fagmiljøer som er enige om at individer aktivt velger ut påvirkninger fra omgivelsene. De har en aktiv innflytelse på sin egen oppdragelses-, sosialisering- og læringsprosess, og en opprinnelig motivasjon for å utforske og lære noe nytt. Handling og aktivitet er sentrale kjennetegn ved mennesket. Individet tenker og handler alltid i en sosialt meningsskapende sammenheng. Mennesket er et intensjonelt vesen som har hensikter/vilje til å skape mening og sammenheng (Sommer 2006:34).

Dette medfødte grunnlaget for å undre seg, interessere seg og å være nysgjerrig, kan være en utfordring til oppdragelse, sosialisering og pedagogikk. Sommer (2006:34) hevder at hvis dette forsvinner, så er det et resultat av mislykket sosialisering, oppdragelse og læring. Dette står i motsetning til tidligere definisjoner av sosialiseringbegrepet.

Det har vært et perspektivskifte fra at barn er passive mottakere av påvirkninger, til en aktiv medskaper i sin egen verden og av seg selv. Det handler ikke så mye om å bli sosialisert, men å sosialisere seg (Sommer 2006:34). Det har blitt et fokus på relasjonenes betydning for oppdragelse, sosialisering og danning. Mennesker er i både skiftende og stabile relasjoner, og sosialisering-, oppdragelses- og læringsprosesser må forstås i denne sammenheng (Sommer 2006:36).

I sosialiseringprosessen lærer aktøren å bli et sosialt individ i ulike miljøer. Sosiale ferdigheter må praktiseres i en sosial situasjon hvor partene utfyller hverandre og anerkjenner hverandres roller og bidrag, for å gi positive resultater (Ogden 2009:209). Skolen og lærere vil ha betydning for elever i denne prosessen. Noen hendelser vil ha stor påvirkning og andre i liten grad (Sollesnes 2008:71-72).

Jevnaldrende stiller også krav til hverandre. Sosial kompetanse utvikles gjennom sosial deltakelse. Utvikling av evner til å konstruere og fortolke komplekse kommunikative og sosiale strategier utvikles blant jevnaldrende (Frønes 1998:177). Sammenhengen mellom sosial struktur og sosial handling må forstås gjennom samspillet mellom handlende aktører og deres kompetanse, og det handlingsfelt de befinner seg innenfor og er en del av (Frønes 1998:179). Det kan være motsetning mellom skolens og jevnaldrenes krav til sosial kompetanse. Hvis dette er tilfelle kan elevene utvikle ulike mestringsstrategier.

---

Problematferd kan forstås som en mestringsstrategi. Hvis man forstår eleven som aktør i eget liv, kan det se ut som de viser motstand mot et skolesystem og en undervisning de ikke er fornøyd med.

I pedagogisk sammenheng er det viktig med en forståelse for elevens oppfatninger og handlinger. Den vil få konsekvenser for læring og undervisning. Opplæring innebærer mulighet for ny kunnskap og personlig vekst. Men opplæring innebærer også en mulighet for stagnasjon hos eleven (Nordahl 2010:15).

## 2.2 Systemteori

Et system er helheten i en mengde av elementer og deres relasjoner til hverandre. Helheter, i betydningen av en enhet som er større enn summen av sine deler (Kneer og Nassehi 1997:22). Når flere personers handlinger blir knyttet sammen med hverandre oppstår det alltid et sosialt system eller handlingssystem som avgrenser seg fra omverdenen (Kneer og Nassehi 1997:42). Et sosialt system betyr en meningssammenheng av sosiale handlinger som henviser til hverandre, og som avgrenser seg fra omverdenen (Kneer og Nassehi 1997:50). Dagens samfunn består av mange sosiale system. Disse systemene kan ha ulike verdier og normer, og styres av forskjellige prinsipper.

Luhmann beskriver kommunikasjon som en tredelt seleksjonsprosess som kombinerer informasjon, meddelelse og forståelse med hverandre. Det må være en syntese av informasjon, meddelelse og forståelse for at vi kan snakke om kommunikasjon. Dette er viktig fordi det utelukker at vi kan oppfatte kommunikasjon som et resultat av ett individs handlinger (Kneer og Nassehi 1997:85). Det er i samspillet mellom deltagerne i det sosiale systemet at kommunikasjonen foregår. Forståelsen konstrueres hos den som tolker budskapet. Det er ikke mulig å ikke-kommunisere i et sosialt system. Det at et individ ikke sier noe, er også kommunikasjon. Kommunikasjonen har en innholds- og formside.

Relasjonen mellom deltakerne i det sosiale systemet vil virke inn på hvordan meddelelsen blir forstått. Begrepet systemteori brukes om en forståelse av aktørene i kommunikasjonssituasjonen som deltager i et system, hvor den enkeltes handlinger påvirker helheten. Det den ene gjør påvirker også de andre. I systemisk tenkning er det viktig

å forstå dynamikken innen systemet. Samhandling i relasjoner kan forstås systemisk. Vi kan anvende systemteori til å forstå det indre spill av krefter i systemet. Da har vi også mulighet til å forutse mulige positive og negative virkninger av ulike kommunikative handlinger (Eide og Eide 2007:91-92). Vi er alle medskapere av de relasjoner vi har til andre. Relasjonelle forhold eksisterer alltid i en kontekst. Konteksten påvirker relasjonen, og relasjonen påvirker konteksten (Linder 2007:52).

Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i forholdet mellom menneskers handlinger og omgivelsene handlingene vises i. Hensikten er å finne sammenhengen mellom individets handling og omgivelsene, ikke årsaken (Nordahl & Hausstätter 2009:38). Det betyr at vi retter søkelyset mot læringsmiljøet, relasjoner, etablerte mønstre og strukturer i det sosiale systemet. Vi søker å identifisere opprettholdende faktorer i det sosiale systemet.

I et individperspektiv vil vi beskrive barn som vanskelige, og de kan ødelegge og forstyrre undervisning. Dette perspektivet begrenser våre handlingsmuligheter. Studier av læreres forklaringer på vanskelig atferd, viser at de er individfokusert. Atferdsvansker forklares som en form for mangel på kompetanse hos eleven. Det er enten forhold ved enkelteleven, familiebakgrunn eller storsamfunnet (Lyng 2004:139). Disse forklaringene henviser til faktorer som ligger utenfor læringssituasjonens og lærerkompetansens rekkevidde. Det legges vekt på andre årsaker enn slike som har med læreren å gjøre. Hvis vi bruker en systemisk forståelsesramme vil den pedagogiske utfordringen kunne beskrives som en vanskelig relasjon (Linder 2010:15). Dette øker våre handlingsmuligheter. Vi ser oss selv som en del av problemet, og likeledes som en del av løsningen. Vi kan rette oppmerksomheten mot hva som skjer i relasjonen mellom mennesker innenfor en samhandlingssituasjon (Lyng 2004:141). Når vi tenker systemisk innebærer det at vi tenker i helheter, relasjoner og sammenhenger (Linder 2010:15).

Niklas Luhmann (2007:263) mener at systemteori og kommunikasjonsteori inngår i en tett forbindelse, og vi må tenke de i sammenheng. Kommunikasjon er avhengig av at meddelelser og forståelse opptrer samtidig (Luhmann 2007:266). Hvis man vil forstå hvorfor noen handler som de gjør, er man ikke avhengig av kommunikasjonen. Vi trenger kunnskap om og må føre vår iakttagelse tilbake til det personen hadde til hensikt å mene. Vi må få tak i hvorfor personen handlet som han gjorde, og ikke annerledes (Luhmann 2007:271).

---

Kommunikasjonens funksjon er å etablere enighet (Luhmann 2007:275). Vi kan svare ja eller nei i forhold til ytterligere kommunikasjon. Når man kommuniserer med andre merker man fort om man blir forstått. Man kan bygge kommunikasjonen på konflikt. Det fungerer kommunikativt, og er forståelig for deltakerne. Hvis det ikke blir forstått, vil det opphøre av seg selv (Luhmann 2007:279). Her vil relasjonen mellom partene være viktig.

## 2.3 Relasjoner

Relasjoner kan være symmetriske eller komplementære. Symmetriske relasjoner er basert på likheter, og partene har en tendens til å speile hverandres atferd. Komplementære relasjoner er basert på forskjeller, og partene utfyller hverandre. I komplementære relasjoner er det to mulige posisjoner. Den ene parten behersker, styrer og/eller tar ansvar i situasjonen, mens den andre parten overlater ansvaret og styringen til den andre. De utfyller hverandre (Eide og Eide 2007:94). Det er vanskelig å forstå den ene parten i en relasjon uavhengig av den andre (Schibbye 2009:52). Det er vi som skaper forutsetningene for hvem vi blir for hverandre.

Mennesker i samhandling med andre ønsker anerkjennelse. Anerkjennelse betyr bekreftelse (Linder 2010:36). Det at vi anerkjenner andre, betyr at vi bekrefter andres opplevelse av verden. Utvikling av relasjoner er avhengig av gjensidig anerkjennelse. Det betyr at man kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Man kan ”se” hvordan verden ser ut for den andre (Schibbye 2009:43). Ideen om likeverd er sentral i gjensidig anerkjennelse. Partene i et forhold må ha like stor rett til sin egen opplevelse. Og de må henvende seg til hverandre som subjekter (Schibbye 2009:53).

Anerkjennelse er et ord som blir brukt i dagligspråket, og mange har en oppfatning av hva det betyr. Den vanlige oppfatningen er at vi blir anerkjent når vi blir belønnet, beundret eller sett på som en som skiller seg fordelaktig ut fra andre (Schibbye 2009:257). Anerkjennelse og ros er ikke synonyme. Det å rose krever ikke personlig engasjement (Linder 2007:44). Ros kan være en form for ytre anerkjennelse. Schibbye (2009:258) mener at ytre anerkjennelse kan ha verdi for oss, og at vi kan videreutvikle den uavhengig av ytre pågang. Men hun legger også en annen betydning i begrepet. Anerkjennelse innebærer at det er den andres indre opplevelsesverden som blir fokusert og verdsatt. Anerkjennelse bringer frem noe i den andre. Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye 2009:259).

Anerkjennelse er et grunnleggende behov hos mennesker. Vi har alle et ønske om å bli sett for den vi er, og ikke bare hva vi gjør. Vi må se på elever som subjekter, og ikke objekter som kun skal få påfyll av kunnskap (Nordahl 2002:118). Dette er viktig for barns identitetsutvikling. Anerkjennelse er når man blir møtt som individ ut fra seg selv, og ikke ut fra prestasjoner. Å være anerkjennende betyr at vi må fange den andres bevissthet, og gi den tilbake som ”anerkjent av min bevissthet” (Schibbye 2009:259). I en bevegelig relasjon må partene være likeverdige. Det betyr at begge har lik rett til sin egen opplevelse. Det er respekt og aksept for andres rett til å oppleve verden på sin måte, som kan skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet. Da er det mulig å forandre opplevelsen. Det motsatte, nemlig å bestemme hva som er riktig for den andre å oppleve, skaper sinne og motstand (Schibbye 2009:261).

Det motsatte av anerkjennelse er underkjennelse. Honneth bruker begrepet krenkelse. Krenkelse av elever innebærer en vanskelig relasjon. Indikatorer på en negativ relasjon er ydmykelse, hånlige kommentarer, trusler, ignorering og utskjelling (Linder 2010:37). Det å ikke bli møtt med anerkjennelse kan skape negative følelsesreaksjoner som skam og indignasjon (Honneth 2006:180). Indignasjon kan føre til motstand. I møte med andre vil vi enten oppleve anerkjennelse eller krenkelse.

Et sentralt trekk ved positive relasjoner er tillit. Tillit etableres ved å påta seg det ansvar som deltakelse i andre menneskers liv vil innebære (Kristiansen 2005:48). Mennesker som har en god relasjon til hverandre, har også tillit til hverandre. Tillit er avgjørende for kvaliteten på det relasjonelle forholdet (Linder 2010:53). Vi må kunne stole på hverandre. Tillit er noe vi får, ikke noe vi kan forlange. For å oppnå tillit hos andre må vi oppføre oss tillitsvekkende. Det betyr at den relasjonen vi får til andre mennesker, er avhengig av hvordan vi selv fremstår (Nordahl 2002:117). Det er gjennom samhandling at vi gjør oss fortjent eller verdig en annens tillit. Dette understreker det gjensidige i et relasjonelt forhold (Linder 2010:54). Her er begrepene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse viktige. Barnet må oppleve den voksne som tilgjengelig, rettferdig og oppriktig interessert i dem. Det krever anstrengelse for å oppnå tillit. Men det skal lite til for å ødelegge et tillitsforhold.



### 2.3.1 Relasjon lærer – elev

Elevs relasjoner til sine lærere er viktig for utvikling av sosial kompetanse. Relasjonelle forhold er av stor betydning for hvordan elever tilegner seg sosial kompetanse. Elever som opplever å ha god relasjon til sine lærere har også god relasjon til medelever. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. Gode relasjoner mellom lærere og elever har en beskyttende effekt i forhold til utvikling av problematferd. Lærere som har en god relasjon til elever ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer, enn lærere som ikke har en slik relasjon (Nordahl & Manger 2005:210). Relasjonen og kvaliteten på relasjonen, er sentral i et godt læringsmiljø. Den sosiale utvikling finner sted i relasjonelle nettverk. Det er viktig å etablere gode relasjoner mellom lærer og elever. Relasjoner handler om hvilken innstilling vi har til andre, hvordan vi oppfatter dem og hva de betyr for oss. Relasjoner utvikler seg i interaksjon med andre. Det å utvikle sosialt kompetente barn krever et godt samspill med relasjonskompetente voksne (Linder 2007:52).

Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og kunne kommunisere og handle sammen med andre (Nordahl & Hausstätter 2009:55). Kommunikasjon er sentralt i den menneskelige utvikling. Vi skaper oss selv gjennom å bli sett, møtt og anerkjent av en annen (Linder 2007:52). Ogden (2009:137) mener at gode relasjoner er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Mangler eller svikt i denne relasjonen kan føre til at det oppstår bråk og uro. Undersøkelser fra Nordahl & Manger (2005:211) viser at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre i skolen. De viser mindre problematferd og et sterkere engasjement i undervisningen. Lærere har ansvar for å skape tillitsforhold til sine elever som vil gi et godt grunnlag for arbeidet med relasjonsbygging. Lærere som har gode elevrelasjoner vil være i posisjon til å veilede dem på det sosiale området. Elever som har en god relasjon til læreren sin ser ut til å vise noe mer positiv sosial kompetanse og trives bedre enn andre elever (Nordahl & Manger 2005:212).

Undersøkelser fra Hattie (2009) og Nordahl (2010) viser at relasjonen mellom lærere og elever spiller en vesentlig rolle for elevs læringsutbytte. Nordahl (2002:113) referer til Fuglestad's (1993) arbeid om undervisning og samhandling i skolen. Relasjonen er et viktig grunnlag i den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. Et positivt samspill er kjennetegnet ved god relasjon mellom partene. Et negativt samspill er kjennetegnet ved at maktaspektet i skolen er knyttet til lærerens behov for styring og kontroll. Skolen er både et

lærested og et værested. Barn som ikke trives i læringsmiljøet opplever ikke å være en del av fellesskapet eller å bli anerkjent av lærerne (Linder 2010:47). Hun skriver videre at barn som frarøves muligheten for å inngå i anerkjennende relasjoner med relasjonskompetente voksne, befinner seg i en risikosone. Fokus rettes mot barns feil og mangler, og barnets behov for å bli anerkjent og bekreftet blir oversett. Det er lærers ansvar å sørge for en god atmosfære. Atmosfæren påvirkes av den relasjonelle kommunikasjonen mellom aktørene (Linder 2010:48).

Nordahl (2002:114) viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes syn på skolen og deres relasjon til læreren. Relasjonene mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, trivsel og den atferden de viser. Relasjonelle forhold eksisterer alltid i en kontekst. Relasjonen påvirker konteksten, samtidig påvirker konteksten relasjonen (Linder 2007:52). Relasjonen mellom elev og lærer kan betraktes som en av de mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring (Linder 2010:5). Alle deltakere i et sosialt system er med på å skape atmosfæren. Det er først i den senere tid at det er blitt fokus på den maktaspektet i dette. De som produserer atmosfæren har stor makt. Den stemning det er i læringsmiljøet virker inn på trivsel, utvikling og læring, både positivt og negativt (Linder 2010:49).

### **2.3.2 Relasjoner og kjønn**

Relasjoner mellom lærer og elev en del av den sosiale konteksten i skolen. Relasjoner til medelever og lærere danner et grunnlag for elevers handlinger (Nordahl 2000:228). Lærerens innstilling til elevene og deres intensjoner, vil ha innflytelse på lærerens handlinger. Et sentralt spørsmål er om lærere etablerer like gode relasjoner til gutter og jenter. Nordahl (2010:148) skriver at det ser ut til at lærere i sterkest grad kritiserer gutter og elever som presterer dårlig. Jenter gjør det bedre enn gutter i skolen, og de har et noe bedre forhold til læreren sin, enn gutter har. Gutter får mye oppmerksomhet i skolen, men mye av lærerens oppmerksomhet er knyttet til negativ kritikk (Bakken 2009:56). Denne oppmerksomheten bidrar ikke til å skape positive relasjoner.

### 2.3.3 Kommunikasjon og etikk

Eide og Eide (2007:51) viser til en definisjon av etikk som systematisk refleksjon over moralske problemer og sammenhenger. De bruker denne definisjonen fordi ingen profesjonsetiske normer og verdier kan gi svar på de spørsmål man vil møte som profesjonell, i en hver situasjon. I en profesjonell praksis blir etikk og kommunikasjon to sider av samme sak. God kommunikasjon forutsetter evne til etisk refleksjon. Kommunikasjonsetikk er et spørsmål om profesjonell identitet (Eide og Eide 2007:100).

Kunnskap og teorier omkring profesjonelles relasjonsarbeid i det offentlige rom er rotete, og i verste fall mangelfull (Linder 2010:39). Det er læreres personlige erfaringer og verdier som i stor grad bestemmer kvaliteten på relasjonsarbeidet. Den profesjonelle har ansvar for å etablere og utvikle en god kontakt med alle barn. Spesielt viktig er det i forhold til barn som avviser kontakt, eller befinner seg i utkanten av det sosiale fellesskapet (Linder 2010:41). Vi kan ikke forstå barns kognitive og intellektuelle utvikling løsrevet fra dets følelsesmessige utvikling. Barns motivasjon og følelser er en sentral del av læringen. Det er gjennom en guidende og lærende dialog med den voksne at barnet bevarer sin nysgjerrighet og motivasjon til å lære (Linder 2010:42).

## 3 Forskningsdesign og metode

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Min problemstilling er: ”Hvilken sammenheng er det mellom elevers sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren?” Jeg vil undersøke om det er sammenheng mellom hvordan lærere vurderer elevers sosiale kompetanse og hvordan elevene vurderer sin relasjon til lærer. Vil elever som opplever å ha en god relasjon til lærer, også oppleves som sosialt kompetente, og motsatt? For å undersøke dette kan jeg benytte både kvalitativ og kvantitativ metode. Fordelen med kvalitativ metode er nærhet og fleksibilitet fordi datainnsamlings situasjonen på forhånd ikke er så fast strukturert. Nærhet kombinert med fleksibilitet, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers ikke hadde fått tak i. Kvalitative metoder har sin største styrke i hypotesedannende undersøkelser. Det kan være vanskelig å gjennomføre kvalitative analyser på større datamengder. Kvantitative metoder har sin styrke i hypotesetestende undersøkelser (Kleven 2002:22-24). Min problemstilling har en antagelse som jeg ønsker å teste ut. Det er en fordel med mange informanter, og en distanse til informantene. Derfor har jeg valgt en kvantitativ tilnærming. En begrensning i bruk av kvantitativ metode på forskningsspørsmålet, er at jeg ikke får målt sammenhengen direkte.

Survey-forskning er en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign hvor innsamling av data foregår ved bruk av strukturerte spørreskjema (Fuglestad og Skogen 2006:41). De omfatter store mengder data med mange informanter, og mange opplysninger fra hver enkelt informant (variabler). Måling vil si å tillegge variabler verdier. Surveymetodikken er relevant for å undersøke sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalg og populasjoner (Befring 2010:43).

Jeg har fått tilgang til data innsamlet ved hjelp av spørreskjema som er utarbeidet av professor Thomas Nordahl, i forbindelse med LP-modellen. LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. LP-modellen er en analysemodell som skal brukes av lærere for å finne fram til hensiktsmessige pedagogiske tiltak på de utfordringene som finnes i skolehverdagen. Hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:20). Høsten 2006 ble LP-modellen implementert i 105 skoler i 33 kommuner i Norge. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for implementeringen. Og Høgskolen i

Hedmark har gjennomført evalueringen av utviklingsarbeidet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:3).

