

LUP

Rikke Thorshaug

Masteroppgave
Sosiale ferdigheter i et flerkulturelt perspektiv

Social skills in a multicultural perspective

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
FORORD	10
1. INNLEDNING	11
1.1 PROBLEMSTILLING	13
1.2 BEGREPSAVKLARING	14
1.2.1 <i>Minoritetsspråklige og minoritets elever</i>	14
1.2.2 <i>Majoritetsspråklige og majoritets elever</i>	15
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	15
2. TEORI	16
2.1 MINORITETSELEVER I SKOLEN.....	16
2.1.1 <i>Perspektiver på minoritetslevers lærings situasjon</i>	17
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV – LÆRING SOM ET SOSIALT FENOMEN	20
2.2.1 <i>Tilpasset opplæring</i>	22
2.2.2 <i>Utvikling av flerkulturell identitet</i>	24
2.2.3 <i>Betydning av jevnaldrende</i>	26
2.2.4 <i>Anerkjennelse</i>	27
2.2.5 <i>Identitetsdannelse i lys av anerkjennelse</i>	28
2.3 MINORITETSELEVERS SPRÅKKOMPETANSE.....	29
2.4 SOSIAL KOMPETANSE	31
2.4.1 <i>Hva er sosial kompetanse?</i>	31
2.4.2 <i>Sosial kompetanse i kontekstuellt perspektiv</i>	33
2.4.3 <i>Sosial kompetanse i et minoritetsspektiv</i>	35

2.4.4	<i>Sosiale ferdighetsdimensjoner</i>	36
2.5	OPPSUMMERING.....	38
3.	METODE	40
3.1	VALG AV METODE.....	41
3.2	SURVEY	42
3.2.1	<i>Primærdata og sekundærdata</i>	43
3.3	UTVALGET	44
3.4	MÅLEINSTRUMENTER I SURVEYEN	45
3.4.1	<i>Sosial kompetanse</i>	46
3.4.2	<i>Relasjon elev-elev</i>	47
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	48
3.5.1	<i>Validitet</i>	48
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	50
3.6	STATISTISKE ANALYSER	51
3.6.1	<i>Frekvensanalyser</i>	51
3.6.2	<i>Faktor- og reliabilitetsanalyser</i>	51
3.6.3	<i>Korrelasjonsanalyser</i>	52
3.6.4	<i>Variansanalyser</i>	52
3.7	ETISK VURDERING	53
4.	KVANTITATIVE RESULTATER	55
4.1	BAKGRUNNSVARIABLER.....	55
4.1.1	<i>Elevenes kulturelle og språklige bakgrunn</i>	55
4.1.2	<i>Foreldrenes utdanningsnivå</i>	58
4.1.3	<i>Andel elever med spesialundervisning</i>	60

4.2	LÆRERENS VURDERING AV ELEVENES SOSIALE KOMPETANSE	60
4.2.1	<i>Den totale sosiale kompetansen</i>	60
4.2.2	<i>Kompetansedimensjoner for trinnene samlet</i>	61
4.2.3	<i>Hvordan kan forskjellene sees aldersmessig i skolen?</i>	64
4.3	RELASJONER ELEV – ELEV	69
4.4	KORRELASJONSANALYSE	71
5.	DRØFTING	73
5.1	ELEVENES SOSIALE KOMPETANSE	73
5.1.1	<i>Tilpasning til skolens normer</i>	73
5.1.2	<i>Selvkontroll</i>	74
5.1.3	<i>Positiv selvhevdelse</i>	76
5.1.4	<i>Empati og rettferdighet</i>	77
5.2	PERSPEKTIVER PÅ MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	78
5.2.1	<i>Ulikhetsperspektivet</i>	78
5.2.2	<i>Klasseperspektivet</i>	79
5.2.3	<i>Oppsummering</i>	79
5.3	SAMMENHENG MELLOM SOSIAL KOMPETANSE OG ELEV-ELEV RELASJON	79
5.4	ELEV-ELEV RELASJON	80
5.5	KONKLUSJON.....	80
	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA FOR ELEVENE 1-4.TRINN	92
	VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA FOR ELEVENE 5.-10.TRINN	94
	VEDLEGG 3: SPØRRESKJEMA FOR KONTAKTLÆRER	102

Figurliste

Figur 5.1: Forskjell i standardavvik for 1.-4.trinn i tilpasning til skolens normer	74
Figur 5.2: Forskjell i standardavvik for 8.-10.trinn tilpasning til skolens normer	74
Figur 5.3: Forskjellene mellom ikke-vestlige minoritets elever og majoritets elever i ungdomsskolen Selvkontroll, Gustavsen 2007.	75
Figur 5.4: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom 8.-10.trinn Selvkontroll.....	75
Figur 5.5: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritets elever og majoritets elever på 1.-4.-trinn i kompetansen Selvhevdelse.....	76
Figur 5.6: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritets elever og majoritets elever i 1.-4.-trinn innenfor empati og rettferdighet.....	77
Figur 5.7: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritets elever og majoritets elever i 8.-10.trinn innenfor empati og rettferdighet.	77

Tabelliste

Tabell 3.1: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i utvalget.....	44
Tabell 3.2: Måleinstrumenter for sosial kompetanse	46
Tabell 3.3: Reliabilitetsanalyse gjengitt fra Kultur for læring (2017).....	50
Tabell 3.4: Retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller/effekter.....	53
Tabell 4.1: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i undersøkelsen	55
Tabell 4.2: Oversikt over fordeling av elever på trinn	56
Tabell 4.3: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i de ulike kommunene	57
Tabell 4.4: Mors utdanning	58
Tabell 4.5: Fars utdanning.....	59
Tabell 4.6: Spesialundervisning	60
Tabell 4.7: Variansanalyse av elevenes totale sosial kompetanse	61
Tabell 4.8: Tilpasning til skolens normer, 1.-10.trinn.....	62
Tabell 4.9: Selvkontroll 1.-10.trinn.....	62
Tabell 4.10: Positiv selvhevdelse 1.-10.trinn	63

Tabell 4.11: Empati og rettferdighet 1.-10.trinn.....	63
Tabell 4.12:Tilpasning til skolens normer, 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn	65
Tabell 4.13: Selvkontroll1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn	66
Tabell 4.14: Positiv selvhevdelse 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn.....	67
Tabell 4.15: Empati og rettferdighet 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn.....	68
Tabell 4.16: Variansanalyse elev-elev relasjon 1.-4.trinn	69
Tabell 4.17: Variansanalyse elev-elev relasjon 5.-7.trinn	70
Tabell 4.18: Variansanalyse elev-elev relasjon 8.-10.trinn	70
Tabell 4.19: Korrelasjonsanalyse mellom elev-elev relasjon og sosiale ferdigheter, både minoritets elever og majoritets elever 1.-4.trinn	71
Tabell 4.20: Korrelasjonsanalyse mellom elev-elev relasjon og sosiale ferdigheter, både minoritets elever og majoritets elever 5.-10.trinn	71

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv. Det legges vekt på elevenes erfaringsbakgrunn og hvordan elevenes bakgrunn kan påvirke sosialisering og utvikling av sosial kompetanse. På bakgrunn av mangfoldet vi har den flerkulturelle skolen ønsker jeg å se om det er en forskjell mellom minoritets elever og majoritetslevers sosiale kompetanse

Problemstillingen lyder slik: I hvilken grad er det forskjeller mellom med minoritets elever og majoritetslevers lærervurderte sosiale kompetanse i barneskolen, og i hvilken alder er eventuelle forskjeller størst?