Dataene blir brukt til å evaluere LP-modellen. Jeg har valgt å benytte deler av dette innsamlede materialet til min undersøkelse. Jeg benytter delene som belyser mine forskningsspørsmål.

Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført elektronisk, og den er godkjent av NSD. Alle måleinstrumentene som er brukt i undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser i norsk skole. Jeg søkte NSD om å benytte dataene til min undersøkelse. Jeg mottok svar<sup>1</sup> datert 09.02.2011 om at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §31 og §33.

## 3.2 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

Fordelene ved å bruke spørreskjema er at det er lite ressurskrevende. Spørreskjema er egnet for et stort utvalg og stor geografisk spredning. Respondenten kan svare når det passer, og det gir mulighet for absolutt anonymitet (Fugleth og Skogen 2006:50). Det er også en fordel med faste svaralternativ på spørreskjemaet. Da er det respondenten som tar stilling til hvilket svaralternativ som passer best. Hvis kategoriseringen skal skje i ettertid, må forskeren bestemme kategori (Kleven 2002:72).

Ulempene ved bruk av spørreskjema er at svarprosenten kan bli lav. Det kan være tilfelle hvis motivasjonen hos respondentene er lav. Det er viktig at temaet er av interesse for de som skal svare på undersøkelsen. Når det gjelder spørsmålene i spørreskjemaet, har man som forsker ingen kontroll på hvordan spørsmålene oppfattes av deltakerne (Fugleth og Skogen 2006:50). Respondentene foretar sine fortolkninger av spørsmålene. Det kan også være en ulempe med faste svaralternativ, fordi det ikke gis mulighet for nyanserte svar. Et spørreskjema gir ikke svar på mer enn det spørres om. Når forskeren skal tolke hvorfor folk har svart som de har gjort, kan det finnes flere mulige tolkninger (Kleven 2002:73). Ved

---

<sup>1</sup> Vedlegg 9: Svarbrev fra NSD.

bruk av spørreskjema mister man det som er styrken i kvalitative undersøkelser, nærheten til forskningsfeltet og fleksibiliteten i datainnsamlings situasjonen.

### 3.3 Utvalg

Utvalget i denne kartleggingsundersøkelsen omfatter elever og lærere på LP-skolene. Den omfatter elever på 5.-10.trinn, og deres kontaktlærere. Utvalget består av skoler fra nesten hele landet, by som bygd. Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til alle elever som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. I tillegg har alle lærere gitt sitt samtykke til å svare på spørsmålene. Et problem er at alder har påvirkning innenfor flere av variabelområdene. Alder og modning kan føre til at noen områder vurderes mer positivt ved økende alder, mens det på andre områder kan ha en negativ utvikling (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:71).

Et annet problem i forhold til elevundersøkelsen er at kartleggingen er foretatt på to ulike tidspunkt, vår og høst. Alle elevundersøkelser tatt på våren viser en nedgang i forhold til undersøkelser tatt på høsten (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:71). De dataene jeg har fått tilgang til er samlet inn høsten 2010.

### 3.4 Spørreskjemaene

#### 3.4.1 Operasjonalisering av begrepene

Spørreskjemaene som er brukt i undersøkelsen er alle godt utprøvd og bygd opp om bestemte temaer. Innenfor de enkelte temaene er det satt opp spørsmål som har til hensikt å fokusere på bestemte områder, kalt fokusområder.

Det er lærere som har vurdert elevenes sosiale kompetanse. De har vurdert hvordan eleven handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner i skolen. Det er elevene som har vurdert sin relasjon til kontaktlærer. Skjemaet til elevene omfatter fem ulike områder. Det er elevenes forhold og innstilling til skolen. Hvordan elevene oppfører seg på skolen, utagerende og innagerende atferd. Relasjon mellom lærer og elev, og relasjon mellom medelever. Og

---

elevenes opplevelse av undervisningen. Jeg har valgt ut relasjon mellom lærer og elev, og læreres vurdering av elevenes sosiale kompetanse fra kartleggingsundersøkelsen. Det er de to områdene som dekker min problemstilling. I tillegg vil jeg se på andre faktorer som læringsutbytte, trivsel og jevnalderperspektivet.

Tema tre i spørreskjemaet til elevene<sup>2</sup> omhandler relasjonen mellom lærer og elever. Det er elevene som vurderer læreren. Dette har vist seg å være et nyttig område å vurdere. Kvalitet på relasjoner viser en sammenheng med omfang av problematferd og elevenes opplevelse av undervisning. Læreren er den viktigste ressursen i skolen. Spørreskjemaet inneholder femten utsagn med fire svaralternativer, og fokusområdet er relasjon lærer – elev.

Skjemaet til kontaktlærerne<sup>3</sup> inneholder ulike bakgrunnsopplysninger. Elevenes sosiale kompetanse, er kartlagt gjennom lærervurderinger ut fra hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Sosial kompetanse kan betraktes som et uttrykk for hvordan elevene tilpasser seg og deltar i det sosiale miljøet i skolen. Det er tretti utsagn om elevens sosiale ferdigheter med fire svaralternativ. Det er fem fokusområder: Tilpasning til skolens normer, selvkontroll, selvhverdelse, empati og rettferdighet og innordning.

### 3.5 Måling

Måling er en prosess hvor egenskaper, fenomen eller hendelser blir tillagt verdier i samsvar med bestemte regler (Befring 2010:109).

I pedagogisk forskning er det meste av det vi ønsker å studere, teoretiske begrep som ikke er direkte observerbare. Forskeren må bestemme hvilke observerbare tegn som skal regnes som indikator på begrepet. Det å definere begrepet operasjonelt betyr å bestemme indikatorene. For å kunne studere et begrep empirisk må vi finne observerbare indikatorer som så godt som mulig stemmer overens med begrepets teoretiske definisjon. Vi må vurdere i hvilken grad det er samsvar mellom det vi måler og det vi skulle ha målt. Dersom det er samsvar

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 6.

<sup>3</sup> Se vedlegg 5.

mellom det teoretiske begrepet og det begrepet vi har lyktes å operasjonalisere, har vi begrepsvaliditet. Validitet handler om hvor gyldige måleresultatene er (Kleven 2002:61-63).

Måleinstrumentene som er anvendt i evalueringsundersøkelsen av LP-modellen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser i norsk skole.

### **3.5.1 Reliabilitet og validitet**

Hensikten med eksperimentelle undersøkelser er å se etter årsakssammenhenger. Det må stilles krav til at målingene både er pålitelige (reliable) og gyldige (valide) (Fugleseth og Skogen 2006:29).

Reliabilitet betyr måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet (Fugleseth og Skogen 2006:47). God reliabilitet innebærer at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002:124). Det er mulig å gjøre den samme målingen to eller flere ganger. De repeterte målingene vil si noe om stabiliteten av måleinstrumentet. Dette blir gjerne kalt test-retest-metoden (Befring 2010:116).

Anvendelsen av empiriske resultater i ulike studier er avhengig av dataenes reliabilitet og validitet. Den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet validitetsvurderingene skal anvendes på (Nordahl og Hausstätter 2009:75). I denne evalueringen brukes reliabilitet for å finne hvor mye feilrelevans eller tilfeldig varians det er i måleinstrumentet eller målingen. For å ta hensyn til målingens nøyaktighet så anvendes det i liten grad resultat fra enkeltitem i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:76).

Det er gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområdene i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. Faktoranalysene er foretatt for å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:73).

Måleinstrumentene har vært brukt i tidligere (Ogden 1995; Sørli og Nordahl 1998; Nordahl 2000; Nordahl 2003). Det er laget delskalaer eller faktorer av dataene basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger. Det er også utviklet sumskårer. For å undersøke



---

hvor pålitelige eller stabile disse faktorene er, er det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:74).

### 3.5.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer at vi drøfter om det teoretiske begrepet vi tar sikte på å måle, faktisk blir målt gjennom operasjonalisering av det aktuelle begrepet eller fenomenet (Nordahl og Hausstätter 2009:75). Begrepsvaliditet er viktig når man benytter observerbare indikatorer som mål på en egenskap. Validitet er en egenskap ved den tolkning vi gjør av resultatet (Kleven 2002:232). Innenfor kvantitative metoder er begrepsvaliditet kriteriet på gode måleresultater. Dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten (Kleven 2002:126-127).

De måleinstrumenter som benyttes i denne undersøkelsen er i hovedsak godt utprøvde, og valg av begreper ses på som hensiktsmessige i forhold til undersøkelsens hensikt (Nordahl og Hausstätter 2009:75). Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser anser de at begrepsvaliditeten er tilfredsstillende, ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:77).

I min undersøkelse benytter jeg de samme måleinstrumentene som er benyttet i LP-modellen. Jeg har kjørt en reliabilitetsanalyse innen for de områdene jeg undersøker, for å i vareta begrepsvaliditeten.

Det vil alltid være usikkerhet forbundet med forskningsresultater (Kleven 2002:26). Trusler mot begrepsvaliditet deles inn i to hovedgrupper. Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, og slike feil jevner seg ut i det lange løp. Systematiske målingsfeil er stabile, og jevner seg ikke ut over tid. De fleste av våre begreper er egentlig ikke målbare. Og da blir det viktig hvordan begrepet er operasjonalisert. Når vi prøver å "måle" et begrep må vi anta at resultatet kan være forstyrret av tilfeldige og systematiske målingsfeil (Kleven 2002:122-123).

### 3.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet innebærer en vurdering av mulighetene for å generalisere resultatene fra en undersøkelse til andre personer og situasjoner (Kleven 2002:235). Validitet vil si at målinger som er gjort på utvalget, også vil gjelde for hele populasjonen. Og at målingene vil gi svar på problemstillingen (Fugleseth og Skogen 2006:47). Hvis de funn som er gjort i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for andre som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet (Kleven 2002:160).

I denne undersøkelsen vil det innebære å vurdere om LP-skolene er representative for norske grunnskoler. Det hentet inn svar fra 105 skoler fordelt på 13 fylker. Det er derfor liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg ut i forhold til snittet av norske grunnskoler. Den ytre validiteten og muligheter for generalisering av resultatene og arbeidsprinsippene i LP-modellen anses å være svært god (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:79).

## 3.6 Etisk perspektiv

Mennesker har makt over hverandre. Et grunnprinsipp i etikken er at vi bruker makten til det beste for andre, og ikke oss selv (Befring 2010:60). Hvilke verdier og normer bør kjennetegne og legitimere vitenskapelig virksomhet? Data må ikke samles inn for en hver pris, men vi må ta hensyn til normer og verdier. Kravet om å være troverdig blir viktig. En viktig norm er knyttet til kvalitet og validitet i forskningen. Forskningen må være etterprøvable og tilgjengelig for innsyn (Befring 2010:63-64).

Forskning er ikke en objektiv prosess som er fri for subjektive innslag (Kleven 2002:20). Forskerens verdier og holdninger har innflytelse i forhold til de spørsmål man stiller, og hvordan man tolker resultater og funn. Ulike forskere kan beskrive og analysere et datamateriale forskjellig fordi de legger vekt på ulike normer og holdninger i forhold til hva som har betydning. Forskeren må ha kompetanse og god refleksjonsevne, og forholde seg profesjonelt til disse utfordringene. Dette er viktig i forhold til kvaliteten på forskningen (Kleven 2002:58).

Jeg benytter data som er innsamlet i forhold til kartleggingsundersøkelser av LP-modellen. Personvernet er ivaretatt ved at NSD har godkjent undersøkelsen. Jeg har valgt å benytte

---

deler av det innsamlede materialet. Det er lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse og elevenes vurdering av sin relasjon til lærer. Jeg benytter dataene slik de er samlet inn. Elevene som har svart på spørreundersøkelsen går på 5. – 10.trinn, og de er anonyme for meg. Jeg prøver å trekke inn flere mulige tokninger av funnene. Mine analyser av dataene er etterprøvbare og tilgjengelige for innsyn.

### 3.7 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I vitenskaplige forklaringsmodeller skilles det mellom induksjon og deduksjon (Alvesson og Sköldbberg 1994:41). Induksjon går ut fra empiri og deduksjon går ut fra teori. I kvantitativ forskning er det vanlig å benytte en hypotetisk-deduktiv tilnærming. Jeg har utarbeidet en problemstilling og en antagelse som jeg vil teste i forhold til teori, og derfor velger jeg en hypotetisk-deduktiv tilnærming.

Kjennetegnet på en hypotetisk-deduktiv tilnærming er at vi tar utgangspunkt i eksisterende teori. Vi deduserer problemstilling og hypoteser ut i fra teorien. Målet er å få verifisert eller falsifisert disse ved et empirisk opplegg. På denne måten vil vi forsøke å gi et bidrag til eksisterende teori. Det kan også gi grunnlag for å utvikle nye problemstillinger (Befring 2010:228).

Jeg har valgt min problemstilling med bakgrunn i eksisterende teori på området. Jeg støtter meg til professor Thomas Nordahl (2000) sin doktorgradsavhandling, og forskning av John Hattie (2009). Jeg bygger også på en undersøkelse gjennomført av Nordenbo (2008). De har analysert relevant forskning på området fra 1998 til 2007. Jeg benytter kvantitative data fra LP-modellen for å prøve og finne svar på problemstillingen.

Kleven (2002:44) skriver at hermeneutisk metode ikke skiller seg vesentlig fra hypotetisk-deduktiv metode. I hermeneutikken er meningsfulle fenomen forståelige i den konteksten de forekommer i. Det er fenomenenes sammenheng som gir en bestemt mening når de skal fortolkes. Vi vil alltid forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger. Hans Gadamer kaller disse forutsetningene for forforståelse. Meningsfulle fenomen må fortolkes for å kunne forstås. Samfunnsforskere må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av andre

(Gilje og Grimen 1995:142-148). Når vi skal fortolke spørreskjemaene er de allerede fortolket av respondentene når de svarer.

Hermeneutisk tankegang har overføringsverdi til andre felt. Den viser at det ikke finnes nøytrale data. Skolen må forholde seg til læreplaner og lovtekster som må tolkes og brukes. Det er også kunnskap som ikke er formulert, taus kunnskap, som legger føringer for oss. Det er viktig at vi reflekterer over denne kunnskapen for å forstå hvorfor og hvordan vi handler i ulike situasjoner (Fuglseth og Skogen 2006:268-270).

Jeg bruker en hermeneutisk tankegang når jeg tolker resultatene fra min undersøkelse. De resultatene jeg skal tolke er allerede vurdert av andre. Lærerne har gjort sine vurderinger av elevenes atferd. Og elevene har vurdert sin relasjon til lærer. Dette er vurderinger basert på andres handlinger. Disse vurderingene kan betraktes som et uttrykk for de oppfatninger, holdninger og verdier som lærere og elever har. Vi må alltid fortolke meningen i en handling, utsagn eller tekst.

I kvantitativ metode vil forskerens fagkunnskap være av betydning på forhånd når datainnsamlingsinstrumentet skal lages, og etterpå når resultatene skal analyseres og tolkes. Jeg benytter data som er samlet inn av andre. Mine fagkunnskaper vil kunne hjelpe meg når jeg skal analysere og tolke funnene. Som min forforståelse regner jeg kjennskap til skolesystemet gjennom lærerutdanningen og masterstudiet, og arbeidserfaring i grunnskolen. Jeg har arbeidet som spesialpedagog og kontaktlærer i 25 år, og har opparbeidet meg erfaring i forhold til elevers sosiale kompetanse og relasjonen mellom lærer og elever. Det å ha kjennskap til feltet som skal studeres kan være en styrke og en begrensning, som forsker. Styrken er at jeg kan ha en forståelse for informantenes situasjon. Begrensningen kan være at jeg kan overse nyanser i informasjonen som ikke stemmer med mine erfaringer. Forskerens subjektivitet kan være både et pluss og et minus i forskningssammenheng (Kleven 2002:23).

### 3.8 Statistiske analyser

Statistikk er et hjelpemiddel i empirisk forskning. En empirisk undersøkelse består av flere faser. Den viktigste komponenten er forskningsspørsmålet, og undersøkelsen skal belyse eller gi svar på dette (Lund og Christophersen 1999:9-10). Ut fra forskningsspørsmålet

---

gjennomføres det en undersøkelse hvor det samles inn data. Det siste leddet i en empirisk undersøkelse innebærer å foreta en generell konklusjon og diskusjon i forhold til forskningsspørsmålet. Da skal dataene analyseres og drøftes. Denne form for statistikk kalles beskrivende eller deskriptiv statistikk (Lund og Christophersen 1999:12-15).

Jeg har fått tilgang til data innsamlet av Thomas Nordahl i forhold til LP-modellen. Jeg har kjørt analyser ved hjelp av dataprogrammet SPSS. Det er et program for statistisk analyse av kvantitative data. Jeg har benyttet frekvensanalyser, variansanalyser (One way – ANOVA), krysstabellanalyser, korrelasjonsanalyser og reliabilitetsanalyser. Jeg har også lagt inn en ny variabel i SPSS for å kunne kjøre analyse i forhold til elever som vurderer at de har en negativ relasjon til lærer.

### **3.8.1 Frekvensanalyser**

I denne undersøkelsen vil jeg se på sammenhengen mellom faktorer som kan ha innvirkning på elevenes læringsutbytte. Det har vært viktig å finne gjennomsnittresultater og spredning i frekvensfordelingene. Jeg har foretatt frekvensanalyser innenfor sosial kompetanse<sup>4</sup> og relasjon lærer – elev. Frekvensanalysene blir presentert sammen med standardavvik. Frekvensfordelingen gir et bilde av det empiriske materialet innen de ulike måleinstrumentene (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:68).

### **3.8.2 Variansanalyser**

I denne undersøkelsen har det vært viktig å se på gruppeforskjellen mellom gutter og jenter. Jeg har også sett på den gruppen elever som vurderer at de har en negativ relasjon til lærer. Forskjellen mellom gruppene er uttrykt i forskjell i standardavvik. Derfor har jeg laget tabeller som viser den reelle forskjellen i skåren<sup>5</sup>. One-way ANOVA undersøker om det er forskjeller på gjennomsnittsskåren til ulike grupper. Jeg har også laget fremstillinger av variansanalysene i en 500-poengsskala. Gjennomsnittet er 500 poeng og en forskjell mellom

---

<sup>4</sup> Vedlegg 2: Frekvensanalyse sosial kompetanse.

<sup>5</sup> Utregningen er: Sumskåren fra gruppe 1, minus sumskåren fra gruppe 2, delt på gjennomsnittlig standardavvik.

elevgruppene på et standardavvik utgjør 100 poeng. Slik tas det hensyn til både spredning og gjennomsnittresultater i presentasjonen. Det kan være problematisk å vurdere hva som er en liten eller stor forskjell eller effekt. Det er avhengig av hvilke områder som måles og hvilke elevgrupper som sammenlignes. Vi kan si at en relativt liten forskjell mellom gutter og jenter er markant, fordi vi på noen områder ikke hadde ventet å finne forskjeller (Sunnevåg, Aasen, Kostøl, Nordahl 2010:19).

### **3.8.3 Korrelasjonsanalyser**

Det er vanligvis studium av relasjoner mellom variabler som er interessant i empirisk forskning. Vi studerer hvordan ting henger sammen når vi har mer enn en variabel, samvariasjonen mellom variablene. Korrelasjoner beregnes i tallmessige uttrykk, og et mål er Pearson's produkt-moment-korrelasjon (Kleven 2002:98-99). Korrelasjonskoeffisienten viser hvor sterk samvariasjon det er mellom variablene, og den kan bare variere mellom grensene -1,00 og +1,00.  $R=1,00$  viser en fullstendig korrelasjon, og det er en lineær sammenheng (Kleven 2002:100-102).

### **3.8.4 Reliabilitetsanalyser**

God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven 2002:124). Cronbach's alpha blir brukt til beregning av reliabilitet. Alpha-koeffisienten brukes til å finne hvor pålitelige svarene på benyttet spørsmål er i forhold til alle tenkelige spørsmål i det hypotetiske universet (Kleven 2002:129). Beregninger av reliabilitet vil i denne oppgaven refereres til Cronbach's alpha. Alphaverdier på 0,8 eller høyere anses som en indikasjon på at leddene måler det samme begrepet. Beregninger av reliabilitet forutsetter at vi har mer enn en variabel eller item til å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingens nøyaktighet brukes det i liten grad resultater fra enkelte item i presentasjonen av det empiriske materialet (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:20).

### 3.9 Undersøkelsens reliabilitet

Det er et sentralt spørsmål om undersøkelsen måler det som er tenkt å måles. Jeg har foretatt reliabilitetsanalyser for å se på målingens nøyaktighet. Jeg har valgt ut sosial kompetanse og relasjon lærer – elev. Reliabilitetsanalysen gjengis under.

Tabell 1. Reliabilitetsanalyse.

Faktorer	Cronbach's Alpha	Antall spørsmål
Relasjon lærer – elev	.88	15
Sosial kompetanse 1, tilpasning	.94	9
Sosial kompetanse 2, selvkontroll	.91	6
Sosial kompetanse 3, selvhevdelse	.91	8
Sosial kompetanse 4, empati og rettferdighet	.82	4
Sosial kompetanse 5, innordning	.79	3
Sumskåre sosial kompetanse	.96	30

Disse reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende. Når verdiene er over 0,80 er det en indikasjon på leddene måler det samme begrepet. Dette gjelder på sumskårenivå og for delområdene.

## 4 Resultater og analyser

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvordan hovedfunnene i kartleggingsundersøkelsen kan bidra til å gi svar på problemstillingen: Hvilken sammenheng er det mellom elevs sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren? Og vil jeg finne kjønnsforskjeller?

Gjennom presentasjonen av sumskårene i forhold til relasjon lærer og elev, og sosial kompetanse og de ulike dimensjonene, vil N variere. Det er fordi analysene er kjørt slik at enkeltindivider blir kastet ut når ikke alle spørsmål innenfor en faktor er besvart.

### 4.1 Korrelasjon mellom sosial kompetanse og relasjon lærer-elev

I min undersøkelse har jeg valgt å se på sammenhengen mellom lærervurdert sosial kompetanse og hvordan elevene vurderer sin relasjon til læreren. Korrelasjonsanalysene sier ikke noe om årsaksforholdet mellom to variabler. Selv om det er en sterk sammenheng er det ikke mulig å trekke konklusjoner om hvilken retning det er på sammenhengen (Nordahl 2000:144). Dersom det er korrelasjoner mellom variabler basert på vurderinger fra samme informant der også variablene kan være beslektet, da blir det stilt sterkest krav til størrelse på korrelasjonskoeffisienten. Det stilles ikke så strenge krav til korrelasjon når det er ulike informantgrupper (Nordahl 2000:145).



Tabell 2. Korrelasjonsanalyse mellom sosial kompetanse og relasjon lærer-elev.

	Sum relasjon mellom lærer – elev	Sumskåre sosial kompetanse	Sum 1. tilpasning	Sum 2. selvkontroll	Sum 3. selvhevdelse	Sum 4. Empati og rettferdighet	Sum 5. innordning
Sum relasjon mellom lærer – elev	1	.224**	.232**	.166**	.188**	.032	.238**
Sumskåre sosial kompetanse		1	.859**	.876**	.868**	.582**	.788**
Sum 1. tilpasning			1	.704**	.567**	.283**	.695**
Sum 2. selvkontroll				1	.683**	.359**	.805**
Sum 3. selvhevdelse					1	.626**	.584**
Sum 4. Empati og rettferdighet						1	.206**
Sum 5. innordning							1

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå.

Det er en sterk sammenheng mellom sumskåren på sosial kompetanse og de ulike delområdene innenfor sosial kompetanse. Det er også tilfredsstillende korrelasjon mellom sosial kompetanse og relasjon lærer-elev. Det er liten sammenheng mellom empati/rettferdighet og relasjon lærer-elev.

## 4.2 Relasjoner mellom lærer og elever

Relasjoner er kartlagt ved at elevene har vurdert 15 utsagn om sin relasjon til kontaktlærer<sup>6</sup>. Svaralternativene på utsagnene er helt enig, litt enig, litt uenig og helt uenig. Relasjonen mellom lærer og elev ses på som en viktig del av læringsmiljøet, og i en rekke studier viser relasjonene en sterk sammenheng med elevenes atferd (Nordahl og Hausstätter 2009:65).

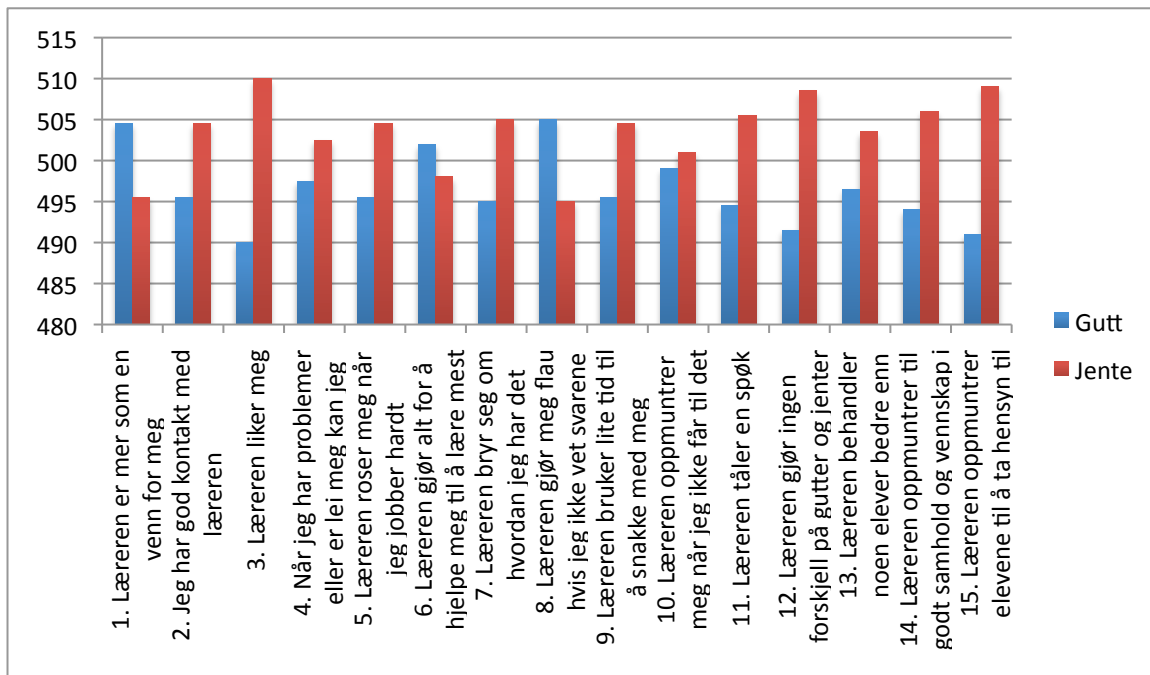
Tabell 3. Variansanalyse sumskåre relasjon lærer-elev og kjønn.

Relasjon lærer-elev	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1499	3,14	0,56	.002	0,11
Jente	1412	3,20	0,53	.002	
Total	2911	3,17	0,54	.002	

De fleste gutter og jenter vurderer at de har god relasjon til læreren sin. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 3,20 på en skala fra 1-4, hvor 1 er helt uenig og 4 er helt enig. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 3,14. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,11. Signifikansnivået er  $p < .01$ . Det betyr at det er mindre enn 1% sjans for at målingen skyldes tilfeldigheter.

Vi ser en liten forskjell i hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjon til lærer, men når vi går inn og ser på enkeltspørsmålene finner vi en forskjell mellom kjønnene.

<sup>6</sup> Se vedlegg 6.

Tabell 4. Relasjon lærer-elev, og kjønn. Fordelingen mellom gutter og jenter på hvert enkelt spørsmål i en 500-poengsskala<sup>7</sup>.

Dersom vi ser på de femten spørsmålene hver for seg, er det tre spørsmål hvor gutter har en høyere skåre enn jenter. Det er spørsmål 1, 6 og 8. Det er flere gutter som mener at læreren er en god venn. Det er flere gutter enn jenter som mener at læreren gjør alt han kan for å hjelpe dem, og som opplever at læreren gjør dem flau hvis de ikke kan svare på lærerens spørsmål. Det er en liten forskjell i standardavvik (fra 0,04-0,10 eller fra 4-10 poeng).

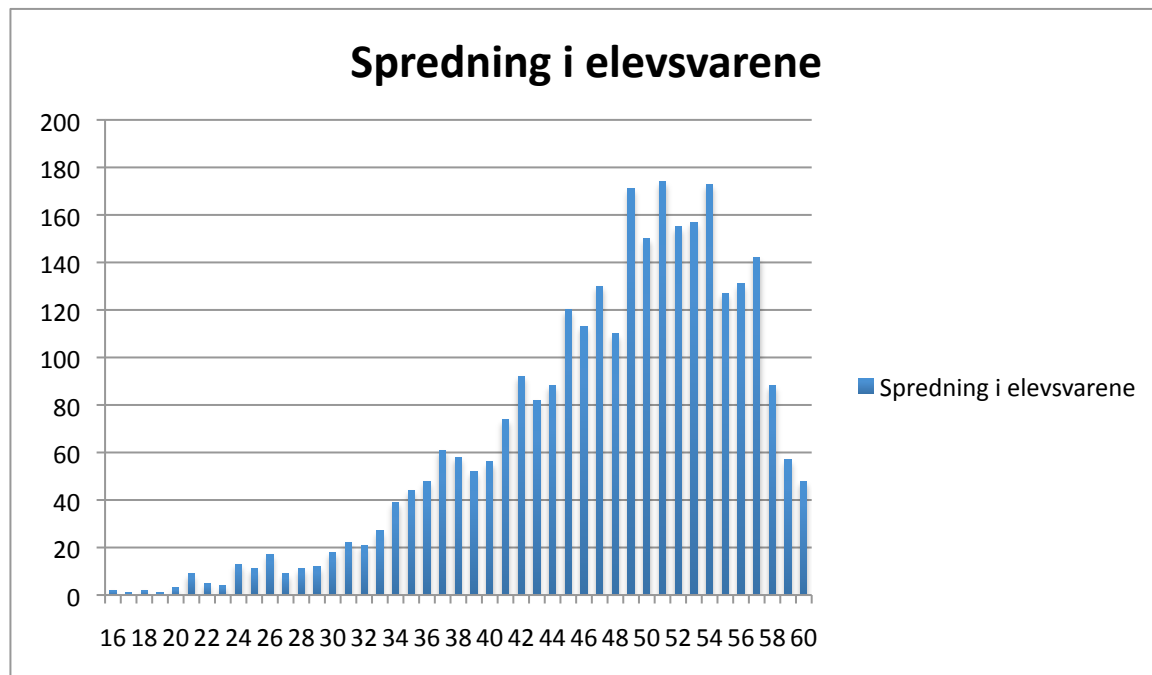
Det går fram av tabell 4 at forskjellen i standardavvik er størst på spørsmål 3, 12 og 15 med en liten forskjell (fra 0,17-0,20 eller 17-20 poeng). Det er flere gutter enn jenter som mener at læreren ikke liker dem så godt. Det er også flere gutter enn jenter som mener at læreren gjør forskjell på gutter og jenter, og som mener at læreren ikke oppmuntrer dem til å ta hensyn til hverandre.

De fleste elever opplever at de har en god relasjon til læreren sin, men som vi ser av tabell 5 er det elever som opplever det motsatte. Det er til sammen 15 spørsmål med fire svaralternativer. Dersom en elev har svart helt uenig (1) på alle spørsmål blir summen 15.

<sup>7</sup> Verdiene er regnet ut ved å dele forskjellen i standardavvik på to. Gjennomsnittet er 500 poeng. 100 poeng er det samme som et standardavvik.

Dersom en elev har svart helt enig (4) blir summen 60. Tabell 5 gjengir hvordan elevsvarene fordeler seg.

Tabell 5. Frekvenstabell relasjon lærer-elev.



Vi ser at hovedvekten av elevene vurderer at de har positiv relasjon til lærer, men en liten gruppe elever vurderer det motsatte.

Min problemstilling går ut på å se om det er en sammenheng mellom elevvurdert relasjon til lærer og hvordan lærere vurderer elevers sosiale kompetanse. For å finne eventuell sammenheng har jeg valgt å skille mellom elever som vurderer at de har negativ relasjon til lærer, og de elever som vurderer at de har positiv relasjon. Jeg måtte legge inn en ny variabel i SPSS. Det er 15 spørsmål i forhold til relasjon med fire svaralternativer, to positive og to negative. Dersom en elev har svart negativt på alle spørsmålene vil minimum poengsum være 15, og maks poengsum være 30. Derfor er skillet satt ved 30 poeng. Elever som har 30 poeng eller lavere, vurderer at de har en negativ relasjon. Mens elever med 31 poeng eller høyere, vurderer at de har en positiv relasjon. Det er 118 elever i undersøkelsen som vurderer at de har negativ relasjon til lærer (N=2927).

I denne oppgaven har jeg fokusert på kjønnsforskjeller. Når jeg så på elevenes vurdering av sin relasjon til lærer var det små forskjeller mellom gutter og jenter. Men jenter som gruppe opplever bedre relasjon til lærer, enn guttene. Dersom vi ser på gruppen som oppgir at de har negativ relasjon til lærer, vil vi finne kjønnsforskjeller der? Jeg har kjørt en krysstabellanalyse<sup>8</sup> for å finne svaret på det spørsmålet. Det er 5% av guttene og 3% av jentene som oppgir at de har et negativt forhold til læreren. Det vil si at 75 gutter og 43 jenter vurderer at de har negativ relasjon til lærer. Her fant jeg en overvekt av gutter, av gruppen elever som svarte, utgjør gutter 63,6% og jenter 36,4%.

### 4.3 Læreres vurdering av elevenes sosial kompetanse

Sosial kompetanse er kartlagt ved at kontaktlærere har vurdert hvordan elevene handler og opptrer i sosiale situasjoner<sup>9</sup>. Skalaen er utviklet av Gresham og Elliot (1990), og den inneholder 30 utsagn som elevene er vurdert ut i fra. Skalaen er blitt brukt i en rekke undersøkelser i og utenfor Norge. Det er påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd i en rekke studier (Ogden 2008).

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 1.

<sup>9</sup> Se vedlegg 5.

### 4.3.1 Sosial kompetanse og kjønn

Tabell 6. Variansanalyse sumskåre sosial kompetanse og kjønn.

Sumskåre sosial kompetanse	N <sup>10</sup>	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1326	2,87	0,52	.000	0,56
Jente	1282	3,16	0,48	.000	
Total	2608	3,01	0,52	.000	

Tabellen viser at lærere vurderer elevers sosiale kompetanse som relativt god. Gjennomsnitt pr. spørsmål ligger på 3.01 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært høy kompetanse og 1 er svært lav kompetanse. Ser vi på forskjeller mellom kjønn, blir jenter vurdert til å ha langt høyere sosial kompetanse enn gutter. Gjennomsnitt pr. spørsmål for jenter er på 3,16, mens det for gutter er på 2,87. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,56 eller 56 poeng. Det må betegnes som en betydelig forskjell. Signifikansnivået er  $p < .01$ . Det betyr at det er mindre enn 1% sjanse for at målingen skyldes tilfeldigheter.

### 4.3.2 Sosial kompetanse og elever med negativ relasjon til lærer

Tabell 7. Variansanalyse sumskåre sosial kompetanse hos elever med positiv og negativ relasjon.

Sumskåre sosial kompetanse	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	95	2,63	0,50	.000	0,77
Pos. relasjon	2321	3,03	0,52	.000	
Total	2416	3,02	0,52	.000	

<sup>10</sup> N vil variere i de ulike tabellene. Hvis det ikke er gitt svar på alle spørsmål innenfor en faktor vil eleven bli kastet ut.

Tabell 7 viser forskjellen mellom elever med positiv og negativ relasjon i lærervurdert sosial kompetanse. Elever som opplever at de har positiv relasjon til lærer, blir også vurdert til å ha høyere sosial kompetanse. Elever som opplever negativ relasjon til lærer, blir vurdert til å ha lav sosial kompetanse. Her er det en forskjell i standardavvik på 0,77 eller 77 poeng. Det må betraktes som høyt.

### 4.3.3 De fem sosiale kompetanseområdene og kjønn

Resultatet fra læreres vurdering av elevers sosiale kompetanse viser en betydelig forskjell mellom kjønn. Det blir i den forbindelse interessant å se på de fem sosiale kompetanseområdene for seg. Hvordan viser forskjellene mellom kjønn seg der? De fem faktorene er: Tilpasning til skolens regler. Selvkontroll. Selvhevdelse. Empati og rettferdighet. Innordning.

#### Tilpasning til skolens regler

Tabell 8. Variansanalyse forskjell mellom tilpasning og kjønn.

Tilpasning	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1461	2,88	0,68	.000	0,67
Jente	1409	3,33	0,58	.000	
Total	2870	3,10	0,67	.000	

Lærere vurderer at jenter har bedre tilpasning til skolen enn gutter. Gjennomsnittlig har jenter en skåre på 3,33 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er aldri/sjelden. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 2,88. Dette utgjør en forskjell i standardavvik på 0,67 eller 67 poeng, som må betegnes som høyt.

## Selvkontroll

Tabell 9. Variansanalyse forskjell mellom selvkontroll og kjønn.

Selvkontroll	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1411	2,87	0,44	.000	0,69
Jente	1347	3,16	0,38	.000	
Total	2758	3,01	0,42	.000	

Lærere vurderer også at jenter har mer selvkontroll enn gutter. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 3,16 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er aldri/sjelden. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 2,87. Dette utgjør en forskjell i standardavvik på 0,69 eller 69 poeng. Det må betegnes som høyt. Det betyr at jenter i større grad enn gutter er i stand til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre.

## Selvhevdelse

Tabell 10. Variansanalyse forskjell mellom selvhevdelse og kjønn.

Selvhevdelse	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1413	2,81	0,60	.000	0,32
Jente	1346	3,01	0,62	.000	
Total	2759	2,91	0,61	.000	

Lærere vurderer også at jenter er mer selvhevdende enn gutter. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 3,01 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er sjelden/aldri. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 2,81. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,32 eller 32 poeng. Dette utgjør en forskjell siden den kun er kjønn som skiller disse to



gruppene. Jenter som gruppe blir vurdert til å være flinkere til å ta egne initiativ, motstå negativt gruppepress og reagere hensiktsmessig på andres handlinger.

### Empati og rettferdighet

Tabell 11. Variansanalyse forskjell mellom empati/rettferdighet og kjønn.

Empati og rettferdighet	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1451	2,75	0,63	.000	0,14
Jente	1379	2,84	0,69	.000	
Total	2830	2,80	0,66	.000	

Lærere vurderer også at jenter viser mer empati og rettferdighet enn gutter. Her er derimot forskjellene mindre. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 2,75 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er aldri/sjelden. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 2,84. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,14 eller 14 poeng. Det betyr at det er små kjønnsforskjeller i forhold til å forstå hvordan andre har det, og vise respekt og omtanke for andres følelser og synspunkter. Evne til empati er viktig for å kunne etablere nære relasjoner.

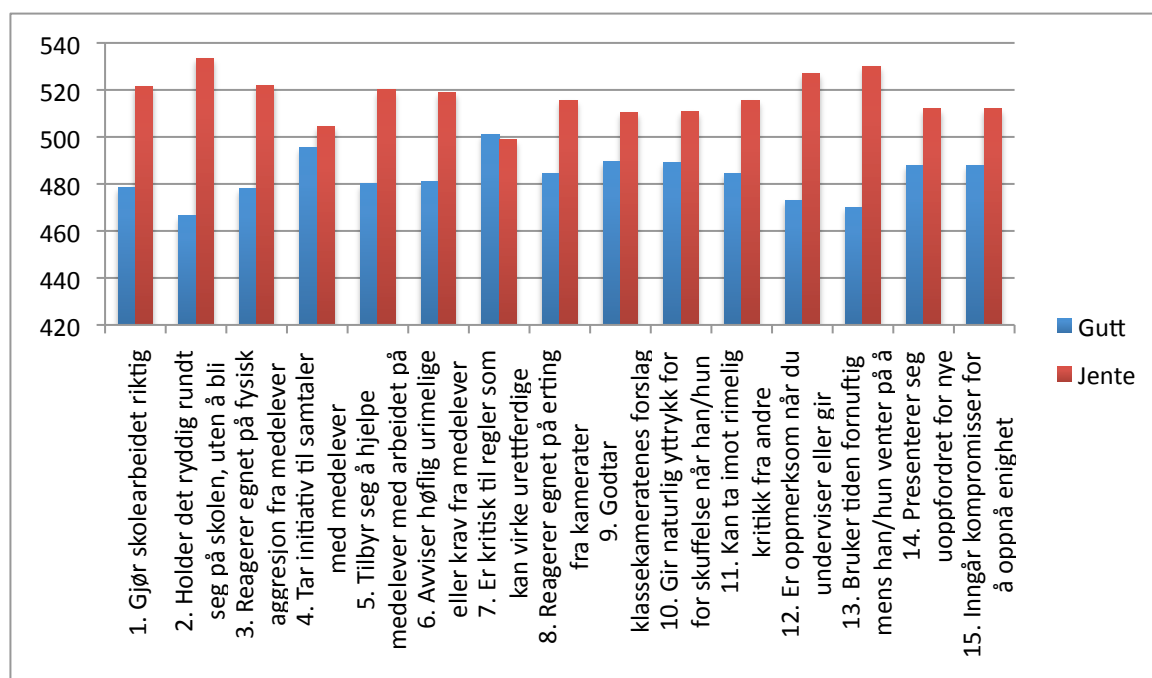
### Innordning

Tabell 12. Variansanalyse forskjell mellom innordning og kjønn.