Det er valgt en kvantitativ tilnærming til problemstillingen, da kvantitativ metode egner seg godt til å se på forskjeller mellom grupper. Datamaterialet jeg har brukt er hentet fra forbedrings- og innovasjonsarbeidet *Kultur for læring*, hvor alle kommunene i Hedmark fylke deltar. Prosjektet er utarbeidet og innhentet av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet (2017).

I denne oppgaven er data fra kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse benyttet, i tillegg til informasjon fra elevenes vurdering av relasjon til medelever og læringsmiljø. Ut fra disse opplysningene har jeg gjort sammenlikninger mellom minoritets elever og majoritetslevers. Jeg har brukt statistikkprogrammet SPSS for å fremstille de kvantitative resultatene og har gjennomført frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser og variansanalyser. I tillegg til resultatene av disse analysene støtter jeg meg til andre undersøkelser og teori for å drøfte og støtte opp under mine funn.

Resultatet fra undersøkelsene i denne oppgaven viser at både begge elevgruppene blir vurdert til å ha god sosial kompetanse, men det fremkommer at lærerne mener det er forskjeller mellom minoritets elevene og majoritetslevenes sosiale kompetanse. Det mest interessante funnet er at lærerne har vurdert forskjellene mellom elevgruppene som størst i småskolen og de vurderer det til at elevgruppene har mindre forskjeller i sin sosiale kompetanse jo lenger de har gått på skolen. Elevene har et relativt likt syn på sitt eget læringsmiljø og relasjoner til sine medelever.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis in adaptive education is about social skills in a multicultural perspective. Emphasis is placed on the students' experience and how the background of the students can affect socialization and the development of social skills. Because of the diversity we have in the multicultural school, I want to see if there is a difference between minority students and majority student's social skills.

The research question is as follows: To what extent are there differences between minority pupils and majority pupils' teacher-assessed social skills in primary school and in what age are any differences the greatest?

A quantitative approach to the problem has been chosen, as quantitative methodology is suitable for looking at differences between groups. The data I have used is derived from the improvement and innovation work Culture for Learning, where all the municipalities in Hedmark county participate. The project has been prepared and obtained by the SePU at the University College in Innlandet (2017).

In this assignment, data from the contact teacher's assessment of the students' social skills are used, as well as information from the pupils' assessment of relationships with fellow students and the learning environment. Based on this information, I have made comparisons between minority students and majority students. I have used the statistics program SPSS to produce the quantitative results and have conducted frequency analyses, correlation analyses and variance analyses. In addition to the results of these analyses, I support other research and theory to discuss and support my findings.

The results of the studies in this thesis show that both student groups are considered to have good social skills, but it appears that the teachers believe there are differences between minority students and the majority students social skills. The most interesting finding is that the teachers have considered the differences between the groups of pupils as the largest in the early age in school and they consider that the student groups have minor differences in their social skills the longer they have attended school. The pupils have a relatively similar view of their own learning environment and relationships with their fellow students.

Forord

Endelig er jeg i mål! Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende, lærerik og krevende prosess, og har gitt meg ny erfaring og faglig innsikt. Jeg har gjennom denne mastergraden i tilpasset opplæring endret mitt syn på både elever, personale og skolen som arena for læring og utvikling.

Jeg vil takke min veileder Hege Somby for verdifulle synspunkter på arbeidet mitt, som har vært til stor hjelp. Og ikke minst tålmodighet, du har hele tiden hatt tro på at jeg kommer til å klare dette og tro på mitt prosjekt.

Og ikke minst, takk Sigrid Nordahl. Du har vært en stor støtte underveis og hjulpet meg med SPSS og andre problemer som har dukket opp. Takk for alle faglige og ikke faglige samtaler.

Jeg vil takke Professor Thomas Nordahl, som har gitt meg tillatelse og mulighet til å bruke datamaterialet fra Kultur for læring.

Gode kollegaer, Mari og Janne, har vært gode støttespillere. Takk for at dere setter latter og uendelige mengder kaffe høyt på arbeidsrommet, og for at dere har sagt så mye morsomt og fått meg til å le nå på slutten av masterboba.

Den siste og største takken går til den nærmeste familie, samboeren min Morten og sønnen min Jørgen. Takk til Morten for all støtte og forståelse slik at jeg uten dårlig samvittighet har kunnet bruke både kvelder og helger på studier i en travel hverdag. Takk til min nydelige sønn Jørgen for å hjelpe meg til å holde fokus på det som er viktig i livet og for at du har vært så tålmodig.

Hamar, 13.november 2018

Rikke Thorshaug

1. Innledning

Andel innvandring har økt i samfunnet de siste årene. Innvandrere utgjorde i Norge per 1. januar 2018 14,1 prosent av befolkningen, og norskfødte med innvandrerforeldre utgjorde 3,2 prosent. Ved årsskiftet bodde det personer med innvandrerbakgrunn i alle landets kommuner, men fordelingen mellom kommunene varierer mye. I hovedstaden er det høyere andel enn i mindre byer. Gjennomsnittlig andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre var 17,3 for hele landet (Statistisk sentralbyrå 2018a). Innvandringen gir Norge mer arbeidskraft og kompetanse på en rekke områder, og det kulturelle mangfoldet tilfører viktige ressurser til samfunnet gjennom kulturkunnskap og språkkompetanse. Dermed kan en si at innvandring er en berikelse for samfunnet vårt. I takt med denne utviklingen har omfanget av barn og unge med innvandrerbakgrunn fordoblet seg i den norske skolen. Den norske skolen har blitt en flerkulturell skole.