Innordning	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1455	3,18	0,60	.000	0,41
Jente	1394	3,41	0,50	.000	
Total	2849	3,29	0,56	.000	

Lærere vurderer også at jenter er bedre på å innordne seg skolen som system. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 3,41 på en skala fra 1-4, hvor 1 er aldri/sjelden og 4 er svært ofte. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 3,18. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,41 eller 41 poeng, som må sies å være moderat. Det betyr at jenter vurderes til å ha bedre samarbeidsferdigheter. Det vil si at de oppleves som hjelpsomme, og de følger regler og beskjeder uten å protestere.

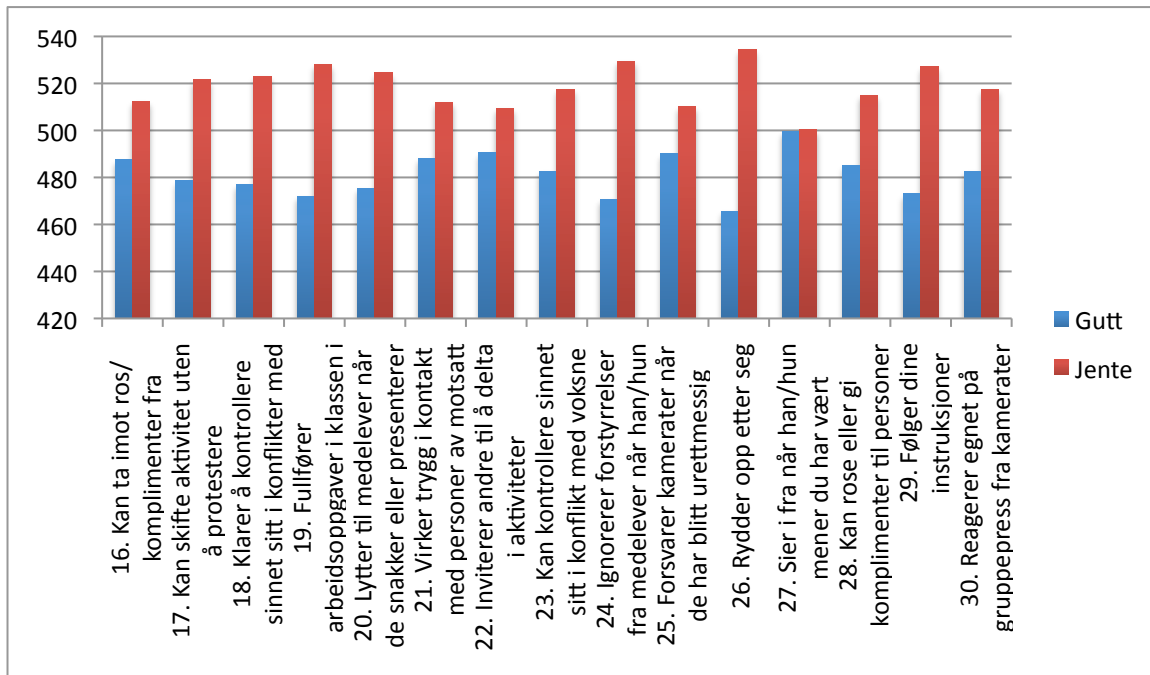
Tabell 13. Sosial kompetanse og kjønn, spørsmål 1-15. Fordelingen mellom gutter og jenter på hvert enkelt spørsmål i en 500-poengsskala<sup>11</sup>.



Tabell 13 og 14 viser begge sosial kompetanse og kjønn. Det er 30 spørsmål fordelt på to tabeller. Jeg vil kommentere dem samlet etter tabell 14.

<sup>11</sup> 100 poeng er lik 1 standardavvik.

Tabell 14. Sosial kompetanse og kjønn, spørsmål 16-30. Fordelingen mellom gutter og jenter på hvert enkelt spørsmål i en 500-poengsskala.



Dersom vi ser på de 30 spørsmålene hver for seg ser vi at gutter er vurdert til å ha lavere kompetanse enn jenter på alle spørsmål, unntatt nr. 7<sup>12</sup> (empati og rettferdighet). Gutter er mer kritiske til regler som kan virke urettferdige, men forskjellen er minimal. Det er to spørsmål til hvor gutter og jenter skårer nesten likt, og det er spørsmål 4 (selvhevdelse) og 27 (empati og rettferdighet). Gutter og jenter tar nesten like ofte initiativ til samtaler med medelever og begge kjønn sier ifra når de mener læreren har vært urettferdig.

Det er sju spørsmål som skiller seg ut, hvor det er en forskjell i standardavvik på mer enn 0,50 eller 50 poeng. Det er spørsmål 2, 12, 13, 19, 24, 26 og 29. Det er sju av ni spørsmål i sosial kompetanse 1 (tilpasning). På de to siste spørsmålene, 1 og 20, er det en forskjell i standardavvik på henholdsvis 0,43 og 0,49 eller 43 og 49 poeng. Gutter har også større spredning enn jenter. Gjennomsnittskåre er henholdsvis 2,88 og 3,33. Det er delområdet tilpasning til skolens regler hvor spredningen er størst. Lærere vurderer at jenter bedre tilpasser seg skolens krav, enn gutter.

<sup>12</sup> Vedlegg 8: Operasjonalisering av sosial kompetanse.

### 4.3.4 De fem sosiale kompetanseområdene og elever med negativ relasjon til lærer

Resultatet fra læreres vurdering av elevers sosiale kompetanse viser en betydelig forskjell mellom elever som opplever å ha dårlig relasjon til læreren og de som vurderer å ha god relasjon. Det blir i den forbindelse interessant å se på de fem sosiale kompetanseområdene for seg. Hvordan viser forskjellene mellom gruppene seg der?

#### Tilpasning til skolens regler

Tabell 15. Variansanalyse forskjell mellom tilpasning og relasjon til lærer.

Tilpasning	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	106	2,57	0,67	.000	0,85
Pos. relasjon	2546	3,14	0,66	.000	
Total	2652	3,11	0,67	.000	

Lærere vurderer at elever med positiv relasjon til lærer har bedre tilpasning til skolen enn elever med negativ relasjon. Gjennomsnittlig skåre for elever med positiv relasjon er på 3,14 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er aldri/sjelden. Elever med negativ relasjon har en gjennomsnittskåre på 2,57. Dette utgjør en forskjell i standardavvik på 0,85 eller 85 poeng som må betegnes som høyt.

## Selvkontroll

Tabell 16. Variansanalyse forskjell mellom selvkontroll og relasjon til lærer.

Selvkontroll	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	100	2,60	0,66	.000	0,67
Pos. relasjon	2458	3,03	0,63	.000	
Total	2558	3,02	0,64	.000	

Lærere vurderer også at elever med en positiv relasjon har mer selvkontroll enn elever med negativ relasjon. Gjennomsnittsskåren er på 3,03 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er aldri/sjelden. Elever med negativ relasjon har en gjennomsnittsskåre på 2,60. Dette utgjør en forskjell i standardavvik på 0,67 eller 67 poeng. Det må betegnes som høyt.

## Selvhevdelse

Tabell 17. Variansanalyse forskjell mellom selvhevdelse og relasjon til lærer.

Selvhevdelse	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	101	2,58	0,58	.000	0,57
Pos. relasjon	2458	2,93	0,61	.000	
Total	2559	2,92	0,62	.000	

Lærere vurderer også at elever med en positiv relasjon er mer selvhevdende enn elever med negativ relasjon. Elever med positiv relasjon har en gjennomsnittsskåre på 2,93 på en skala fra 1-4, hvor 4 er svært ofte og 1 er sjelden/aldri. Elever med negativ relasjon har en gjennomsnittsskåre på 2,58. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,57 eller 57 poeng. Det må betegnes som høyt.

## Empati og rettferdighet

Tabell 18. Variansanalyse forskjell mellom empati/rettferdighet og relasjon til lærer.

Empati og rettferdighet	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	106	2,76	0,62	.569	0,06
Pos. relasjon	2512	2,80	0,67	.569	
Total	2618	2,80	0,66	.569	

Lærere vurderer elevene tilnærmet likt når det gjelder empati og rettferdighet. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,06 eller 6 poeng. Disse forskjellene er ikke signifikante, så vi kan bare snakke om en tendens.

## Innordning

Tabell 19. Variansanalyse forskjell mellom innordning og relasjon til lærer.

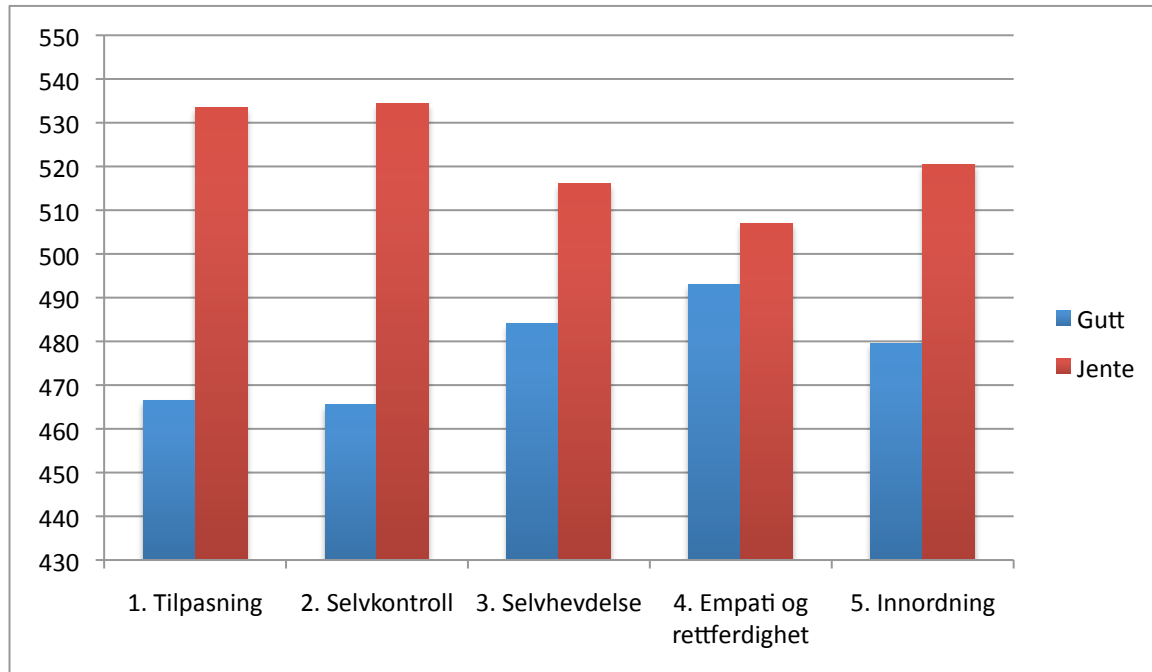
Innordning	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	106	2,86	0,63	.000	0,82
Pos. relasjon	2536	3,32	0,55	.000	
Total	2642	3,30	0,56	.000	

Lærere vurderer at elever med en positiv relasjon er bedre til å innordne seg skolen som system. De har en gjennomsnittsskåre på 3,32 på en skala fra 1-4, hvor 1 er aldri/sjelden og 4 er svært ofte. Elever med negativ relasjon har en gjennomsnittsskåre på 2,86. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,82 eller 82 poeng, som må sies å være høyt.

Tabell 20 viser forskjeller i de fem kompetanseområdene fordelt på kjønn. Tabell 21 viser forskjellene fordelt på elever med positiv eller negativ relasjon til lærer. Forskjellene er

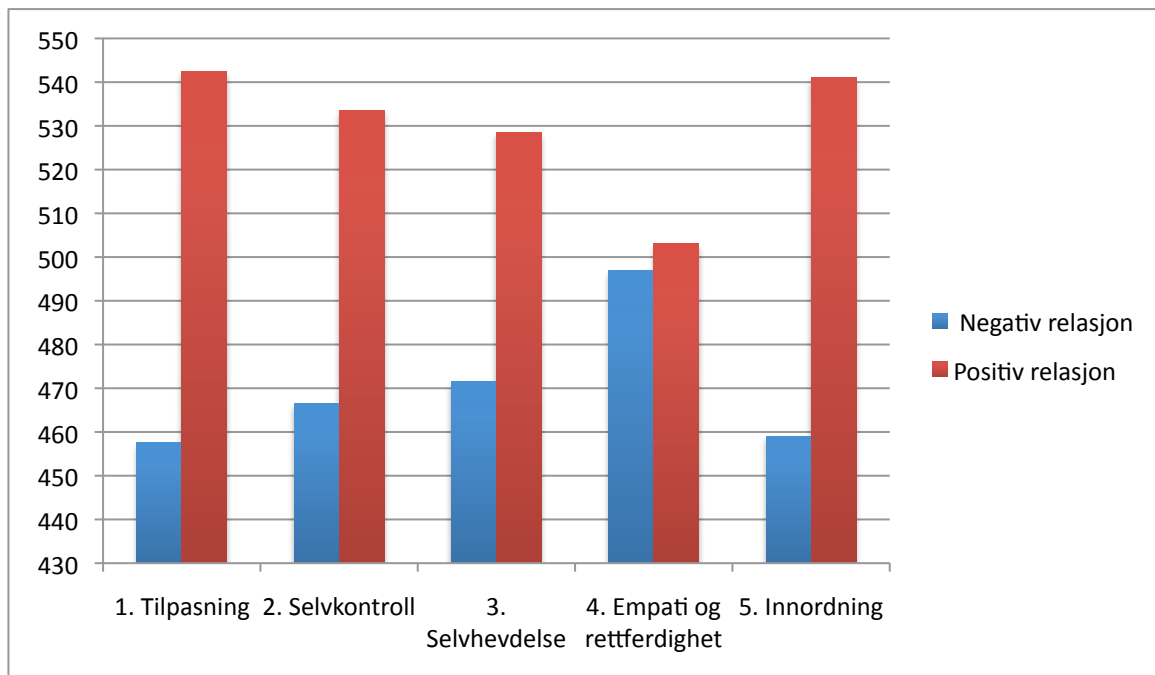
regnet inn i en 500-poengsskala, hvor 500 er gjennomsnittet og en forskjell i et standardavvik er lik 100 poeng.

Tabell 20. Lærers vurdering av de fem kompetanseområdene fordelt på kjønn i en 500-poengsskala.



Innenfor kompetanseområde 4, empati og rettferdighet er det minst forskjell mellom kjønnene. Innenfor de andre sosiale kompetanseområdene blir jenter vurdert til å ha høyere kompetanse enn gutter.

Tabell 21. Lærers vurdering av de fem kompetanseområdene fordelt på elever med negativ og positiv relasjon til lærer i en 500-poengsskala.



Ser vi på elever med positiv og negativ relasjon til lærer finner vi forskjeller innenfor fire delområder, tilpasning, selvkontroll, selvhevdelse og innordning. Elever med positiv relasjon blir vurdert til å ha betydelig høyere sosial kompetanse enn elever med negativ relasjon til lærer. De vurderes tilnærmet likt i forhold til rettferdighet/empati.



---

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg peke på mulige forklaringer på hvorfor gutters sosiale kompetanse blir vurdert til å være lavere enn jenters. Hvordan kan vi forstå forskjellene? Jeg vil også drøfte sammenhengen mellom sosial kompetanse og elevers relasjon til lærer. Disse spørsmålene er mitt fokusområde. Det er også andre spørsmål som det ville vært interessant å finne svar på. Hvordan er elevenes forhold til hverandre? Hvilket læringsutbytte har de? Og hvordan trives de i skolen? Dette er spørsmål som kan belyse mine funn angående sosial kompetanse og lærer-elev-relasjon. I LP-materialet er det data som kan belyse disse spørsmålene. Jeg vil derfor se på andre faktorer i undersøkelsen som læringsutbytte, jevnalderperspektivet og trivsel. Jeg vil bringe inn nye variansanalyser fordi disse vil bidra til en forståelse innen områdene. Jeg vil også relatere mine funn til teori og annen forskning.

### 5.1 Kjønnforskjeller i sosial kompetanse

Vi har konkludert med at det er forskjell på hvordan lærere vurderer gutters og jenters sosiale kompetanse. I teoridelen er det fokus på at gutter og jenter sosialiseres inn i en kjønnsrolle på bakgrunn av sitt kjønn. Det er store variasjoner i prestasjoner innen de to kjønn. Derfor er det vanskelig å forklare forskjellene kun ut fra kjønn. Hvis man ser på gutter og jenter som gruppe, har de ulik måte å innta klasserommet på. En stor del av jentene identifiserer seg med lærerens regler og krav. De beskrives som relasjonsorienterte, og mye av kommunikasjonen med lærer og medelever går ut på å utvikle positive og personlige relasjoner. Det kan se ut som at lærerens relasjonskompetanse ikke er like avgjørende for jenter som for gutter. Vi kan tolke dette som at jenter selv tar ansvar for å skape relasjoner til sine lærere og medelever, og derfor ikke er så avhengige av at læreren har fokus på relasjonsbygging. Guttene sin strategi er å skygge unna, og de er opptatt av å oppnå status i klasserommet (Nielsen 2009:48). Dette kan bekrefte min antagelse om sammenhengen mellom sosial kompetanse og relasjon til læreren, og at lærers evne til relasjonsbygging kan ha større betydning for gutter enn jenter.

Det kan være enklere for lærere å konsentrere seg om jenter som ønsker en god relasjon, i forhold til å prøve å skape et godt forhold/god relasjon til gutter som virker uinteresserte.

Dette krever lærere med god relasjonskompetanse. En måte å fange uinteresserte gutters oppmerksomhet på, er å vise interesse for deres interesser. Sosial læring foregår i relasjonelle sosiale nettverk (Sommer og Johansen 2006:133). Læring av sosial kompetanse innebærer også arbeid med å bedre relasjoner mellom elever, og mellom lærere og elever. Den relasjonen vi får til andre er avhengig av hvordan vi selv fremstår (Nordahl 2002:117).

Elever blir vurdert til å ha lav sosial kompetanse når de ødelegger eller forstyrrer undervisningen. Linder (2010:15) mener at det er feil å kategorisere disse elevene som svake. Hun hevder at de kanskje er de sterke. De evner å avvise den personlige og positive relasjonen som utgjør grunnlaget for lærerens autoritet. Her kan vi også trekke en parallell til de funn som Paul Willis (1977) gjorde i England. Han fant at arbeiderklassegutter valgte å mislykkes på skolen. Det at noen elever aktivt velger å mislykkes på skolen for å ivareta sitt selvbilde, viser hvor viktig det er at skolen legger vekt på tilpasset opplæring som også tar hensyn til elevers sosiokulturelle bakgrunn. Lærere er avhengig av den personlige relasjonen til elevene for å opprettholde sin autoritet og sanksjonere på en effektiv og legitim måte. Lærere forklarer ofte elevers atferdsproblemer i et individperspektiv (Lyng 2004). Det er eleven som er vanskelig. Da blir det vanskelig for læreren å gjøre noe med problemet. Her kan det være fruktbart å se problemene i et systemisk perspektiv. I stedet for å fokusere på en vanskelig elev, flyttes fokus til en vanskelig relasjon. Da øker det pedagogiske handlingsrommet.

Mine analyser viser tydelig at noen elever opplever en vanskelig skolesituasjon. Innenfor denne gruppen er det flest gutter. Disse elevene har negativ relasjon til lærere og de viser sosiale ferdigheter som oppleves som problematiske. Lærere vurderer at de har lav sosial kompetanse, spesielt innenfor områdene tilpasning til skolens regler, selvkontroll, selvhevdelse og innordning. Thomas Nordahl fant i sin doktorgradsavhandling at lærere vurderer de problemdefinerte elevene som langt mindre autoritetstro og tilpassningsorienterte i skolen (Nordahl 2000:303). I et systemperspektiv/kontekstuellet perspektiv er det nærliggende å se på sammenhengen mellom elevenes handlinger og omgivelsene. Det at elever viser en lav sosial kompetanse kan ha sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen. Skolen er også en sosial arena. Det er noen elever som ikke mestrer denne arenaen, og de står i fare for å stå utenfor jevnalderfellesskapet.

Gjennom mine analyser fant jeg betydelige forskjeller på samlet sosial kompetanse mellom kjønnene. Hvis vi går inn og ser på de fem kompetanseområdene finner vi også forskjeller

---

der. Nielsen (2009) fant påfallende kjønnsforskjeller i forhold til å jobbe selvstendig, planlegge eget arbeid og delta i muntlige aktiviteter. Det stemmer med mine funn i forhold til elevenes tilpasning til skolens normer. Forskjellen mellom gutter og jenter er også stor i forhold til selvkontroll. Det kan se ut som lærere relaterer sosial kompetanse til tilpasningsorientering og selvkontroll. Dette er de to fokusområder hvor forskjellen er størst. Mine funn samsvarer med det Nordahl (2000:258) fant i sin avhandling. Det sentrale i lærernes vurdering av sosial kompetanse ser ut til å være selvkontroll og tilpasning til skolens normer og regler.

Thomas Nordahl (2000) har kartlagt hvordan elevene selv vurderer sin sosiale kompetanse. Det er stort sett de samme utsagn som lærerne vurderer ut i fra. Generelt viser gjennomsnittsverdiene at elevene er godt fornøyd med sin sosiale kompetanse (Nordahl 2000:256). I elevvurderingene av sosial kompetanse er det ingen klare kjønnsforskjeller. Variansanalyser mellom gutter og jenter på egenvurdert sosial kompetanse viser ingen kjønnsforskjeller (Nordahl 2000:257). Gutter vurderer seg selv til å være relativt sosialt kompetente både i forhold til medelever og lærere. Den måten gutter viser sin sosiale kompetanse på, oppleves av lærere som en uhensiktsmessig sosial kompetanse. Nordahl (2000:321) fant at elever vurderer sin sosiale kompetanse i forhold til jevnaldrende, mens lærere vurderer sosial kompetanse ut fra tilpasning til skolen og voksensamfunnet.

Det er kjønnsforskjeller i lærervurdert sosial kompetanse, og jenter blir vurdert til å ha langt høyere kompetanse enn gutter. Dette kan være et uttrykk for at kontekstuelle betingelser og forventninger til sosial kompetanse i skolen, passer bedre for jenter enn gutter. De samme funnene fant forskerne i kartleggingsundersøkelsen av dansk folkeskole (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:53). Et spørsmål som stilles i rapporten er om dette mer er et uttrykk for at de forventningene som stilles til sosial kompetanse i skolen er mer tilpasset jenter, enn at gutter har lav sosial kompetanse. Gutters sosiale væremåte oppleves som utfordrende, og blir vurdert negativt av lærere. Skolen verdsetter noen sosiale kompetanseområder som favoriserer jenter. Det er tilpasning, innordning, selvkontroll og selvhevdelse, og den har ikke samme fokus på empati/rettferdighet. Skolen vil tjene på å ikke oppfatte gutter som problematiske, men ta hensyn til at gutter og jenter viser ulik sosial kompetanse. Gutter forholder seg ofte til status og posisjoner, mens jenter er mer samarbeidsorienterte og tilpasningsdyktige (Ogden 2001, Bakken 2009, Nielsen 2009).

## 5.2 Relasjon lærer og elev

Utvikling av relasjoner er avhengig av gjensidig anerkjennelse. Kanskje er det lettere for en lærer å skape gode relasjoner til elever som viser god sosial kompetanse? Det krever mer innsats for å skape gode relasjoner til elever som viser motstand. Alle elever må bli møtt med anerkjennelse. Det er stor spredning i svarene elevene gir i forhold til sin relasjon til lærer. De fleste elever i undersøkelsen vurderer at de har god relasjon til sin lærer, men det er også elever som svarer at de har dårlig relasjon til læreren sin. Min krysstabellanalyse viste at det er en liten andel av elevene som har negativ relasjon til sin lærer. Elever som opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte enn elever som ikke har et godt relasjonelt forhold til lærere (Nordahl 2000). Elever som har positiv relasjon til lærer blir motivert til å yte en god innsats, og de vil ha bedre forutsetninger til å utvikle en god selvoppfatning (Linder 2007:5). Lærere som har gode relasjoner til elevene vil være i posisjon til å veilede dem på det sosiale området.

Min undersøkelse viser at det er små kjønnsforskjeller i hvordan elevene vurderer sin relasjon til lærer. Jenter skårer samlet litt bedre enn gutter i sumskåre på relasjon lærer – elev. Det kan vi tolke som at de fleste kontaktlærere har utviklet god relasjon til elevene sine. Når elever har en god relasjon til lærer viser de også god sosial kompetanse, og motsatt. Dette kan belyses i forhold til Selma Lyng sine observasjoner av ”vikartimer”. Da opptrer elever annerledes enn den oppskriften som vikaren eller læreren prøver å definere som gyldig. Både elever og lærere forklarer elevenes opptreden med at læreren mangler kontroll og respekt (Lyng 2004:91).

I teorikapittelet legges det vekt på relasjonen mellom lærer og elev, og at svikt i denne relasjonen gjør at det kan oppstå bråk og uro. Min undersøkelse viser at lærerne vurderer at elever som har negativ relasjon til læreren, også viser betydelig lavere sosial kompetanse i klasserommet. Dette kan bekrefte min antagelse om at elever som har en negativ relasjon til læreren, også velger å vise lav sosial kompetanse. Det er en liten gruppe elever som vurderer at de har negativ relasjon til læreren. Det er store forskjeller innen området tilpasning til skolens regler og innordning, og det er grunn til å tro at disse elevene ikke møter anerkjennelse i skolen. I følge Honneth kan dette føre til motstand, og disse elevene befinner seg i en veldig vanskelig situasjon. I aktørperspektivet kan vi forstå problematferd som en mestringsstrategi. Eleven viser motstand mot et skolesystem og en undervisning som de ikke

---

er fornøyde med. Lærere som produserer atmosfæren har stor makt (Linder 2010:49). Motstand kjennetegnes ved handlinger som er intensjonale og innebærer en beskyttelse mot egen verdighet. Det er en bevisst reaksjon på dominerende og makt fra skolen og lærere. Skolen betraktes som en sosial arena. Problematferd kan forstås ut fra kontekstuelle og relasjonelle betingelser i skolen og forventninger om tilpasning (Nordahl 2000, Honneth 2006, Ogdén 2009), og ikke bare i individperspektiv.

En annen mulig forklaring på problematferd kan være at disse elevene har mangelfulle sosiale ferdigheter eller lav kompetanse innenfor enkelte sosiale kompetanseområder. Det er ikke alle elever som har de sosiale ferdighetene som trengs for å lykkes i samhandling med andre, og de trenger veiledning av kompetente voksne. Familieforhold og oppvekstvilkår kan også ha sammenheng med og forklare problematferd hos elever. Det eksisterer også individuelle variabler (diagnoser) som kan ha betydning for å forstå og forklare problematferd. Det kan være en svakhet ved min undersøkelse at dette ikke er kartlagt spesielt. I undersøkelsen av spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater viste det seg at elever med diagnoser og som mottar spesialundervisning, har en bedre relasjon til lærer enn snittet av andre elever (Nordahl og Hausstätter 2009:167). Ut fra dette kan vi anta at elever med diagnoser ikke utgjør flertallet i gruppen elever som vurderer å ha negativ relasjon til lærer. Samtidig er det viktig at skolen har et kontekstuellt perspektiv og et aktørperspektiv, selv om elever har diagnoser eller skader (Nordahl 2000:339).

Det å ha respekt eller tillit er avgjørende for en relasjon. Vi må oppføre oss tillitsvekkende for å oppnå tillit. Hvem er vi i de relasjonene vi deltar i, i en profesjonell praksis? I følge Knut Løgstrup er enhver relasjon en maktrelasjon. Dette gjensidige maktforholdet innebærer en etisk fordring for den enkelte. "Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd" (Løgstrup 1956:25). Vi må foreta en etisk refleksjon. Hvem ønsker vi å være i en relasjon? Det betyr at den relasjonen vi får til andre, er avhengig av hvordan vi selv fremstår. Det at en lærer ikke oppnår respekt, kan forklares med hvordan læreren fremstår. Kommunikasjon er nøkkelen i den menneskelige utvikling. Vi utvikler vår identitet gjennom å bli sett, møtt og anerkjent av en annen (Linder 2007:52). Lærere og andre voksne bør være bevisste på hvordan de er i møte og kommunikasjon med barn og unge. Når vi i samtale med andre velger å utlevere noe av oss selv, vil vi samtidig gjøre oss sårbare og krenkbare. Barn og unge viser den voksne tillit, og det er den voksnes ansvar å ikke misbruke denne tilliten (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005:213).

Nielsen (2009) skriver om relasjoner og klassemiljø i flere av sine observasjonsperioder i klassen hun fulgte gjennom grunn- og videregående skole, og hvordan klassen endres når det kommer andre lærere enn kontaktlæreren. Hos en del av lærerne er det flere irettesettelser og betydelig mer uklare tilbakemeldinger. Andre benytter seg av en spydig og ironiserende form som virker mot sin hensikt (Nielsen 2009:93). Hun observerer også en time hvor læreren er moraliserende og tvetydig i sin kommunikasjon. Det skaper en amper stemning i klassen. Nielsen antar at fra lærerens perspektiv fremstår elevene som urolige og grenseløse, men de samme elevene fremstår som rolige og fornuftige hos andre lærere. Det er lærerens måte å forholde seg til elevene på, som fremkaller den urolige og grenseløse stilen (Nielsen 2009:122). Relatert til systemteori viser dette hvordan den enkeltes handlinger påvirker helheten. Lærerens handlinger påvirker de andre i systemet/klassen. Nielsen (2009:175) viser til hvordan ulike lærere kan få frem ulike sider hos enkelte elever. Klassen kan være ”drømmeklasse” i enkelte timer, og det stikk motsatte i andre. Det kan forklares med læreres relasjonskompetanse. Elevene innehar den samme sosiale kompetansen, men de velger å bruke den ulikt. Læreren fremstår som den opprettholdende faktoren i systemet. Dette samsvarer også med mine erfaringer som lærer.

Lyng (2004:139) har studert skolehverdagen i ungdomsskolen. Hun fant at lærernes forklaringer på elevers regelbrudd viser at de er individfokusert. Lærerne henviste til forklaringer som ligger utenfor læringssituasjonen og lærerkompetansens rekkevidde. I følge Lyng er det mer fruktbart å rette oppmerksomheten mot hva som skjer i relasjoner mellom mennesker innenfor samhandlingssituasjonen. Hennes observasjoner viser at lærere kun legger vekt på årsaker utenfor samhandlingssituasjonen og dens relasjoner (Lyng 2004:141). I teorikapittelet refererer jeg til systemteori, og at kommunikasjon ikke kan oppfattes som et resultat av ett individs handlinger. Alle deltakere i et sosialt system påvirker hverandre. Hensikten er å finne sammenhengen mellom individets handlinger og omgivelsene, og identifisere de opprettholdende faktorene for atferden. I et individperspektiv ligger fokuset på å finne årsaken til atferden.

Linder (2010:16) skriver at de profesjonelle kan være en risikofaktor i skolen. Hun skriver at lærere foretar sosial sortering og utstøting på tross av viljen til det motsatte. Det er ofte de faglig sterke elever som får hjelp og veiledning, mens de svakere elever forsøker å unngå lærerens oppmerksomhet. Tall fra Danmark viser at opp mot 25% av en elevårgang opplever at de har dårlig relasjon til læreren, og at 10,5% av elevene har hatt opplevelser med lærere som betegnes som mobbing (Linder 2010:7). Min undersøkelse viser at 5% av guttene og

---

3% av jentene i dette materialet vurderer at de har negativ relasjon til sin lærer. Et nærliggende spørsmål å stille er: Hvem er disse elevene? Og hvordan lykkes de i forhold til skolens mål?

De fleste elever i denne undersøkelsen opplever god relasjon til læreren, og de opplever å bli anerkjent. Schibbye (2009:259) sier at å være anerkjennende betyr at vi må fange den andres bevissthet, og alle har lik rett til sin egen opplevelse. Vi må respektere og akseptere andres rett til å oppleve verden på sin måte. Da er det mulig å forandre opplevelsen. Det finnes også elever som opplever det motsatte, og det er ofte gutter som har negativ opplevelse med sin lærer (Nordahl 2000:335). Det samme fant jeg i min undersøkelse. Disse elevene opplever det motsatte av anerkjennelse, nemlig krenkelse. Det innebærer en vanskelig relasjon, og disse elevene trives dårligere på skolen og med sine lærere, enn klassekameratene. Elever som selv mener at de viser problematferd på skolen synes de får for lite positiv oppmerksomhet av sine lærere. De opplever mye uro og lite elevdeltakelse i undervisningen. Nordahl (2000:238) fant at problematferd har det klart største forklaringsbidraget til relasjon mellom lærer og elev. Det kan tenkes at elever som ikke opplever at de blir likt av læreren eller at læreren ikke bryr seg om dem, heller ikke velger å opptre slik læreren ønsker. Dette kan være en forklaring på hvorfor noen elever velger å vise lav sosial kompetanse i samhandling med lærere. For å se om jeg kan finne en slik sammenheng har jeg valgt ut noen elevvurderte atferdsspørsmål som omhandler dette.

Jeg har valgt ut to spørsmål fra undersøkelsen som er relatert til elevens relasjon med læreren. Beregning av reliabilitet forutsetter at vi har med mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009:76). Jeg har tatt med disse to spørsmålene fordi de har sammenheng med elevenes relasjon til lærer, og de viser en tendens.

Tabell 22. Variansanalyse atferdspørsmål 5 og kjønn.

Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1592	4,41	0,94	.000	0,23
Jente	1524	4,61	0,76	.000	
Total	3116	4,51	0,87	.000	

Spørsmålet har fem svaralternativ, hvor 1 er svært ofte og 5 er aldri. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 4,41, og jenter har en gjennomsnittsskåre på 4,61. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,23 eller 23 poeng. Dette uttrykker at noen elever viser en lavere sosial kompetanse når de har lærere de ikke liker. Det understøtter at det er viktig å utvikle gode relasjoner til elevene. Vi ser også at gutter litt mer enn jenter velger å være bråkete, og det er også større spredning hos guttene. Sosiale ferdigheter må praktiseres i en sosial situasjon hvor partene utfyller hverandre og anerkjenner hverandres roller og bidrag, for å gi positive resultater (Ogden 2009:209).

Tabell 23. Variansanalyse atferdspørsmål 21 og kjønn.

Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irrettesetter meg	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1579	3,91	1,20	.000	0,25
Jente	1509	4,20	1,12	.000	
Total	3088	4,05	1,17	.000	

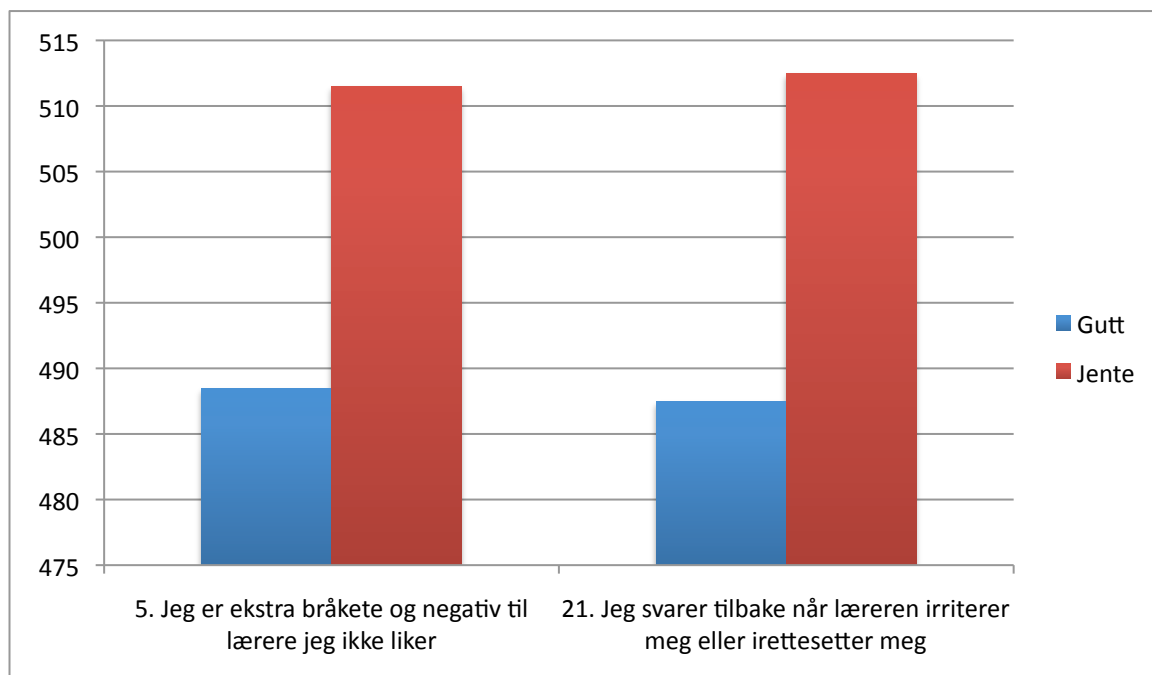
Dette spørsmålet er også relatert til elevens relasjon til læreren. Det har fem svaralternativ, hvor 1 er svært ofte og 5 er aldri. Gutter har en gjennomsnittsskåre på 3,91, og jenter har en gjennomsnittsskåre på 4,20. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,25 eller 25 poeng.



Dette spørsmålet viser det samme som det forrige. Elever som blir anerkjent for den de er, vil ønske å vise god sosial kompetanse. Det er partenes væremåte som skaper forutsetninger for hvordan de svarer hverandre (Schibbye 2009:62). Dette gjelder både i positive og negative samhandlingssituasjoner.

Nordahl (2000:239) fant en klar sammenheng mellom lærer-elevrelasjoner og elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Gode relasjoner mellom elev og lærer innebærer at læreren bryr seg og ser eleven, og læreren liker og har tid til å snakke med eleven. Slik fremstår læreren som en signifikant andre. Det å ha tillit til en person medfører at man opptrer slik at tilliten og relasjonen opprettholdes. Det ser ut som det er mer problematferd når relasjonen er dårlig, enn når disse relasjonene er positive. Relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og den atferden de viser på skolen (Mausethagen og Kostøl 2009:22).

Tabell 24. Atferdspørsmål 5 og 21 og kjønn framstilt i en 500-poengsskala.



Denne tabellen illustrerer kjønnsforskjellene i hvordan elevene vurderer sin egen atferd. På spørsmål 5 er det en forskjell i 23 poeng, og på spørsmål 21 er det en forskjell i 25 poeng. Vi ser at gutter litt mer enn jenter, velger å vise en negativ atferd når relasjonen til læreren er

dårlig. Jeg valgte å kjøre en krysstabellanalyse<sup>13</sup> for å se hvordan gutter og jenter besvarte disse to atferdspørsmålene. På spørsmål 5 fant jeg at 75,5% av elevene som svarte ”Svært ofte” på at de var ekstra bråkete til lærere de ikke likte, var gutter. Det betyr at 14,3% av guttene svarer at de svært ofte, ofte eller av og til, er ekstra bråkete og negativ til lærere de ikke liker, mens det er 9,3% av jentene som svarer det samme. Det er 85,7% av guttene og 90,7% av jentene som svarer sjelden eller aldri på spørsmålet. Vi ser at det er flere gutter enn jenter som velger å være bråkete når de ikke liker læreren.

Når det gjelder spørsmål 21 er det ikke så store kjønnsforskjeller, og det var noe overraskende. Av de som svarer ”Svært ofte” på spørsmålet er det 56,4% gutter, og 43,6% jenter. Det er 30,5% av guttene som svarer at de svært ofte, ofte eller av og til svarer tilbake når læreren irriterer eller irettesetter dem, og 20,9% av jentene som svarer det samme. Det er 69,5% av guttene og 79,1% av jentene som svarer sjelden eller aldri på spørsmålet. Ut fra dette kan vi konkludere med at det finnes elever, både gutter og jenter, som velger å vise en negativ atferd til lærere de ikke liker. Det kan styrke min antagelse om at dårlig relasjon kan ha sammenheng med å vise lav sosial kompetanse.

De fleste elever vurderer at de har god relasjon til sin lærer. Det er liten forskjell mellom kjønnene, med en forskjell i standardavvik på 0,11. Det er tre spørsmål hvor gutter skårer høyere enn jenter. Det er flere gutter som betrakter læreren som en venn. Det er også flere gutter som mener at læreren gjør alt for å hjelpe dem. Dette kan tyde på at lærere er mest engasjert i skolefaglige prestasjoner og innsats. Det samsvarer med Nordahls funn (Nordahl 2000:233). Det er flere gutter som mener at læreren gjør dem flau hvis de ikke kan svare på spørsmål, men forskjellen er så liten at det kan bero på tilfeldigheter. Størst forskjell er det på kjønnene når det gjelder spørsmål som ”Læreren liker meg”, ”Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter” og ”Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre”. Her er det en liten forskjell i standardavvik på henholdsvis 0,20, 0,17 og 0,18 eller 20, 17 og 18 poeng. Det kan tolkes som at flere jenter enn gutter opplever å ha god relasjon til læreren sin. Disse spørsmålene er knyttet til elevenes mer personlige og sosiale situasjon. Dette er områder som Nordahl (2000:233) fant at ikke lærere er like engasjert i, men det er grunn til å tro at det er de mer personlige elementene i relasjonene som er av sterkest betydning for elevene.

---

<sup>13</sup> Se vedlegg nr. 3 og 4.