Med en økende andel minoritets elever, er det derfor av stor betydning hvordan det går med minoritets elevene i det norske skolesystemet og hvordan skolen møter mangfoldet både i læring, dannelse og utvikling. Derfor har det de siste årene vært interesse for å gjøre undersøkelser på minoritets elever i skolen, men i hovedsak på minoritets elevers skoleprestasjoner. Engen skriver at minoritets elever som en gruppe, hevder seg dårligere i den norske skole, enn elever med majoritets bakgrunn, og slik har det vært så lenge en har hatt data om minoritets elevenes skoleprestasjoner (Engen 2003). Det går bra med mange, men samtidig strever en høyere andel minoritets elever med å oppnå de faglige målene i skolen (Bakken 2014). Minoritets elevene scorer svakere på kartleggingsprøver og nasjonale prøver enn majoritets elevene (Kjærnsli & Jensen 2016, Statistisk sentralbyrå 2018b). At minoritets elevene hevder seg dårligere i skoleprestasjoner enn majoritets elever er bekymringsfullt. Ikke bare fordi barnas skolerresultater er en indikasjon på hvor godt skolen har lyktes i oppdraget med å gi barna den opplæringen de har krav på, men også fordi skolerresultater peker framover i livet og vil derfor kunne antyde noe om hvordan det vil gå i tida framover (Bakken 2014). Et samfunn i endring, krever en skole som fornyer seg etter elevmassen. Formålet med studien har vært å undersøke i hvilken grad det er forskjeller mellom minoritetspråklige og majoritetspråklige elevers sosiale ferdigheter, og å undersøke i hvilken alder den eventuelle forskjellen er størst.

I dagens skole er det ikke kun grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning som er viktig. Barn og unge tilbringer mer tid i offentlige institusjoner enn tidligere, og dermed har

en større del av dannelsen og sosialiseringen blitt skolens ansvar. Tidligere har oppdragelse og sosialisering vært en større prosess i hjemmet, men dette ansvaret har i større grad blitt satt over til skolen (Nordahl 2017). Skolen blir dermed en institusjon for læring på flere felt. Den overordnede delen av læreplanverket for grunnopplæringen i Norge utdyper skolens verdigrunnlag og grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen.

Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf og den utgjør selve grunnmuren i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2017). I opplæringsloven §1-1 står det «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringsloven 1998). Skolen plikter å legge til rette for at alle elever skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livet etter sine forutsetninger. Målet med den sosiale utviklingen er å utvikle en god sosial kompetanse, som er et begrep som best dekker de oppgavene er gitt når det gjelder sosial og personlig læring (Utdanningsdirektoratet 2015). Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi, og elevenes faglige og sosiale læring og utvikling henger sammen i det daglige arbeidet. Faglig læring kan derfor ikke isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet 2017, Nordahl 2010). Når elever viser gode sosiale ferdigheter, og det eksisterer positive jevnaldersfellesskap i skolen, har dette også positive konsekvenser for skolens læringsmiljø og de faglige prestasjonene elevene viser (Nordahl 2010). Barn og unge må få oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende (Nordahl et al. 2010). Det er dette de fleste av oss forbinder med å ha det godt i livet, og i den sammenheng kan ikke skolen lenger betraktes som en forberedelse til livet, den er livet (Nordahl 2010, s. 175).

Hver dag møter barn et komplekst nettverk av sosiale krav, og må bruke mange ulike handlingsmønstre for å mestre ulike situasjoner. Derfor er det viktig at sosial kompetanse, som handler om å mestre samhandling med andre, ikke kommer i skyggen av faglige mål. Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon som barnet trenger for å mestre det miljøet det befinner seg i, samtidig som trivsel og positivt selvbilde ivaretas (s 80). Elevene skal altså lære seg å samarbeide og fungere med hverandre i ulike miljøer, de skal utvikle sosiale ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre oppturer og nedturen i livet. Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Vi kan si at det for eleven i skolen finnes to arenaer å mestre – den faglige og den sosiale.

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Gjennom sitt innhold og sine arbeidsmåter er den norske skolen naturlig nok primært tilpasset norskspråklige elever og i den forstand ingen nøytral arena (Engen 1996). Hvilken kultur eleven er sosialisert inn i hjemme, vil være med å forme hva som er rett og galt, og om elevene er sosialisert inn i et såkalt muslimsk miljø, kan det være store forskjeller mellom hjem og skole (Engen 1996). Dette er viktige faktorer å være klar over som lærer i skolen. Utvikling av sosial kompetanse er en betydelig del av den generelle delen av læreplanen. Det betyr at skolen ikke bare skal utvikle elevenes skolefaglige ferdigheter, men også bidra til at elevene også utvikler seg sosialt og personlig (Nordahl 2000). I hvilken grad undervisningen tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn er avgjørende for elevenes mulighet til å nyttiggjøre seg det opplæringstilbudet de mottar (Bakken 2003), også når det gjelder utvikling sosialt og personlig.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av mangfoldet vi har den den flerkulturelle skolen ønsker jeg i min masteroppgave å se om det er en forskjell mellom minoritets elever og majoritets elevers sosiale kompetanse på småtrinn- og mellomtrinn. Ut fra dette har jeg utformet følgende problemstilling for oppgaven:

I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritets elevers og majoritets elevers lærervurderte sosiale ferdigheter i barneskolen, og i hvilken alder er eventuelle forskjellene størst?

Jeg har i dette arbeidet vært så heldig å få tilgang til et stort kvantitativt datasett som er samlet inn i forskningsprosjektet Kultur for læring (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg 2017). Det store utvalget her gir meg mulighet til å lete etter forskjeller og sammenligne funnene opp mot hverandre. Undersøkelsen er stor, og i dette masterprosjektet hadde jeg ikke hatt mulighet til å gjennomføre noe lignende, jeg er derfor utrolig takknemlig for at jeg får denne muligheten. Kartleggingsundersøkelsen omhandler grunnskoler i Hedmark fylke, og både elever, foresatte, lærere og skoleledere har vært informanter. Hensikten med prosjektet er å skape en positiv holdning til utdanning og løfte skoler resultatene ved å gi skoler og kommuner et grunnlag for refleksjoner og analyser, samt peke på særlige viktige områder (Nordahl et al. 2017).