---

Lærere vurderer gutter til å ha lavere sosial kompetanse enn jenter. Min antagelse var at gutter ville vurdere sin relasjon til lærer som dårligere enn jenter. Noe overraskende fant jeg små kjønnsforskjeller. Innenfor elevgruppen som vurderte å ha negativ relasjon til lærer fant jeg en overvekt av gutter. Denne elevgruppen ble også vurdert av læreren til å ha lavere sosial kompetanse innenfor fire av de fem kompetanseområdene. De skåret lavere på tilpasning til skolens regler, selvkontroll, selvhevdelse og innordning. Nordahl (2000:228) refererer til Fuglestad (1993) sitt arbeid om undervisning og samhandling i skolen. Der påpekes det at de relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandling som foregår, vil ha sterk sammenheng med lærerens undervisning og elevens handlinger. Dårlige relasjoner kan føre til opposisjon og forsterke konflikter i klasserommet.

Gutter og jenter blir vurdert til å ha tilnærmet like gode ferdigheter innenfor det sosiale kompetanseområdet empati og rettferdighet. Det å ha god sosial kompetanse betyr at elever kan legge om atferd eller skifte sosial strategi (Sommer og Johansen 2006:132). Barn som er sosialt kompetente i forhold til jevnaldrende, er ikke nødvendigvis sosialt kompetente i forhold til undervisningssituasjoner. Empati og rettferdighet er ferdigheter som er viktige i forhold til jevnaldrende (Frønes 1998). Evne til empati er vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner (Ogden 2009). Betyr det at lærere ikke verdsetter disse ferdighetene nok i skolen? Mine funn kan støttes av Nordahls funn (2000:257), nemlig at lærere er mest opptatt tilpasning til skolens normer og regler og selvkontroll.

### 5.3 Sammenheng mellom lærervurdert sosial kompetanse og andre faktorer i undersøkelsen

I rapporten "Uligheter og variationer" er det fortatt en regresjonsanalyse for å undersøke hva som kan forklare elevers sosiale kompetanse i skolen, slik lærerne vurderer den (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:60). Rapporten viser samlet at de kontekstuelle betingelsene har relativt stor forklaringskraft på elevers sosiale kompetanse. Lærers kontroll på elevers atferd, ro og orden, relasjon lærer – elev, trivsel og motivasjon og arbeidsinnsats har stor forklaringskraft. Dette understreker at sosial kompetanse er kontekstuel betinget. Det er ikke en stabil egenskap, men sosial kompetanse er betinget av omgivelsene. Noen elever blir vurdert til å ha lav sosial kompetanse fordi de møter en kontekst som ikke verdsetter deres

sosiale ferdigheter. Dette ser ut til å gjelde gutter i større grad enn jenter (Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010:61). Det samme viser mine funn.

Jeg har i tillegg valgt å se på lærervurdert sosial kompetanse og tre andre faktorer i undersøkelsen for å undersøke om jeg kan finne en sammenheng. De tre områdene er relasjon mellom elever, trivsel og skolefaglige prestasjoner. Først viser jeg en korrelasjonsanalyse mellom variablene. Senere viser jeg variansanalyser innefor de tre områdene i forhold til kjønn, og elever som vurderer at de har negativ relasjon til lærer.

Tabell 25. Korrelasjonsanalyse

	Relasjon mellom elever, 1	Relasjon mellom elever, 2	Sumskåre sosial kompetanse	Sumskåre relasjoner mellom elever	Relasjon lærer-elev	Sum trivsel	Skolefaglige prestasjoner
Relasjon mellom elever,1	1	.568**	.141**	.817**	.446**	.372**	.002**
Relasjon mellom elever,2		1	.209**	.939**	.478**	.456**	.067**
Sumskåre sosial kompetanse			1	.207**	.224**	.337**	.549**
Sumskåre relasjoner mellom elever				1	.524**	.472**	.045*
Relasjon lærer-elev					1	.479**	.093**
Sum trivsel						1	.218**
Skolefaglige prestasjoner							1

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå. \* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå.

Vi ser at elevers relasjon til lærer har sammenheng med trivsel og relasjonen mellom elever. Relasjon til lærer har ikke sterk sammenheng med skolefaglige prestasjoner, mens sosial

kompetanse har sterk sammenheng med skolefaglige prestasjoner. Her er sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner lærervurderte. De andre variablene er elevvurderte.

### 5.3.1 Sosial kompetanse og jevnalderperspektivet

Elever som opplever at de har gode relasjoner til sine medelever opplever høy sosial trivsel på skolen. Elevene har vurdert sin relasjon til medelever gjennom et spørreskjema med 17 spørsmål.

Tabell 26. Variansanalyse relasjoner mellom elever og kjønn.

Relasjoner mellom elever	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1488	3,19	0,41	.000	0,12
Jente	1424	3,24	0,40	.000	
Total	2912	3,21	0,41	.000	

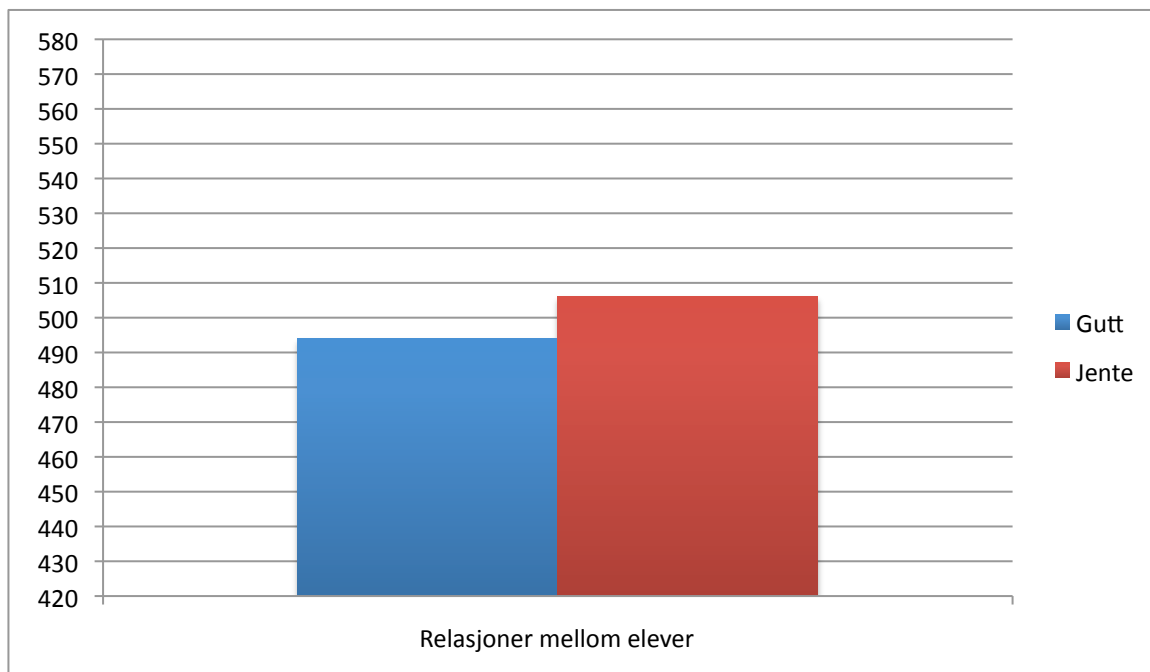
Vi kan se av tabellen at både gutter og jenter vurderer sin relasjon til medelever til å være god. Jenter har en gjennomsnittsskåre på 3,24 på en skala fra 1-4, hvor 1 er helt uenig og 4 er helt enig. Guttene har en gjennomsnittsskåre på 3,19. Det er en forskjell i standardavvik mellom gutter og jenter på 0,12 eller 12 poeng. Dette er en liten forskjell.

Tabell 27. Variansanalyse relasjoner mellom elever som har negativ og positiv relasjon til lærer.

Relasjoner mellom elever	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	108	2,68	0,60	.000	1,34
Pos. relasjon	2630	3,23	0,38	.000	
Total	2738	3,21	0,41	.000	

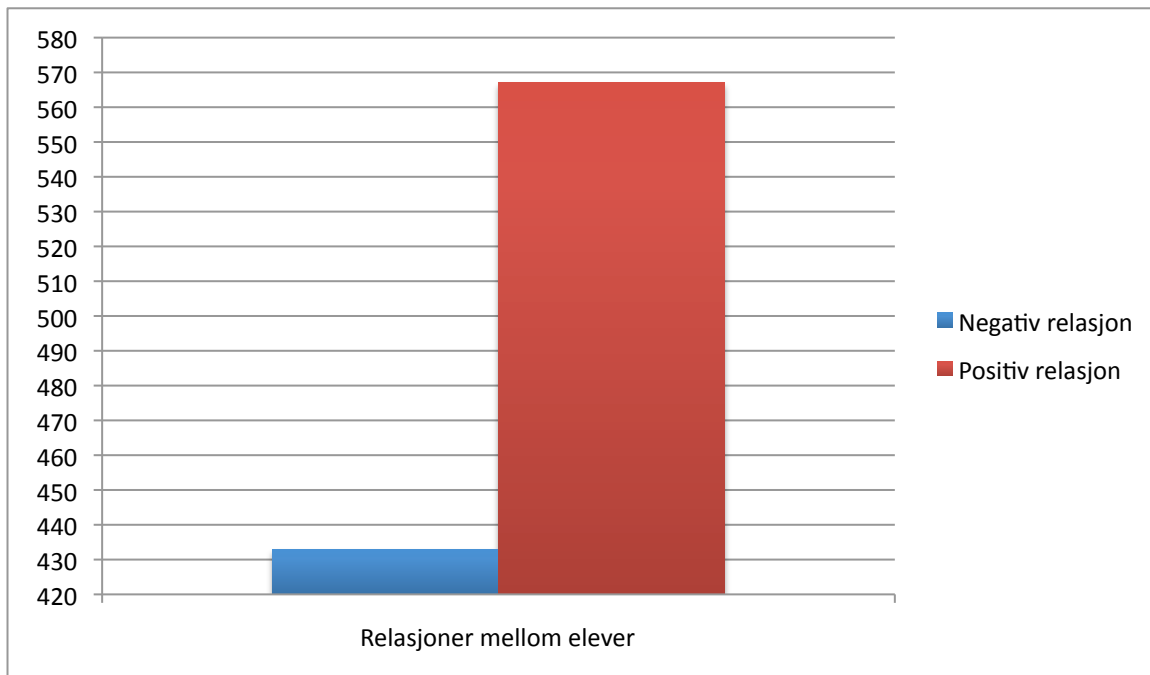
Ser vi på gruppen elever som har negativ relasjon til lærer sammenlignet med elever som har positiv relasjon, er det en forskjell i standardavvik på 1,34 eller 134 poeng. Det må betraktes som veldig høyt. Elever med negativ relasjon har en gjennomsnittsskåre 2,68, mens elever med positiv relasjon har en gjennomsnittsskåre på 3,23. Altså de elever som vurderer at de har negativ relasjon til lærer, vurderer også at de har dårlig relasjon til medelever.

Tabell 28. Relasjoner mellom elever fordelt på kjønn framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 28 viser hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjonen til medelever. Vi ser at det er veldig liten kjønnsforskjell.

Tabell 29. Relasjoner mellom elever med negativ og positiv relasjon til lærer framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 29 viser hvordan elever med positiv og negativ relasjon til lærer vurderer sin relasjon til medelever. Elever som vurderer at de har negativ relasjon til lærer har også dårlig relasjon til medelever.

Elever som blir akseptert av sine jevnaldrende er selvsikre og sosialt effektive, og de lykkes bedre på skolen. Jevnaldrende er viktige for barn og unges sosiale utvikling. Det kan være konflikt mellom å vise sosial kompetent atferd med jevnaldrende, og i forhold til lærere. Elever er opptatt av empati, aktiv samhandling, selvhverdelse og sosial attraktivitet. Lærere er opptatt av tilpasning til skolens normer og regler, og at elever lærer selvkontroll (Nordahl 2000:235). Min undersøkelse viser en sterk korrelasjon mellom relasjoner mellom elever og relasjon mellom lærer og elever. Elever som har gode relasjoner til medelever har også gode relasjoner til lærere, og omvendt. Det kommer tydelig fram i min undersøkelse. Elever med negativ relasjon til læreren har også negativ relasjon til sine medelever. Nordahl (2000) fant også en sammenheng mellom det å ha dårlig relasjon til medelever og dårlig relasjon til lærere.

Det å vise god sosial kompetanse er viktig for å kunne etablere vennsforbindelser. Relasjoner mellom jevnaldrende kan ha sammenheng med elevenes atferd, deres

engasjement og motivasjon, og deres læringsresultater (Linder 2010:29). Det er noen elever som ikke har gode relasjoner til andre, og disse elevene opplever å stå utenfor jevnalderfellesskapet. De kan være i en skolesituasjon som er preget av ensomhet og isolasjon (Nordahl 2000:235). I min undersøkelse utgjør det 5% av guttene og 3% av jentene. Disse elevene opplever en vanskelig skolesituasjon. Det er bekymringsfullt.

### 5.3.2 Sosial kompetanse og trivsel

Tabell 30. Variansanalyse trivsel og kjønn.

Trivsel	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1552	3,26	0,40	.000	0,32
Jente	1483	3,38	0,35	.000	
Total	3035	3,32	0,38	.000	

Elevene har vurdert trivsel ut fra 8 spørsmål med fire svaralternativer. Vi ser at både gutter og jenter har en høy gjennomsnittsskåre. Det betyr at de fleste elever trives på skolen, jenter litt mer enn gutter. Det er en forskjell i standardavvik på 0,32 eller 32 poeng. Dette kan vi tolke som at flere jenter enn gutter trives godt i skolen, og tilpasser seg skolens krav og normer og regler. Det kan forklare hvorfor flere jenter enn gutter blir vurdert til å ha en god sosial kompetanse av lærerne, spesielt innenfor kompetanseområde 1 og 2, tilpasning og selvkontroll. Elevenes sosiale trivsel har et unikt bidrag i forhold til trivsel i undervisningen (Nordahl 2000:223). Det å etablere et godt sosialt miljø mellom elevene, vil ha betydning for elevenes syn på undervisningen.

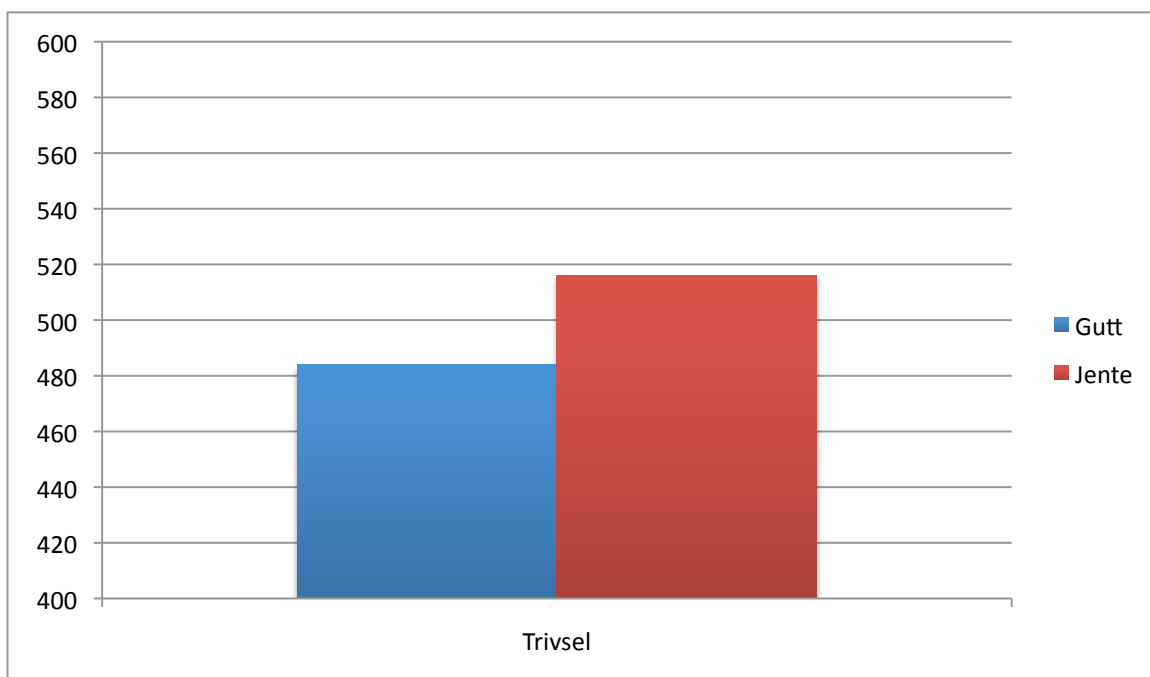


Tabell 31. Variansanalyse trivsel og elever med negativ og positiv relasjon til lærer.

Trivsel	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	113	2,77	0,50	.000	1,5
Pos. relasjon	2729	3,34	0,36	.000	
Total	2842	3,31	0,38	.000	

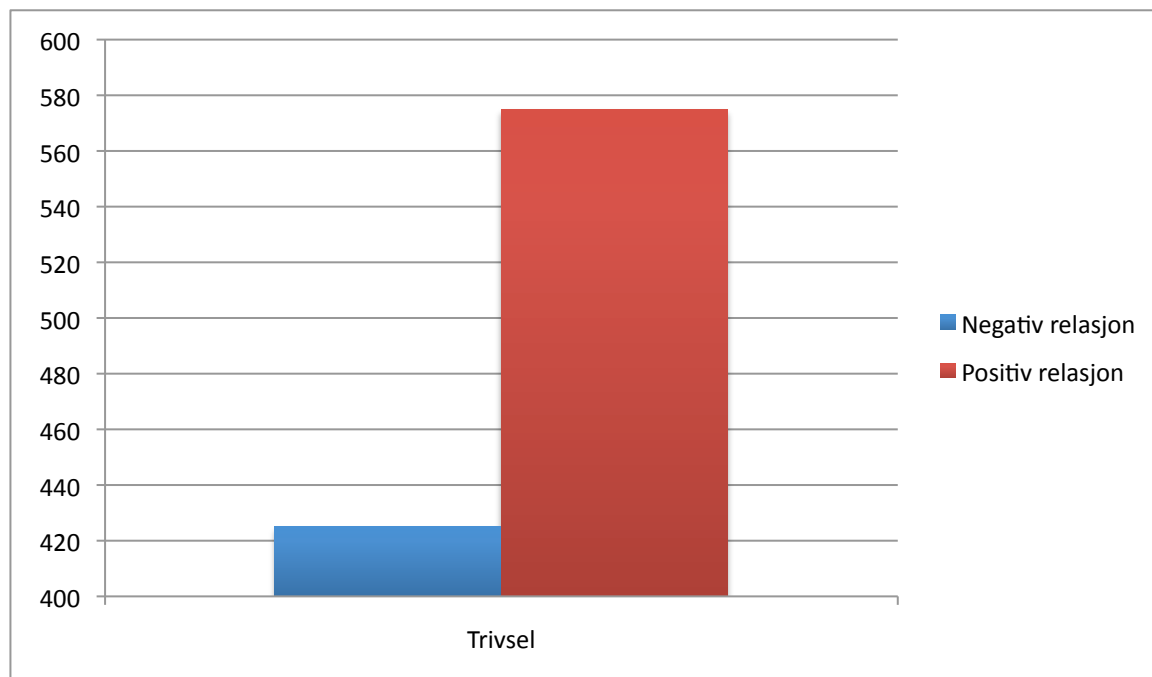
Ser vi på gruppen med negativ relasjon til lærer, trives de dårlig i skolen i forhold til gruppen med positiv relasjon. Det er en forskjell i standardavvik på 1,5 eller 150 poeng. Det er veldig høyt. Det betyr at vi har en gruppe elever som mistrives i skolen. Sett i forhold til Lov om grunnskolen §9a-1: ”... *eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*”, kan vi slå fast at dette ikke er i samsvar med loven. Hva med denne elevgruppen når de begynner i videregående skole? Hvilket utgangspunkt har de for å lykkes med videre skolegang?

Tabell 32. Trivsel på skolen fordelt på kjønn framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 32 viser at gutter trives litt dårligere enn jenter i skolen.

Tabell 33. Trivsel på skolen fordelt på elever med positiv og negativ relasjon til lærer framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 33 viser at elever med negativ relasjon til lærer trives veldig dårlig i skolen i forhold til elever med positiv relasjon til lærer. Trivsel i skolen har sammenheng med hvilke relasjoner vi opplever å ha til andre. Det er skolens og lærernes ansvar å skape et godt læringsmiljø.

### 5.3.3 Sosial kompetanse og læringsutbytte

Bakken (2008:84) har analysert forskningen på kjønn og skoleprestasjoner. Konklusjonen er at det er lite i forskningen som viser at skolen skaper disse kjønnsforskjellene. Det er mer trolig at skolen reproducerer forskjeller som allerede finnes. Han sier også at det er grunn til å tro at skolen kan redusere prestasjonsgapet mellom gutter og jenter.

Tabell 34. Variansanalyse skolefaglige prestasjoner og kjønn.