Andre masterstudenter har tidligere skrevet oppgaver som er nærliggende min. I mine søk kunne jeg finne blant annet en oppgave som har sett på samme tema som jeg har, skrevet av Ann M. Gustavsen (2007). Hun har sett på sosial kompetanse og forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen. Denne oppgaven kan ligge noe nært min egen, men hun har undersøkt elever i ungdomsskolen og jeg undersøker elever i barneskolen. Datagrunnlaget hun har brukt er hentet fra en kartleggingsundersøkelse av LP-modellen, så det er ikke brukt samme datagrunnlag som jeg har brukt. En annen oppgave jeg fant er en masteroppgave som ser på hvordan lærere vurderer de sosiale ferdighetene til minoritetsspråklige elever fra vestlige og ikke-vestlige land, og hvordan disse elevene vurderer relasjon til lærer, skrevet av Linn Sund (2018). Hun har brukt samme datagrunnlag som jeg bruker i min oppgave, Kultur for læring. Sund har sammenliknet vestlige og ikke-vestlige minoritetsspråklige elever, mens jeg skal sammenlikne minoritets elever og majoritets elever. Oppgavene våre har samme datagrunnlag og begge skriver om sosiale ferdigheter, men vi sammenlikner ikke de samme elevgruppene med hverandre. De nevnte oppgavene skiller seg fra min oppgave på flere områder og derfor vil min oppgave være et bidrag til forskning på sosiale ferdigheter i en flerkulturell skole.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Minoritetsspråklige og minoritets elever

Denne oppgaven handler om minoritets elever og majoritets elever. I denne oppgaven vil begrepet minoritets elever omhandle alle elever med et annet førstespråk enn norsk eller samisk. Begrepet forteller at det dreier seg om elever som befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen, som innebærer at de er i mindretall og deres språk og kultur er ikke den som er gjeldene i storsamfunnet, eller i skolen som institusjon (Phil 2010). Denne forskjellen kjennetegnes mellom skolens og elevenes språk, men innebærer også en forskjell i kulturelle og sosiale forutsetninger. Engen definerer minoritetsspråklige ved at de som oftest utgjør et mindretall og i den forstand blir underlegne (Engen 2004). I oppgaven bruker jeg minoritets elever og minoritetsspråklige elever om hverandre.

1.2.2 Majoritetsspråklige og majoritetselever

I denne oppgaven brukes begrepene om elever med norsk som morsmål, altså majoritetsspråket i Norge.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne mastergradsoppgaven er bygd opp omkring fem hovedkapitler som samlet skal gi en rød tråd i arbeidet. Disse kapitlene er:

Kapittel 1 omhandler bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og begrepsavklaring.

I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for arbeidet med fokus på det flerkulturelle perspektivet i skolen, identitetsutvikling og sosial kompetanse i et sosiokulturelt perspektiv.

Kapittel 3 er en gjennomgang og presentasjon av valg av metode, survey, utvalg, måleinstrumenter og de statistiske analysene som er anvendt på dataene.

I kapittel 4 presenteres alle resultatene fra de ulike analysene.

I det siste kapitlet drøftes og sammenfattes de ulike resultatene og det forsøkes å gi svar på de problemstillingen som er presentert i kapittel 1.

2. Teori

Det vil innledningsvis i denne delen av oppgaven bli belyst hva som ligger i begrepet minoritets elever og ulike perspektiver omkring minoritets elever i skolen. Videre kommer det et kapittel sosiokulturelt perspektiv, som jeg knytter opp mot tilpasset opplæring. Innenfor dette temaet blir sosialisering og flerkulturell identitetsutvikling belyst. Temaene som jeg har skrevet om til nå er viktige for å kunne forklare hvordan sosial kompetanse utvikles og hvilke forhold som kan påvirke denne utviklingen. Videre kommer det et kapittel om sosial kompetanse og sosial kompetanse i kontekst skole. I dette kapittelet blir det forklart hva som ligger i de ulike kompetansedimensjonene og sosial kompetanse i et minoritetsperspektiv.

2.1 Minoritets elever i skolen

Minoritets elever utgjør en stadig større andel av elevene i skolen. Med minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen forstår vi barn og unge som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet 2016b). Begrepet forteller at det dreier seg om elever som befinner seg i en minoritetssituasjon i skolen, de er altså i mindretall (Phil 2010). Denne forskjellen kjennetegnes mellom skolens og elevenes språk, men innebærer også en forskjell i kulturelle og sosiale forutsetninger. Engen definerer minoritetsspråklige ved at de som oftest utgjør et mindretall og i den forstand blir underlegne (Engen 2004). Gjennom sitt innhold og sine arbeidsmåter er den norske skolen naturlig nok primært tilpasset norskspråklige elever, og ingen nøytral arena (Engen 1996). Minoritetselevne har norsk som andrespråk, og møter skolehverdagen med et helt annet grunnlag enn de majoritetsspråklige elevene, det er de majoritetsspråklige elevenes språk som er gjeldene i opplæringen. Opplæringslovens § 2-8 sier at elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge den vanlige opplæringen. Videre står det at elevene om nødvendig har rett til morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler (Opplæringsloven 1998). Retten til særskilt språkopplæring betyr at eleven kan få forsterket opplæring i norsk morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring. Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet, mens tospråklig opplæring er at eleven får opplæring på sitt morsmål og norsk i ett eller flere fag. Dette utløser rettigheter for minoritetselevne, men hvordan dette gjøres i praksis ser ut til i stor grad være opp til skoleeier (Randen 2014). Dette kan da handle om både tilgjengelige ressurser og kunnskap. Minoritetselevne som ikke behersker norsk godt, vil heller ikke få fullt utbytte av

undervisningen, og på den måten vil forskjellene bli større mellom minoritetslevene og majoritetslevene. Som det ble nevnt innledningsvis, handler ikke det å være minoritetslev kun om språklige forutsetninger. Ved å være minoritetslev innebærer det også en forskjell i kulturelle og sosiale forutsetninger. Innad i gruppen minoritetslever er det og store forskjeller, men de fleste vil oppleve at det ikke er deres kultur som er gjeldene, det er majoritetslevenes. Mange minoritetsspråklige synes å oppleve verdikonflikt med skolen, men i ulik grad, varierende med sosial bakgrunn og språkgruppetilhørighet (Engen 1996). Skolen er best tilpasset majoritetslevenes kultur og normer, og minoritetslever kan derfor møte utfordringer ved å tilpasse seg skolens kulturelle preferanse. En kan på mange måter si at minoritetslevene er født inn i et nasjonalt utenforskap, men finner ulike måter å løse det på. Elevene møter skolen med andre forutsetninger enn majoritetslevene både språklig, kulturelt og sosialt, og dette vil jeg i min oppgave undersøke om skaper forskjeller mellom minoritetslever og majoritetslever, i utviklingen av sosial kompetanse.

2.1.1 Perspektiver på minoritetslevers lærings situasjon

Forskning viser at minoritetslevene i gjennomsnitt har dårligere resultater i basisfag på skolen og de scorer dårligere på nasjonale prøver, sammenliknet med majoritetslevene (Kunnskapsdepartementet 2007, Kjærnsli & Jensen 2016, Statistisk sentralbyrå 2018b). Det eksisterer flere perspektiver for hvordan vi kan forstå dette prestasjonsgapet på. Forsker Anders Bakken (2014) fra NOVA presenterer tre ulike perspektiv for å belyse forskjellene mellom minoritetslever og majoritetslever. Disse perspektivene er av betydning fordi de sier noe om hvordan skolens møte med minoritetslever er.

Ulikhetsperspektivet

Dette perspektivet vektlegger utfordringene språklige ulikheter og kulturelle forskjeller som kan oppstå når elever har et annet morsmål eller kulturbakgrunn enn majoriteten har. Bakken skriver at innenfor at innenfor ulikhetsperspektivet vil barn som ikke behersker norsk og som har begrenset kjennskap til norsk kultur, stille med grunnleggende ulemper i et undervisningssystem hvor nesten all undervisning foregår på norsk (Bakken 2014). Innenfor dette perspektivet kan en velge å se på ulikhetene på forskjellige måter. En kan se på ulikhetene ved at problemet ligger hos innvandrerne, altså i et individperspektiv. I et individrettet perspektiv leter en etter årsaker i det enkelte individ eller individets bakgrunn. (Nordahl 2007). I et individperspektiv innenfor ulikhetsperspektivet, blir det er foreldrenes manglende forståelse for det norske skolesystemet og dårlige språkkunnskaper som gjør at

minoritetslevene får problemer med å oppnå samme resultatene som majoritetslevene i skolen. Det vektlegges at foreldrene ikke kan bidra med lekser på grunn av dårlige norskerferdigheter og minoritetslevene vil møte skolen med dårlige forutsetninger på bakgrunn av lite kognitivt stimuli, annen oppdragelse, miljø og at foreldrene har lite kunnskap om det norske samfunnet. Dette er faktorer som kan påvirke norskerferdigheter og bidra til å øke forskjeller, men denne forståelsen kan bidra til å skape barrierer og er i liten grad løsningsorientert. I denne tenkningen blir det individet, altså minoriteten som må tilpasse seg skolen. Denne måten å tenke på beskriver Skrefsrud (2018) som en barrieretenkning som har preget den offentlige debatten om minoriteter skoleprestasjoner og skolegang. Ved å konsentrere seg om manglene som de flerspråklige og deres familier representere i møtet med majoritetsskolen, vil pedagogikken da bli å reparere de feil og mangler minoritetslevene da tilsynelatende har og fjerne barrierene som hjemmekulturen skaper i møtet med den norske (Ibid). I et syn på minoritetsspråklige som mangelfulle, en tenker da hjemmekulturen som en barriere i møte med den norske kulturen.

En annen forståelse innenfor ulikhetsperspektivet er at en heller må se på hvordan skolen som institusjon er tilpasset minoritetslevene. Ifølge Engen (2007) er det de didaktiske prosessene de minoritetsspråklige elevene møter, som det må arbeides med. Undervisningen forgår nesten utelukkende på norsk og elever som ikke behersker norsk godt vil ikke få utbytte av undervisningen på samme måte som majoritetslevene. Minoritetslevene må tilegne seg mye kunnskap i løpet av en skoledag. I tillegg til fagene må elevene tilegne seg norsk som språk, og om skolen ikke tilpasses den flerspråklige elevmassen kan de bli hengende bak og problemene forplante seg oppover (Bakken 2014). Når skoleeffekten øker, vil gamle sosiale mønstre brytes, og nye tapere og vinnere skapes. Mens man i et skolesystem med lav skoleeffekt vil kunne omsette en sosial og kulturell bakgrunn i karakterer, vil en skole med høy skoleeffekt gi mulighet for elever med en annen sosial bakgrunn enn den dominerende. (Steffensen, Ekren, Zachrisen, Kirkebøen 2017, Falch, Bensnes, & Strøm, 2016).

Denne forståelsen kan knyttes opp mot systemperspektiv. Systemperspektiv legger til grunn at det er flere faktorer ved den enkelte elev og mange miljømessige forhold som påvirker hverandre (Lillejord, Manger & Nordahl 2013, s. 266). En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, der individet selv kan påvirke omgivelsene (Ibid). Nordahl skriver om systemperspektiv at det er helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forklaringer og forståelse for utfordringer knyttet til enkeltindivider og sosiale (Nordahl 2007, s 58).

Klasseperspektivet

I klasseperspektivet er en opptatt av foreldres utdanningsnivå og sosioøkonomiske forhold. I dette perspektivet råder et syn hvor en tenker at elever av foreldre med lav utdanning, lav klassebakgrunn og lav inntekt presterer dårligere enn elever som har foreldre med høyere utdanning (Bakken 2014). Klasseperspektivet verdsetter den akademiske kulturen og mener det å beherske norsk språk og kultur ikke er nok til å lykkes faglig, og sånn sett reproduseres sosioøkonomiske forhold (Bakken 2014). I et minoritetsperspektiv blir dette aktuelt ved at minoritets elever ofte kommer fra familier med lavere sosioøkonomisk status, både i forhold til dårligere økonomi og lavere utdanning hos foreldre (Bakken 2003). Målet om å utjevne sosial ulikhet i samfunnet har vært en målsetting i norske skolereformer gjennom tidene, likevel går mange elever ut av grunnskolen uten nødvendige ferdigheter som gjør at de kan mestre voksenlivet på en tilfredsstillende måte (Bakken 2009). Det har lenge blitt forsket på hvilken betydning foreldres sosioøkonomiske bakgrunn har for barnas skolegang, og det har i flere undersøkelser blitt påvist klare sammenhenger mellom foreldres utdanningsnivå og barnas skoleprestasjoner (Hattie 2009, Nordahl 2015). Nordahl (2015) skriver at sammenhengen mellom elevenes bakgrunn og deres skolefaglige prestasjoner fremdeles er sterk i dagens samfunn, og mye kan tyde på at skolen reproduserer sosiale forskjeller. Bakken (2003) skriver i sin undersøkelse Ung i Oslo at gapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i stor grad skyldes at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC. Hans undersøkelse viste at foreldres utdanning hadde mindre betydning for minoritets elever, og en forklaring på dette foreldrene av minoritets elever med høy utdanning heller ikke har spesielt mye av den kulturelle kapitalen som vanligvis gir avkastning i norsk skole (Ibid).

Optimismeperspektivet

Selv om minoritets elever i gjennomsnitt oppnår svakere resultater enn majoritets elever i skolen, ser en likevel at mange sikter høyt i utdanningsperspektivet. Situasjonen for minoritets elever med innvandrers bakgrunn er sammensatt, mange tar langvarige utdanninger, men samtidig er gruppen overrepresentert blant de som faller fra i videregående opplæring (Bakken 2009). I optimismeperspektivet er man opptatt av hva som er årsaken til at mange sikter høyt i utdanningsnivå, selv de når de kommer fra hjem med lavere sosioøkonomisk status og har annet førstespråk enn norsk. Bakken (2014) skriver at foreldrene ofte gir uttrykk til forventinger til barna om at de skal lykkes i skolen og kunne skape seg og familien bedre liv gjennom å ta utdanning. Selv om mange innvandrerforeldre selv befinner seg forholdsvis

lavt i samfunnhierarkiet, og kanskje heller ikke oppnådde drømmen de selv hadde, er det ikke uvanlig å overføre forventningene om sosial mobilitet til barna (Bakken 2014). Mange ser at barna har bedre forutsetninger enn de selv har hatt, fordi de lettere vil lære seg språket og de ulike kulturelle kodene som er gjeldene i skolen og samfunnet generelt (Ibid).