Skolefaglige prestasjoner	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Gutt	1203	3,21	0,90	.000	0,28
Jente	1128	3,46	0,87	.000	
Total	2331	3,33	0,89	.000	

Her har kontaktlærer vurdert elevenes prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1-5, hvor 1 er svært lav og 5 er svært høy. Guttene har en gjennomsnittsskåre på 3,21, og jentene har en gjennomsnittsskåre på 3,46. Det utgjør en forskjell i standardavvik på 0,28 eller 28 poeng. Dette er en stor forskjell fordi den eneste variabelen er kjønn, og kan bekrefte at skolen reproducerer forskjeller som allerede finnes. Det samme funnet gjorde Imsen (2003:141). Hun fant systematiske kjønnsforskjeller i prestasjoner. Hun fant også kjønnsforskjeller i selvoppfatning som til dels gjenspeiler elevenes prestasjoner i norsk. I matematikk hadde guttene høyere selvoppfatning enn jentene, men det var ikke kjønnsforskjeller i prestasjoner (Imsen 2003:142).

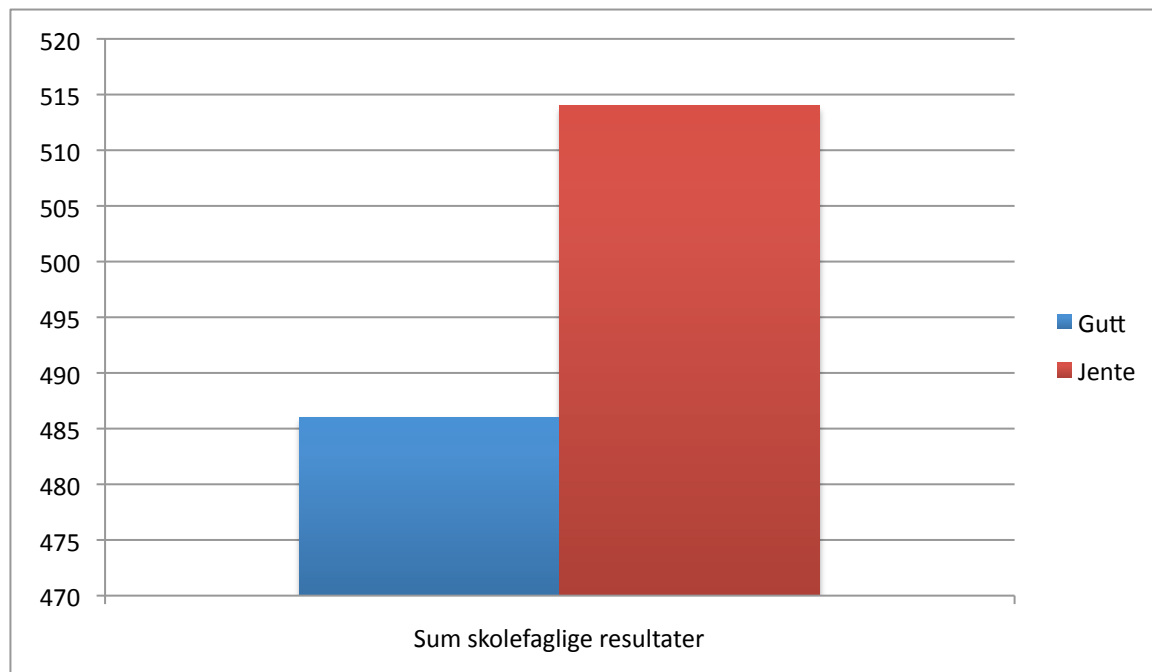
Dårlige skolefaglige prestasjoner kan gi en forståelse til handlinger som av lærere oppleves som problematiske (Nordahl 2000:266). Elever som reagerer med bråk og uro for å dekke over at de ikke mestrer, eller har interesse for arbeidet. Dette samsvarer med det Bakken (2008:35) fant i sin undersøkelse. Nordahl (2000:267) refererer til Ogden (1995) og hans funn fra en undersøkelse i Asker. Han fant klare sammenhenger mellom det samlede skolefaglige funksjonsnivået og lærervurdert problematferd. Elever som blir vurdert til å vise mye problematferd blir ofte vurdert til å ha lave skolefaglige prestasjoner. I min undersøkelse er det sterkest korrelasjon mellom variablene sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

Tabell 35. Variansanalyse skolefaglige resultater og elever som har negativ relasjon til lærer.

Skolefaglige prestasjoner	N	$\bar{X}$	Standardavvik	Sign.	Forskjell i st.avvik
Neg. relasjon	69	3,09	0,71	.012	0,30
Pos. relasjon	2099	3,36	0,89	.012	
Total	2168	3,35	0,88	.012	

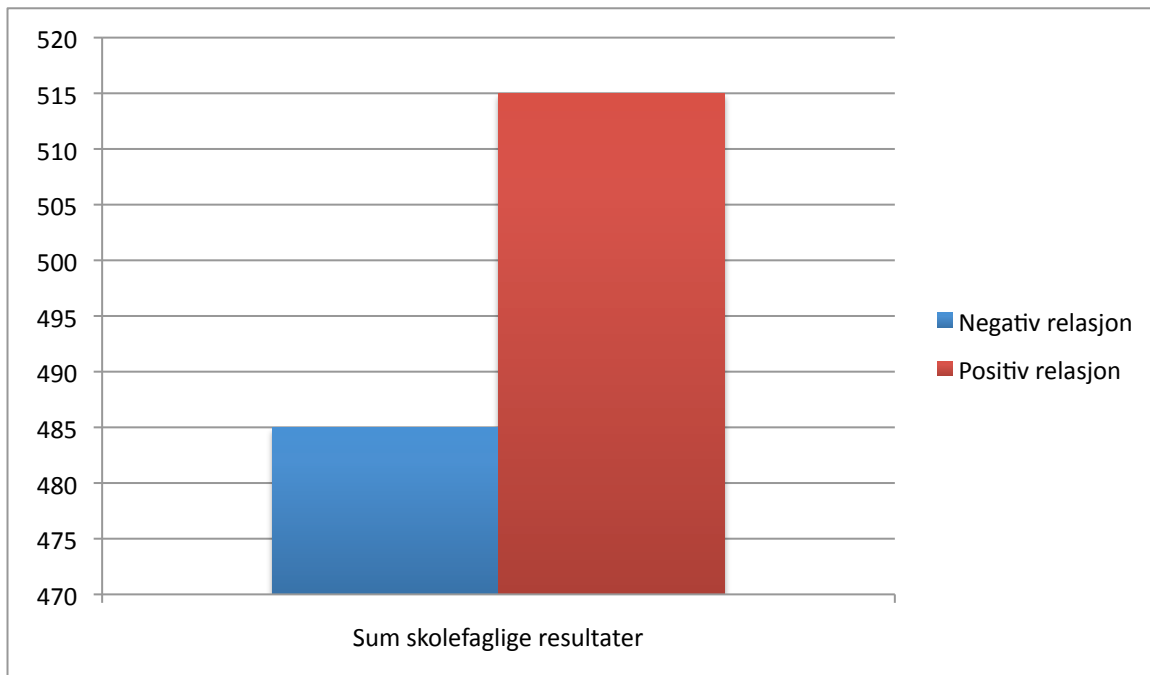
Ser vi på gruppen elever med negativ relasjon til lærer i forhold til skolefaglige prestasjoner, er det en forskjell i standardavvik på 0,30 eller 30 poeng. Det betyr at denne elevgruppen har et dårligere læringsutbytte, enn elever med positiv relasjon til læreren.

Tabell 36. Skolefaglige resultater fordelt på kjønn framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 36 viser at gutter har et dårligere læringsutbytte enn jenter.

Tabell 37. Skolefaglige resultater hos elever med positiv og negativ relasjon til lærer framstilt i en 500-poengsskala.



Tabell 37 viser at elever med negativ relasjon til lærer har et dårligere læringsutbytte enn elever som har god relasjon til lærer. Elever med dårlig relasjon til lærer har det problematisk i skolen.

Når vi ser på gruppen elever som vurderer at de har negativ relasjon til lærer har de også dårlig relasjon til medelever, og de trives veldig dårlig i skolen. Thomas Nordahl (2000:310) fant i sin avhandling at når elever opplever undervisningen som lite engasjerende, og skolen som lite interessant og viktig, og at elevene har dårlige relasjoner til lærere og medelever, så vises det relativt mye problematferd. Dette er et viktig funn, fordi det viser at problematferd kan ha sammenheng med og må forstås i forhold til de kontekstuelle betingelsene i skolen. Det betyr at atferdsproblematikk ikke kun kan forklares som en individuell vanske, eller som et individuelt problem hos den enkelte elev. Vi må tolke handlinger i et systemperspektiv og et kontekstuell/aktørperspektiv.

## 5.4 Lærerens betydning

Det finnes lærere som opplever at de får god kontakt med alle typer elever. De har det Lyng (2004:164) kaller et bredt sosiokulturelt repertoar. De fremstår på en slik måte at elevene oppfatter dem som signifikante voksne. Elever velger aktivt ut påvirkninger fra omgivelsene (Sommer 2006:33). De er aktører i sitt eget liv. Det er deltakerne i systemet som skaper forutsetninger for hvem vi blir for hverandre. Vi kan ikke forstå en part i en relasjon uavhengig av de andre (Schibbye 2009:52). Mennesker som har en god relasjon til hverandre har også tillit til hverandre. Gjennom dette arbeidet har jeg pekt på lærerens betydning for elevenes læring. Elever som har et godt forhold til læreren sin viser god sosial kompetanse, og de trives på skolen. Mine funn viser også at elever som har negativ relasjon til læreren sin viser lav sosial kompetanse eller har lav sosial kompetanse, og de trives dårlig på skolen.

Mine funn viser videre at lærere vurderer jenters sosiale kompetanse til å være bedre enn gutters. Samtidig vurderer jenter at de har litt bedre relasjon til læreren sin, enn gutter. Elever som opplever at de har en lærer som liker dem, anstrenger seg mer enn de som opplever det motsatte. Som teorien viser, kreves det en innsats for å bygge gode relasjoner. Det er lærerens ansvar å etablere gode relasjoner til alle elever. Det er gjennom samhandling at vi gjør oss fortjent eller verdig en annens tillit. Lærere må fremstå som tilgjengelige, rettferdige og oppriktig interesserte i elevene. For å skape gjensidige relasjoner må læreren se, anerkjenne og vise interesse for eleven, og det som er betydningsfullt for ham/henne (Lyng 2004:166). Det krever anstrengelse for å oppnå tillit, men det skal lite til for å ødelegge et tillitsforhold. Lærere må se den enkelte elev som aktør i sine egne læringsprosesser, og alle trenger støtte fra læreren i denne prosessen. Elever som er i et positivt læringsmiljø med relasjonskompetente voksne, vil ha et godt utgangspunkt for en positiv sosial utvikling. Slik fremstår læreren som en beskyttelsesfaktor.

Hattie (2009) viser til en rekke faktorer som har innflytelse på elevenes læringsutbytte. Han oppsummerer dette ved å uttrykke at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevens læring. Lærere med struktur og gode relasjoner bidrar til å skape trygge og gode læringsmiljøer. De har god oversikt over elevenes faglige utvikling, og får med seg elevene i undervisnings- og læringsprosessene. Bachmann og Haug (2006:95) har også undersøkt hva inkluderende lærere gjør. De fant at læreren skapte en positiv atmosfære i klasserommet, viste god faglig innsikt og samarbeidet godt med foreldre, andre lærere, administrasjonen og

---

det eksterne hjelpeapparat. De ga positiv tilbakemelding på elevenes virksomhet når det var grunnlag for det.

Imsen (2003:148) fant store variasjoner mellom klasser når det gjaldt prestasjoner i fagene norsk og matematikk. Hun mener det er grunn til bekymring at en skole som har som mål å gi like god opplæring til alle elever, har så store forskjeller mellom klassene. Dette funnet kan støtte opp om lærerens betydning for elevenes læringsutbytte. Mine funn viser det samme. Gutter og elever med negativ relasjon til lærer har lavere skolefaglige prestasjoner enn jenter og elever med positiv relasjon til lærer. Analysen til Bakken (2010:171) viser at det er enkelte sider ved læringsmiljøet som er mer utslagsgivende for gutter, enn jenter. Skoler som er kjennetegnet ved at de har høyt fokus på læringsmålene, hvor elevene jevnlig får faglig veiledning, har minst kjønnsforskjeller. Elevene får tilpasset opplæring, og de jobber konsentrert og det er lite uro. Elevene har høy indre motivasjon, og de gir uttrykk for at de trives med lærerne.

I teorikapittelet refererer jeg til Hawkins og Catalano som mener det er tre miljømessige forutsetninger som må være til stede for at barn skal utvikle sosial kompetanse. Barn må tilhøre sosiale grupper der de blir bekreftet og verdsatt for sine bidrag. De må også ha en verdsatt rolle, og gis mulighet til å lære seg nødvendige ferdigheter for å fungere i gruppen. Mine funn viser også at det er mange elever som blir vurdert til å ha lav sosial kompetanse av lærerne, spesielt gutter. Elever med dårlig relasjon til lærer gir selv uttrykk for at de trives dårlig, og de har dårlige relasjoner til lærere og medelever. Vi må anta at de ikke føler seg verdsatt og bekreftet i skolen. Dette viser hvor viktig det er at skolen legger vekt på utvikling av sosial kompetanse i et trygt læringsmiljø med anerkjennende voksne.

Nordenbo (2008:70) har gjennomført en undersøkelse om lærerkompetanser og elevers læring. De har undersøkt læreres didaktiske kunnskaper og ferdigheter, og teoretiske kunnskaper. Rapporten konkluderer med at det er tre kompetanser som bidrar til læring hos barn og unge. Det er relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkompetanse. Linder (2007:60) definerer profesjonell relasjonskompetanse som: *"evnen til at etablere, fastholde og afvikle kontakt og ud fra denne kontakt at tage ansvaret for at skabe et udviklingsstøttende og lærende samspil."*

Kompetanse kan betraktes som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Lauvås og Handal (1999:19) definerer praktisk yrkesteori som: *"En persons private,*

*sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskaper, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis*". Elevene i skolen er avhengige av å ha lærere med god kompetanse på flere områder. Det er ikke nok å ha god fagkompetanse. Forskning (Nordahl og Sørli 1998, Nordenbo 2008, Hattie 2009, Sunnevåg, Aasen, Kostøl og Nordahl 2010) har vist at relasjonskompetanse er viktig, i tillegg til regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse. Alle mennesker har relasjonell erfaring, både god og dårlig. Det er viktig for lærere å være oppmerksomme på egne gode samspillserfaringer. Gjennom erfaringene kan den tause kunnskapen vekkes eller reaktiveres (Linder 2007:57). Michael Polanyi (2000) skiller mellom det som kan og det som ikke kan artikuleres verbalt, og kaller dette taus kunnskap. Det som kjennetegner profesjonell kompetanse er evnen til refleksjon i handling (Heggen 2010). Det er mulig å undersøke dette gjennom å spørre lærere om undervisningspraksis, og deres refleksjon rundt denne praksisen.

Stortingsmelding nr. 11 påpeker i kapittel 2 under lærerrollen, at læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner, utover elevene selv og hjemmene deres. Videre står det at forskning viser at det er en positiv sammenheng mellom lærerens faglige og didaktiske kompetanse, og elevenes læringsutbytte. Lærere må være tydelige ledere. Elever er en mangfoldig sammensatt gruppe både faglig, sosialt og emosjonelt. Dette mangfoldet må brukes til å utvikle et læringsmiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse og kultur- og demokratiforståelse. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at læreren viser respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger, skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering. Lærere må omgås elevene på en god måte, og elevene skal føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2009). Det er mulig å etablere lærings situasjoner og dannelsesprosesser som kan føre til redusert problematferd og mistilpasning. Dersom lærere lykkes i denne prosessen vil de være i posisjon i forhold til elevene. Lærere må verdsette elevenes interesser og erfaringer, og veilede dem slik at de kan mestre det sosiale spillet mellom jevnaldrende. Dette vil styrke relasjonen og tilliten mellom lærere og elever (Nordahl 2000:342).

Lyng (2004:182) refererer til undersøkelser utført av Ogden (1998) som viser at lærere i liten grad benytter de sanksjoner av regelbrudd som de formelt sett har til rådighet. Halvparten av norske lærere mangler rutiner for oppfølging av regelbrudd. De benytter også sanksjoner som ikke virker, som "hysjing" og ettergivenhet. Mange lærere opplever at det å ignorere en elevopptreden i seg selv er en atferdskorrigerende reaksjon (Ogden 1998:32). Det kan være



---

et risikoprojekt å håndheve regler. Dersom læreren mislykkes, kan det slå tilbake på læreren. Dette handler om lærerens autoritet, og autoriteten vil vokse frem gjennom asymmetriske relasjoner. En relasjon som i stor grad vil prege forholdet mellom lærer og elev (Mausethagen og Kostøl 2009:156). De refererer til Dale (1999) som sier at fravær av disiplin og sanksjon kan føre til at relasjonen mellom lærer og elev blir brutt (Mausethagen og Kostøl 2009:157).

Elevens trivsel og læring er avhengig av hvor godt de kommer ut av det med lærerne sine. Det bekrefter min undersøkelse. Profesjonelle voksne med god relasjonskompetanse kan bli en beskyttelsesfaktor for elevene. De kan tilpasse den faglige utfordringen slik at hvert barn blir stimulert optimalt, samtidig som de er lederen i klasserommet slik at elevene får utviklet sine sosiale ferdigheter (Linder 2010:19). O'Connor (2006) har også funnet at lærere som prioriterer gode relasjoner til elevene får bedre læringsresultater (i Mausethagen og Kostøl 2009:150).

## 5.5 Konklusjon

Min problemstilling var *"Hvilken sammenheng er det mellom elevens sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren?"*

Gjennom kvantitative dataanalyser har jeg funnet ut at lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse som relativt god. Mange elever viser sosialt akseptert atferd, men det er elever som aktivt velger å vise lav sosial kompetanse. Ser vi på gutter og jenter for seg, finner jeg betydelige kjønnsforskjeller. Dette bringer meg over til andre del av problemstillingen: *"Hvordan kan forskjellene forstås?"*

Det kan være vanskelig å forklare forskjellene, men dette understreker at sosial kompetanse er kontekstuelt betinget. Enkelte lærere vurderer at elever har lav sosial kompetanse, fordi de møter en kontekst som ikke verdsetter deres sosiale ferdigheter. Hvilken betydning en hendelse får for en person, er avhengig av kontekst (Skaalvik & Skaalvik 1996:55). Vi må betrakte elever som handlende individ, og de har en mening med handlingene sine. Lærere ser i mindre grad enn elevene ut til å legge vekt på samhandling, sosialt initiativ og empati som sentrale dimensjoner i sosial kompetanse. I lærerens øyne er god sosial kompetanse

knyttet til tilpasning til skolesamfunnet (Nordahl 2000:263). Elever med høy sosial kompetanse vurderes sjelden som problematiske av sine lærere. Problemelever kjennetegnes ofte av manglende sosiale ferdigheter (Ogden 2009:39).

Elevene har selv vurdert sin relasjon til lærer. De fleste elever vurderer at de har god relasjon til læreren. Det er mindre kjønnsforskjeller, men jenter vurderer sin relasjon mer positivt enn gutter. I gruppen elever som vurderte at de har negativ relasjon til lærer fant jeg klare kjønnsforskjeller, 63,6% var gutter og 36,4% var jenter. Relasjoner mellom lærer og elever kan være vesentlig for både lærers og elevers handlinger i skolen. Anerkjennelse er når man blir møtt som individ ut fra seg selv, og ikke prestasjoner (Schibbye 2009:259).

Ulike interesser og roller kan medføre at relasjoner kan være konfliktskapende. Det kan eksistere et maktforhold mellom lærer og elever (Nordahl 2000:229). Det å ikke bli møtt med anerkjennelse kan skape negative følelsesreaksjoner som skam og indignasjon (Honneth 2006:180). Indignasjon kan føre til motstand. Min krysstabellanalyse viste at 75% av elevene som svarte at de var bråkete til lærere de ikke likte, var gutter. Dette viser at elever som har dårlig relasjon til læreren, også kan velge å vise eller har lav sosial kompetanse. Det var et overraskende funn at det var mindre kjønnsforskjeller på spørsmålet om elevene svarer tilbake når lærer irriterer eller irettesetter dem. Her utgjorde guttene 56,4% og jentene 43,6% av dem som svarte svært ofte på spørsmålet. Det var omtrent halvparten av elevene som svarte at de svarte lærer tilbake.