2.2 Sosiokulturelt perspektiv – læring som et sosialt fenomen

Skolen har i de senere år fått flere elever som utgjør språklige og kulturelle minoriteter og i den sammenheng er det sosiokulturelle perspektivet relevant for det daglige arbeidet i skolen. Det teoretiske perspektivet for denne oppgaven er det sosiokulturelle læringsperspektivet. I et sosiokulturelt perspektiv er aktiv deltakelse i fellesskapet essensielt for læring, og sosiale aktiviteter og samhandling mellom mennesker er utgangspunkt for utvikling og læring.

Røttene til sosiokulturell teori finner vi i arbeidene til Vygotskji. Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen barnet lever i, bestemmer både hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik 2013, s.63). Vygotskji (2001) var i sin teori om den nærmeste utviklingssonen opptatt av samspillet mellom elev og lærer. Det var lærerens oppgave å finne elevens nærmeste utviklingssone og lede elevene til å mestre aktivitetene på egenhånd gjennom veiledning og støtte (Ibid). Dette gjelder ikke kun kunnskapsmål rettet mot skolefag, det gjelder i like stor grad at elevene utvikler en identitet og sosial kompetanse for å kunne lykkes sosialt og ha det bra med seg selv (Ogden 2015, Nordahl 2010).

Når en tenker på hvilken bakgrunn og forventinger barn har med hjemmefra, er det avgjørende å være bevisst forskjeller fra kulturer i forhold til syn på oppdragelse (Hundeide 2003). Å være kjent med ulikheter mellom minoritetskulturen og majoritetskulturen i forhold til oppdragelse og sosiale forventninger i skolen, er av stor betydning for hvordan vi kan forstå elevenes sosiale liv og utfordringer. Det kan oppstå konflikt i hva som forventes på skolen, av kamerater og hvilke forventninger barna møter hjemme. Det er viktig å vite hva dette utgjør i praksis, og ha kunnskap om elevens liv utenfor skolen for å kunne forstå.

Cummins peker på at barn av innvandring er i en prosess for å gi mening om hvem de er og å finne et meningsfylt sted i samfunnet, hvor det er dem som er de nyeste medlemmene. Ved å oppmuntre til å ta vare på morsmål og kultur som de har med hjemmefra samtidig som de integreres i det nye landet og lærer språket der, vil barna kunne få en mye høyere forståelse av

sin identitet i samfunnet (Cummins 2009). I en ressursorientert tilnærming til mangfold, som innebærer at språklig, kulturell og religiøs variasjon legges til grunn, vil dette i et sosiokulturelt perspektiv synliggjøre de ulike ressurser som finnes i klassen og samtidig anerkjenne mangfold (Gjervan et al. 2012). På den måten blir elevens identitet anerkjent og elev vil få utnyttet sine ressurser, samtidig som eleven vil få høyere grad av forståelse for sosiale forskjeller mellom kulturer.

Gitz-Johansen (2009) skriver i sin forskning om forestillinger lærere og pedagoger danner seg i forhold til minoritetsspråklige og minoritetskulturelle elever. I denne forestillingen ses minoritetselevens oppvekstmiljø som mangelfullt, og ansvaret legges på eleven og familien, og ikke den pedagogiske institusjon. På bakgrunn av dette mangelsynet iverksettes tiltak som skal kompensere for de feil og mangler en da mener befinner seg hos minoritetsfamiliene, og det blir høyt fokus på den majoritetsspråkliges kultur (Ibid). For å trekke dette opp til det sosiokulturelle perspektivet og systemperspektivet, blir denne forestillingen knyttet til mangler en form for krenkelse (Honneth 2008), og vil være et hinder for å kunne utvikle en anerkjennende pedagogikk (Gitz-Johansen 2009).

I et sosiokulturelt perspektiv som ligger til grunn for utvikling av flerkulturell pedagogikk, vil utviklingen av den kulturelle identiteten løftes fram og vektlegges spesielt (Sand 2008, s 37). Sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring og legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende i læring, og ikke kun som positivt for læringsmiljøet (Dysthe 2001, s 42). Dysthe (2001) trekker frem seks sentrale aspekt ved et sosiokulturelt læringssyn: Læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er mediert, språket er sentralt i læringsprosesser og læring er deltakelse i praksisfellesskap. Å delta i sosiale praksiser hvor læring skjer, blir derfor sentralt i det å lære og tilegne seg ferdigheter (Ibid, s 42).

For å kunne forstå et barns utvikling er det ikke nok å ha en forståelse for barnet individuelt. En må se barnets sosiokulturelle bakgrunn (Hundeide 2003, s. 6). En utfordring som lærer i skolen blir da å møte de ulike bakgrunnene, kulturene og kunnskapen med en ressursorientert tilnærming. Ved å trekke elevenes språklige og kulturelle forutsetninger aktivt inn i opplæringen, anerkjenner og inkluderer skolen mangfoldet.

2.2.1 Tilpasset opplæring

I Norge har vi en offentlig skole som er åpen for alle elever. Det vil si at vi har en skole som rommer elever med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner og elever med ulike evner. Et sentralt mål i skolen har vært å utjevne forskjeller basert på sosial bakgrunn. Arbeidet med å realisere enhetsskolen ved å organisere skolen sånn at alle barn kunne få lik rett og like muligheter til utdanning, uavhengig av sin sosiale, geografiske og etniske bakgrunn, har dominert norsk skoleutvikling (Engen 2018). Etter 1970 er det begrepene tilpasset opplæring og inkludering som har operasjonalisert denne tanken (Ibid). Minoritetselevene har kommet hit av ulike årsaker. De ulike årsakene som har ført familiene til Norge kan være arbeidsmuligheter, de kan være flyktninger eller de kommer for familiegjenforening. Uansett årsak, sier dette noe om de ulike sammensetninger vi har i et klasserom. Elevene har variert skoleerfaring, ulike kulturelle bakgrunner og ulik språklig bakgrunn. Som lærer er man forpliktet til å jobbe for at alle elever opplever mestring og læring, både sosialt og faglig (Skrefsud 2018). Skolen må å ta på alvor at dagens elevgruppe rommer et større mangfold av stemmer, ferdigheter og livserfaringer enn tidligere og er forpliktet til å tilpasse undervisningen til mangfoldet innenfor fellesskapet. Valg av undervisningsopplegg og aktivitetsformer må være slik at alle elever finner mening i læringssituasjonen og får utvikle seg på en allsidig måte (Imsen 2014, s. 245).

Jeg har tidligere skrevet om ulike perspektiver over minoritetselevenes læringssituasjon i skolen og hvilke faktorer som kan ligge bak forskjellene både i ulikhetsperspektivet, klasseperspektivet og optimismeperspektivet. Å være bevisst hvordan en kan tilpasse undervisningen til mangfoldet som finnes i klassen er av betydning om en skal klare å utjevne forskjeller, noe som er et sentralt mål i den norske skole. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at tilpasset opplæring er noe som gjelder alle elever. Det er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte, og skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet 2018). Innenfor dette ligger det at tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de som følger ordinære opplæring og de som mottar spesialundervisning. I Opplæringsloven §1-3 står det at tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp for skolen og et av formålene i all opplæring. Ved dette innebærer det at all undervisning og opplæring skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Det finnes ulike måter å tilpasse undervisningen på. En måte er å ta utgangspunkt i elevenes ferdighetsnivå, hvor alle elever skal gjennom det samme fagstoffet, men det porsjonerer ut i ulikt tempo. En

annen måte er at undervisning tar mer utgangspunkt i elevens erfaringsbakgrunn og kunnskap. Da handler det om å bruke elevenes hverdagserfaringer, benytte interesser og motivasjon som et utgangspunkt for læring (Skrefsrud 2018, Dewey 1997). I denne sammenhengen ser en på elevens morsmål og kulturelle bakgrunn som en i seg selv, og ikke en barriere eller et hinder på veien til å lære norsk (Skrefsrud 2018).

I den smale forståelsen av tilpasset opplæring orienteres opplæringen mot den enkelte elev. I den smale forståelsen av tilpasset opplæring er kvantitativ differensiering og individualisering rådene (Engen 2018). Tilpasset opplæring blir i en smal forståelse sett i et individperspektiv. Med det menes en opplæring som er tilpasset den enkelte eleven både når det gjelder alder, ferdighetsnivå, kunnskaper og modenhet. Skrefsrud trekker frem Piagets utviklingspsykologi og Vygotskjis stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen som viktige teorier om elevenes læring i et individperspektiv (Skrefsrud 2018). Løsningen handler om den enkelte eleven og i mindre grad den pedagogiske praksisen i skolen. Engen (2010) hevder at en smal forståelse av tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig for elever med en minoritetsspråklig bakgrunn, og at man må tilføye et inkluderende sosiokulturelt perspektiv for å bedre deres læringsutbytte.

En bred forståelse av tilpasset opplæring innebærer at den er fellesskapsorientert. Fellesskapsorienteringens hensyn ligger i organiseringen og tilretteleggingen av læringsmiljøet, og valg av lærestoff (Engen 2018). Skrefsrud (2018) skriver at i et sosiokulturelt perspektiv dreier tilpasset opplæringen seg om hvordan skolen kan ivareta og bygge på elevenes kulturelle erfaringer på en måte som tar høyde for kompleksiteten og dynamikken i den språklige og kulturelle identiteten. En kan si at tilpasset opplæring i en bred forståelse dreier seg om å ta hensyn til elevenes sosiokulturelle bakgrunn, og på denne måten anerkjenne elevene. Den brede forståelsen kan i den sammenheng knyttes opp til ulikhetsperspektivet som Bakken (2014) skriver om. En må se på hvordan skolen som institusjon er tilpasset minoritetselevne. Undervisningen forgår nesten utelukkende på norsk og elever som ikke behersker norsk godt vil ikke få utbytte av undervisningen på samme måte som majoritetselevne, om skolen ikke tilpasses den flerspråklige elevmassen kan minoritetselevne bli hengende bak og problemene forplante seg oppover (Bakken 2016). I den brede forståelsen tilpasses det i et sosiokulturelt perspektiv ved å bruke tekster elevene kjenner seg igjen i. Elevenes erfaring og interesse blir brukt som utgangspunkt for læring og blir sett på som en ressurs for klassefellesskapet (Skrefsrud 2018). Og på denne måten kan innholdet i skolen bidra til at elevene opplever en identitetsbekreftelse og det kan gi positiv

innvirkning på deres motivasjon (Engen 2010). Det handler om å aktivisere elevenes språklige og kulturelle innhold og videreutvikle det akademiske språket i møtet med skolen (Cummins 2001). Med en bred forståelse av tilpasset opplæring menes det ikke at vi ikke skal ha norsk kultur i skolen, men om skolen skal være en enhetsskole eller fellesskole, må den åpne for et bredere kulturelt innhold hvor elevene får bekreftelse og anerkjennelse på egen bakgrunn, samtidig som de utfordres i møte med andres livsoppfatninger og livstolkninger (Skrefsrud 2018). Elevene orienterer seg i et mangfold og dette fordrer at læreren har kompetanse om mangfoldet. En inkluderende opplæring skal sikre fellesskapet, deltakelse, medvirkning og utbytte (Nes & Nordahl 2015).

Nordahl skriver om tilpasset opplæring at en bred og smal forståelse ikke nødvendigvis uttrykker to motsetningsfylte tilnærminger, men at det handler om hvor tyngdepunktet i forståelsen av tilpasset opplæring er (Nordahl & Haustätter 2009). Men samtidig er det en tendens som viser at en finner bedre resultater tilknyttet elevens læringsutbytte i de skolene som har den mest sammenholdte undervisningen og der hvor det sosiale fellesskapet står sterkt (Nordahl, Mausestagen & Kostøl 2009). En kan også finne internasjonal forskning hvor det dokumenteres at organisering som nivå-differensiering, aldersblanding og lignende ikke har noen positiv effekt på læring (Hattie 2009). En kan tolke dette dit hen at samhold og fellesskap mellom elevene har stor betydning for læringsutbyttet, og at en skole der en kan ta hensyn mangfoldet i fellesskap gir bedre læringsutbytte enn ved kun å se tilpasset opplæring i en smal forståelse, som er vanlig i spesialpedagogikken. Den enkelte elev vil i den brede forståelsen føle seg deltakende og verdsatt både i skolens læringsfellesskap og i det sosiale fellesskapet, deres rett til å være forskjellige ivaretas og anerkjennes (Engen 2018, Faldet, Knudsmoen & Nes 2017). Haug og Bachmann (2007) skriver at ved å ha en fellesskapsorientering vil læringen blant elevene være vesentlig, og elevene vil i større grad være en sosial kapital for hverandre i tillegg til det læreren kan føre inn. Og legger videre vekt på hvilke goder det gir elevene når elever med ulik bakgrunn får opplæring sammen, i motsetning til individualiseringen, som i større grad kan virke sosialt reproduserende (Haug og Bachmann 2007, s. 29).