Relasjonen mellom voksne og barn er studert i flere undersøkelser, og i ulike kontekster og miljøer. Nordahl og Sørli (1998:93) har vurdert sammenhengen mellom elevenes relasjon til lærere og en rekke andre områder i skolen. De fant en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjonen og omfanget av problematferd. De fant at det var en sammenheng mellom hvor gode eller dårlige relasjoner elevene hadde i skolen, og hvordan de oppførte seg i konteksten. Det samme funnet gjorde jeg når jeg i min undersøkelse skilte ut elever som vurderte at de hadde negativ relasjon til læreren. Disse elevene ble også vurdert av læreren til å ha en langt lavere sosial kompetanse enn elever som vurderte å ha positiv relasjon til læreren sin.

Bachmann og Haug (2006:58) skriver i sin rapport at pedagogikk dreier seg om interaksjon og kommunikasjon, og det er i forholdet mellom elev, lærer og innhold at læring skjer. De skriver videre at relasjonene i skolen blir sentrale, og læreres evne til å lede og strukturere

---

undervisningen blir avgjørende. Min undersøkelse viste at det er en sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren. De elevene som vurderte at de hadde negativ relasjon til læreren, ble også vurdert av læreren til å ha lav sosial kompetanse. Dette funnet viser at det er en sammenheng mellom elevenes atferd eller handlinger i klasserommet, og deres relasjon til lærer. Nordahl (2000:238) fant også at problematferd har det klart største forklaringsbidraget til relasjon mellom lærer og elev. Her betraktes eleven som en aktør i klasserommet. Eleven handler ut fra fortolkninger av den sosiale konteksten i klasserommet, og har en hensikt med sine handlinger.

Mye av problematferden i skolen er situasjons- eller utviklingsbetinget. Det er et resultat av gjensidig forsterkende påvirkninger mellom elever eller elever og lærer (Ogden 1998). Både lærere og elever er en del av det sosiale systemet, og de påvirker hverandre gjensidig. Det er lærer som er ansvarlig for å skape et positivt læringsmiljø. Det er nedfelt i loven. Relasjonen mellom deltagerne i det sosiale systemet vil virke inn på hvordan meddelelsene blir forstått. Relasjonen påvirker konteksten, og konteksten påvirker relasjonen. Den relasjonen vi får til andre mennesker, er avhengig av hvordan vi selv fremstår. Anerkjennelse er et grunnleggende behov hos mennesker. Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse. I møte med andre vil vi oppleve anerkjennelse eller krenkelse. Det å utvikle sosialt kompetente barn krever et godt samspill med relasjonskompetente voksne (Linder 2007:54). Barn som ikke er i anerkjennende relasjoner med relasjonskompetente voksne, befinner seg i en risikosone. Fokus rettes mot barnets feil og mangler. Feltundersøkelser (Lyng 2004, Nielsen 2009) viser at lærere ofte forklarer elevens vanskelige atferd i et individperspektiv.

Hvorfor vurderer lærere gutters og jenters sosiale kompetanse ulikt? En mulig tolkning er at lærervurdert sosial kompetanse i større grad uttrykker hvilken type sosial kompetanse som verdsettes og etterspørres i skolen (Nordahl 2000:262). Nielsen (2009) fant at en stor del av jentene identifiserte seg med skolens regler og krav, mens guttenes strategi var å skygge unna. Dette kan forklare hvorfor gutter og jenter blir vurdert ulikt i forhold til sosial kompetanse. Det kan se ut som skolens krav og forventninger til sosial kompetanse ligger nærmest opp til jenters sosiale ferdigheter. Lærere relaterer sosial kompetanse til skoleflinkhet, tilpassningsorientering og selvkontroll. De ser i mindre grad ut til å legge vekt på samhandling, sosialt initiativ og empati som sentrale dimensjoner i sosial kompetanse, enn elevene (Nordahl 2000:263). Det var et noe overraskende funn at lærere vurderer elevens empati og rettferdighet til å være tilnærmet lik, når jeg så på gruppen elever med negativ og positiv relasjon til lærer. På de andre sosiale kompetanseområdene, tilpassning til skolens

regler, selvkontroll, selvhevdelse og innordning, var det store forskjeller mellom elever som vurderer å ha positiv eller negativ relasjon til lærer.

I denne oppgaven har jeg brukt kvantitativ metode for å undersøke hvilken sammenheng det er mellom sosial kompetanse og relasjoner mellom lærer-elev. Jeg har gjort funn som kan bekrefte denne sammenhengen. Det har vært lite forskning som belyser sammenhengen mellom relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse, og elevers læring (Nordenbo 2008:71). Dette er også poengtert i Linder (2010:5), hvor det står at relasjonen mellom lærer og elev kan betraktes som en av de mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring. Mine funn sier ingenting om hva som kjennetegner de relasjonskompetente lærerne. I denne sammenhengen kunne det være et interessant tema å forske videre på. Hva kjennetegner en relasjonskompetent lærer? Hvordan anvender læreren sin kompetanse? Her kunne det være naturlig å benytte en kvalitativ undersøkelse, observere lærere i handling, og intervjuer elever og lærere. Smeby skriver at det er vanskelig å svare på spørsmålet om i hvilken grad utdanningen er relevant i forhold til profesjonell yrkespraksis (i Molander og Terum 2008:98). Dette kan man belyse gjennom å observere i skolen.

Tilbake til min problemstilling: *”Hvilken sammenheng er det mellom elevers sosiale kompetanse og deres relasjon til læreren?”* Svaret blir at det er en sammenheng. Elever som har god relasjon til læreren blir vurdert til å vise en høy sosial kompetanse, og elever som opplever dårlig relasjon til læreren velger ofte å vise eller har en lavere sosial kompetanse. I min undersøkelse fant jeg også klare kjønnsforskjeller, henholdsvis 63,6% gutter og 36,4% jenter vurderer at de har en negativ relasjon til lærer.

Skolen må ta hensyn til hvilke sosiale ferdigheter den etterspør når den utvikler tiltak for å utvikle sosiale ferdigheter. Dette blir viktig i forhold til å oppfylle §1.1 i Lov om grunnskolen. Skolen er både en sosial arena og en læringsarena. Disse to griper inn i hverandre. Målet for skolen må være å gi alle elever kompetanse slik at de kan mestre både sosiale og faglige utfordringer. Elever utvikler sosial kompetanse i samhandling med sitt miljø. Sosial kompetanse kan tolkes i ulike perspektiv, som i praksis er integrert i hverandre i skolen. Jeg har valgt å se på sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv, kommunikasjonsperspektiv, kontekstuel perspektiv og aktørperspektiv. Disse perspektivene har som konsekvens at verdsetting, forventninger til elevene, sosial samhandling, positive relasjoner og tilrettelegging av gode læringsmiljøer er vesentlig for å forstå og møte problematferd. Elever er aktører i eget liv, hvor de aktivt velger handlinger ut fra egne mål

(Sommer 2006:34). Pedagogisk sett er dette forhold som det er mulig å påvirke (Nordahl 2000:341). Dersom vi kun benytter individperspektiv på problematferd er det eleven som er problematisk. Det kan være sosiale forhold, kjønn, annen etnisitet eller diagnoser, og det er vanskelig for skolen/lærere å gjøre noe med disse forholdene. I et systemperspektiv kan vi se på forhold som en vanskelig relasjon. Da øker det pedagogiske handlingsrom. En pedagogisk konsekvens av forventningenes betydning, er at lærere må ha hensiktsmessige og realistiske forventninger til alle elever.

Retten til et godt psykososialt miljø innebærer at alle elever skal oppleve å bli likt av læreren. Skolemyndigheter, skoleledelse og lærere må legge til rette for gode læringsmiljøer. Det innebærer aktiv verdsetting, evne til å bygge gode relasjoner, anerkjenne elever ut fra hvem de er, og pedagogisk anvendelse av elevenes interesser. Skolen må tilpasse undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og behov. Alle elever må møte lærere som bryr seg og er anerkjennende i sin kommunikasjon. Sosiale ferdigheter må praktiseres i en sosial situasjon hvor partene utfyller hverandre og anerkjenner hverandres roller og bidrag, for å gi positive resultater (Ogden 2009:209). Det å verdsette elevene og bruke den sosiale arenaen pedagogisk, vil styrke relasjonene mellom lærer og elev. Slik kan vi arbeide mot målet om en inkluderende skole, og tilpasset opplæring for alle elever.

## Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bakken, A. (2008). *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Vol. 4/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (Vol. 9/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ertesvåg, S. K. (2003). *Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse?* s.282-296 i Norsk pedagogisk tidsskrift (05-06/2003).
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforl.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gerrard, S., & Melby, K. (2004). *Kultur og kjønn* (Vol. nr 38). Bergen: Programmet.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Glaser, V. (2008). *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav*. Oslo: Universitetsforl.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- 
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann: introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzel.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Unipub, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (Vol. nr. 11 (2008-2009)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen sto igjen* (Vol. nr 16(2006-2007)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om pedagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Linder, A., & Breinhild Mortensen, S. (2007). *Glædens pedagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Luhmann, N., Baecker, D., & Christensen, B. (2007). *Indføring i systemteorien* (Vol. nr. B92). København: Unge Pædagoger.
- Lund, T., & Christophersen, K.-A. (1999). *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære?: om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Mortensen, E. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Nielsen, H. B. (2006). Kjønn og identitet *Kjønnsforskning: en grunnbok* (pp. s. 153-168). Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T., & Sørli, M.-A. (1998). *Brukerperspektiv på skolen: elever og foreldre om skole og relasjoner : delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12d/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Norge. (1998). *Grunnskoleloven*. Oslo: Pedlex.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. K. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis: en casestudie av læreres forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektiv i fire klasserom på 7. trinn* (Vol. nr. 18-2009). Elverum: Høgskolen.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.



- 
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- Solbrække, K. N., & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapens forståelser av kjønn *Kjønnforskning: en grunnbok* (pp. s. 63-76). Oslo: Universitetsforl.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (pp. s. 23-55). Oslo: Universitetsforl.
- Sommer, D., & Johansen, J. B. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforl.
- Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Kostøl, A. K., & Nordahl, T. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Krysstabellanalyse, elever som har negativ relasjon til lærer	s.96
Vedlegg 2: Frekvensanalyse, sosial kompetanse	s.96
Vedlegg 3: Krysstabellanalyse, atferdspørsmål 5	s.97
Vedlegg 4: Krysstabellanalyse, atferdspørsmål 21	s.98
Vedlegg 5: Spørreskjema til kontaktlærer	s.99
Vedlegg 6: Spørreskjema til elever	s.103
Vedlegg 7: Faktorer i de ulike skjemaene	s.110
Vedlegg 8: Operasjonalisering av sosial kompetanse	s.111
Vedlegg 9: Svarbrev fra NSD	s.112

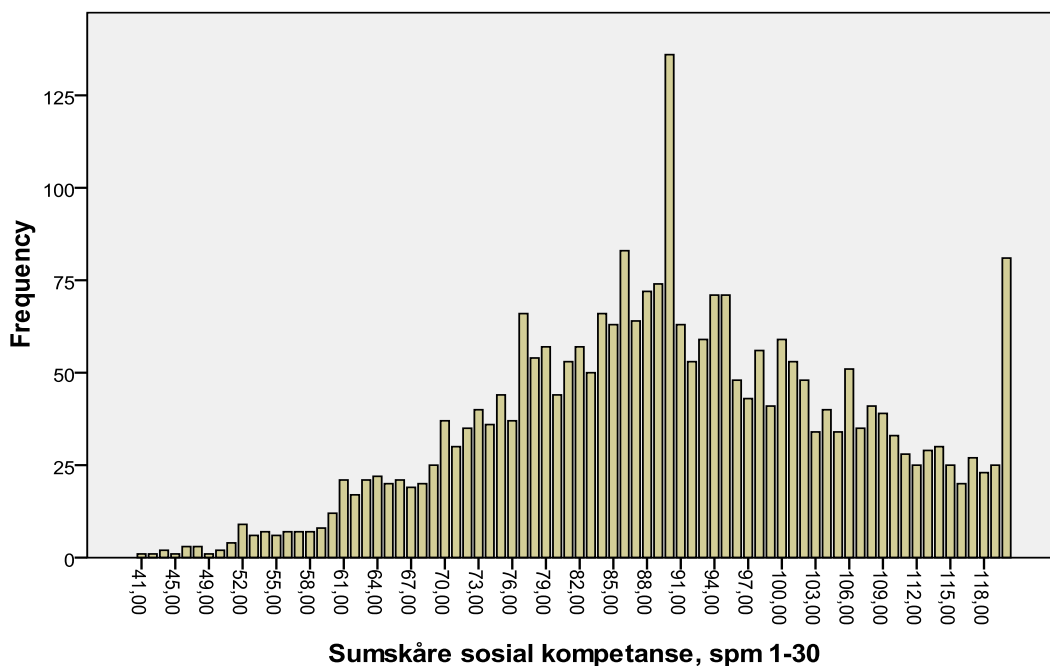
## Vedlegg 1 – krysstabellanalyse, elever som har en negativ relasjon og kjønn

Kryss av for om eleven er gutt eller jente: \* Eleven har et negativt forhold til lærer Crosstabulation

		Eleven har et negativt forhold til lærer		Total
		Ja	Nei	
Kryss av for om eleven er Gutt gutt eller jente:	Count	75	1424	1499
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	5.0%	95.0%	100.0%
Jente	Count	43	1369	1412
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	3.0%	97.0%	100.0%
Total	Count	118	2793	2911
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	4.1%	95.9%	100.0%

## Vedlegg 2 – frekvensanalyse sosial kompetanse

### Sumskåre sosial kompetanse, spm 1-30



### Vedlegg 3 – krysstabellanalyse, atferdspørsmål 5

Kryss av for om eleven er gutt eller jente: \* Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.

Crosstabulation

		Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					Total
		Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	
Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	Gutt Count	40	42	147	359	1004	1592
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	2.5%	2.6%	9.2%	22.6%	63.1%	100.0%
	% within Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.	75.5%	60.0%	59.3%	58.2%	47.2%	51.1%
	% of Total	1.3%	1.3%	4.7%	11.5%	32.2%	51.1%
Jente	Count	13	28	101	258	1124	1524
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	.9%	1.8%	6.6%	16.9%	73.8%	100.0%
	% within Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.	24.5%	40.0%	40.7%	41.8%	52.8%	48.9%
	% of Total	.4%	.9%	3.2%	8.3%	36.1%	48.9%
Total	Count	53	70	248	617	2128	3116
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	1.7%	2.2%	8.0%	19.8%	68.3%	100.0%
	% within Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	1.7%	2.2%	8.0%	19.8%	68.3%	100.0%

## Vedlegg 4 – krysstabellanalyse, atferdspørsmål 21

Kryss av for om eleven er gutt eller jente: \* Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg. Crosstabulation

		Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.					Total
		Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri	
Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	Gutt Count	97	125	261	431	665	1579
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	6.1%	7.9%	16.5%	27.3%	42.1%	100.0%
	% within Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.	56.4%	63.5%	61.0%	54.5%	44.3%	51.1%
	% of Total	3.1%	4.0%	8.5%	14.0%	21.5%	51.1%
Jente	Count	75	72	167	360	835	1509
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	5.0%	4.8%	11.1%	23.9%	55.3%	100.0%
	% within Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.	43.6%	36.5%	39.0%	45.5%	55.7%	48.9%
	% of Total	2.4%	2.3%	5.4%	11.7%	27.0%	48.9%
Total	Count	172	197	428	791	1500	3088
	% within Kryss av for om eleven er gutt eller jente:	5.6%	6.4%	13.9%	25.6%	48.6%	100.0%
	% within Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irretsetter meg.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	5.6%	6.4%	13.9%	25.6%	48.6%	100.0%

## Vedlegg 5 – spørreskjema til kontaktlærer



# Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse- LP-modellen

Kontaktlærer

Fylles ut for enkeltelever i basisgruppe/klasse fra 5. til 10. trinn

Dette skjemaet skal kun fylles ut for de elever der foreldrene har gitt skriftlig samtykke til at barnet skal delta i undersøkelsen

### Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

### Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD –diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	

### Kulturell bakgrunn

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

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

### Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av til	og	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig					
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det					
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever					
4	Tar initiativ til samtaler med medelever					
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen					
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever					
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige					
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater					
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter					
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes					
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre					

12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				



### Elevenes motivasjon og evnenivå

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevenes motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevenes evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevenes arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevenes interesse for å lære i timene er:					

### Fravær fra skolen

1. Kryss av for hvor mange dager eleven vært fraværende fra skolen fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1 – 3 timer	4 – 8 timer	9 – 15 timer	Mer enn 15 timer

**Vedlegg 6 – spørreskjema til elever**

Høgskolen i Hedmark

Kartleggingsundersøkelse

LP-modellen

Elevhefte

Mellomtrinnet

**Bakgrunnsopplysninger**

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
7. klasse								

**Hva jeg synes om å gå på skolen**

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort JA

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten ja

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten nei

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor NEI

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

### Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
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 følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med de bøkene og tingene jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg kranbler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					

21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

### Lærerne

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

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene: "Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Skalaledd	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet				

	svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

### Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: "Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				

7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/ klassa som ikke går så godt sammen.				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameraene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

### Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
- Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
- Av og til – hvis det skjer av og til i timene
- Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
- Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene!



## Vedlegg 7 – faktorer i de ulike skjemaene

### Elevskjema:

Fokusområder/faktorer	Temaer	Spørsmål/antall spørsmål	Verdier
Trivsel	Syn på skolen	1-8, 8 spm.	JA – ja – nei – NEI
Atferd	1: Underv- og læringshemmende	1 – 13, 13 spm.	Aldri – sjelden – av og til – ofte – svært ofte
	2: Sosial isolasjon	14 – 18, 5 spm.	
	3: Utagering	19 – 22, 4 spm.	
	4: Alvorlig atferdsproblem	23 – 27, 5 spm.	
Relasjon	Relasjon lærer – elev	1 – 15, 15 spm.	Helt enig – litt enig – litt uenig – helt uenig
	Relasjon 1 elev – elev: Arbeidsmiljø	1 – 5 og 14, 6 spm.	
	Relasjon 2 elev – elev: Sosialt miljø	6 – 13 og 15 – 17, 11 spm.	
Undervisning	1: Variasjon	1 – 5 og 14, 6 spm.	Ja, alltid – ofte – av og til – sjelden – nei, aldri
	2: Struktur	6 – 11, 6 spm.	
	3: Oppmuntring og åpenhet	12, 13, 15, 3 spm.	

### Kontaktlærerskjema:

Fokusområder/faktorer	Temaer	Spørsmål/antall spørsmål	Verdier
Sosial kompetanse 1	Tilpasning til skolens regler	1, 2, 12, 13, 19, 20, 24, 26, 29. 9 spm.	Aldri – av og til – ofte – svært ofte
Sosial kompetanse 2	Selvkontroll	3, 6, 8, 11, 18, 30. 6 spm.	
Sosial kompetanse 3	Selvhevdelse	4, 5, 14, 15, 16, 21, 22, 28. 8 spm.	
Sosial kompetanse 4	Empati og rettferdighet	7, 10, 25, 27. 4 spm.	
Sosial kompetanse 5	innordning	9, 17, 23. 3 spm.	
Skolefaglige prestasjoner	Norsk, matematikk, engelsk	1, 2, 3. 3 spm.	Svært lav – lav – middels – høy – svært høy

## Vedlegg 8 – Operasjonalisering av sosial kompetanse

Nummer viser til hvilket spørsmål det henviser til i kontaktlærerskjemaet (se vedlegg 5).

### Fokusområde 1: Tilpasning til skolens normer.

1. Gjør skolearbeidet riktig
2. Holder det ryddig rundt seg på skolen uten å bli minnet på det
12. Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder
13. Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp
19. Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide
20. Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort
24. Ignorerer forstyrrelser fra medelever når han/hun arbeider
26. Rydder opp etter seg
29. Følger dine instruksjoner

### Fokusområde 2: Selvkontroll

3. Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever
6. Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever
8. Reagerer egnet på erting fra kamerater
11. Kan ta imot rimelig kritikk fra andre
18. Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre
30. Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater

### Fokusområde 3: Selvhevdelse

4. Tar initiativ til samtaler med medelever
5. Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen
14. Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker
15. Inngår kompromisser for å oppnå enighet
16. Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte
21. Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn
22. Inviterer andre til å delta i aktiviteter
28. Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn

### Fokusområde 4: Empati og rettferdighet

7. Er kritisk til regler som kan virke urettferdige
10. Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes
25. Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert
27. Sier i fra når han/hun mener du har vært urettferdig

### Fokusområde 5: Innordning

9. Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter
17. Kan skifte aktivitet uten å protestere
23. Kan kontrollere sinnet i konflikt med voksne

## Vedlegg 9 – Svarbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kari Nes  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgata 31  
2318 HAMAR

Vår dato: 09.02.2011

Vår ref:25979 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

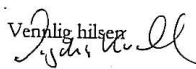
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25979	<i>Sosial kompetanse i klasserommet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Nes</i>
Student	<i>Kjersti Kristoffersen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Venlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kjersti Kristoffersen, Fiolbakken 3, 2611 LILLEHAMMER

#### Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no