2.2.2 Utvikling av flerkulturell identitet

Identifikasjon med andre og utvikling av tilhørighet er nødvendig for at vi skal kunne bli selvstendige individer (Lillejord, Manger & Nordahl 2013). Hvordan vi utvikler oss og hvilke verdier vi har påvirkes av mange, ulike faktorer. Familie, kultur, skole, bosted, språk, nettverk

er noen forhold som er av betydning for vår identitet. Sosialisering angår det å lære å være sosial, som i stor grad handler om sosial kompetanse. Det er gjennom samhandling og samvær vi lærer hva samfunnet vi lever i, oppfatter som viktig og betydningsfullt, samtidig som vi lærer at det kan oppfattes ulikt i forskjellige sammenhenger (Ibid). Samhandling med andre mennesker gjør at barn gradvis vokser seg inn i kulturen, gjør den til sin egen og dermed blir en del av samfunnet (Sand 2008, s 25). Vi blir sosialisert inn i bestemte kulturer, og skaper oss identitet i forhold til denne. Identitetsutvikling skjer i sosialiseringsprosessen, og det i forhold til det kulturelle fellesskapet man er en del av (Larsen 2006). Sosialisering handler om hvordan barn innvies i fellesskapet ved å tilføre dem kulturell kunnskap slik at de formes inn i den kulturen de er en del av, og samtidig blir et unikt og selvstendig individ (Lillejord, Manger & Nordahl 2013). Minoritets elever må i den forstand forholde seg til flere etniske kulturer i sin identitetsutvikling, den de møter hjemme og den de møter i storsamfunnet. Hvilken verdi minoritets elevene opplever at kulturen de har hjemme har i storsamfunnet, har stor betydning for hvordan de sosialiserer seg.

En etnisk identitet tilskrives ofte utenfra, av majoriteten. Engen skriver at minoritetsindivider da kan bli utsatt for majoritetens uvitenhet, stereotypisering og diskriminering (Engen og Kulbrandstad 2004). Derfor er det ifølge Engen og Kulbrandstad avgjørende at minoritetene får mulighet til å selv kategorisere. Videre skriver de at en kun gjennom selv kategorisering kan en reformulere de kriteriene som er lagt til etnisitet, og skape sin egen identitet, etnisk bevissthet og selvanerkjennelse. Minoriteter definerer seg ofte i relasjon til majoriteten. De må hele tiden forholde seg til majoritetens krav, mens majoriteten ikke trenger å lytte til minoriteten om han ikke vil (Hylland Eriksen 2001). Et eksempel Hylland Eriksen bruker er når en somalier i Norge må lære seg norsk, mens nordmenn ikke trenger å lære somali. Dette bidrar til at somalieren blir bevisst på egen minoritet, at han er somalier, mens nordmannen på sin side ikke trenger å reflektere over at han er norsk i denne sammenhengen (Ibid). Engen skriver at minoriteten blir den underlegne fordi han er i mindretall og majoriteten er i flertall. Nordmannen er majoriteten, og det er hans kultur som gjelder. Minoriteten må underspile sin egen identitet og må på denne måten må han ”brenne inne” med verdiene som er grunnleggende for han selv og hans kultur (Engen og Kulbrandstad 2004).

På bakgrunn av dette blir det sosiokulturelle perspektivet elementært i skolen. I hvilken grad vi anerkjenner forskjeller og ser på det som en berikelse med mangfold, vil være avgjørende for hvilken oppfatning minoritets eleven får av hjemmekultur i møte med skolens, altså storsamfunnets kultur. Det er avgjørende at en uansett bakgrunn får mulighet til å utforske og

bearbeide spenningsfeltet mellom egen kultur og majoritetskulturen (Engen og Kulbrandstad 2004). På denne måten kan de utvikle en tilegnet etnisk identitet og gjennom å selv kategorisere styrker elevens følelse av egenverdi. Engen og Kulbrandstad skriver at dette er grunnleggende for å ikke utvikle en forvirret, negativ eller lukket identitet (Ibid). Ved at minoritets elever får mulighet til å kjenne sin kulturelle bakgrunn, og kunne se seg selv som individ både i storsamfunnet og i hjemmekulturen vil det bidra til å utvikle trygghet i det nære i form av tilhørighet, selvspekt og selverkjennelse, og i den forstand kunne bidra til å forebygge rotløshet, fremmedgjøring og opplevelsen av meningsløshet hos elevene (Engen 1989, s. 32). Ved å anerkjenne og inkludere mangfoldet, vil minoriteter i større grad kunne finne tilhørighet i samfunnet. Uten kulturell forankring virker utdanning ikke identitetsbyggende (Engen 2006, Kulbrandstad og Skrefsud 2015).

2.2.3 Betydning av jevnaldrende

Det å ha en positiv relasjon til jevnaldrende og andre rundt seg er viktig for barn og unges sosialisering og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2016c). Positive relasjoner mellom jevnaldrende er forbundet med å inneha god sosial kompetanse, gode skolefaglige resultater og positiv selvutvikling (Ma 2012). Forholdet til andre jevnaldrende er noe av det mest vesentlige i elevenes skolehverdag (Nordahl 2010). Relasjonen og sosialisering mellom jevnaldrende skiller seg fra sosialisering og relasjonene mellom barn-voksen på mange måter. I forholdet mellom barn og voksne vil barnet i stor grad tilpasse seg den voksne, som i denne relasjonen blir den som vet hvordan verden henger sammen, mens i forholdet mellom jevnaldrende vil en gjensidighet og likeverdighet prege relasjonene (Frønes 2006). Mellom voksne og barn vil alltid være en asymmetrisk relasjon, og en lærer eller foreldre vil ha vansker med å oppnå vennskap med barnet på samme premisser som de jevnaldrende. I familien vil roller til en viss grad være satt, mens i jevnaldremiljøet er forholdene foranderlig. Frønes mener at blant jevnaldrende har barn og unge større innflytelse over hvordan sin egen verden, som står i motsetning til hjemmets verden, eller skolens verden, der foreldre eller lærere bestemmer (Frønes 2003). Elevenes evne til å mestre det sosiale samspillet og den sosiale situasjonen i skolen vil være vesentlig i elevenes identitetsdannelse og utvikling (Nordahl 2010).

For elever er skolen minst like mye en sosial arena som en læringsarena, og de bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap. I den sosiale arena vil elevens handlinger i stor grad være påvirket av sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrende (Nordahl 2010). Slik blir

vennskap og sosial deltakelse viktig både her og nå for elevene og i utvikling og læring. Samtidig vil fravær av vennskap og sosial deltakelse være sterkt belastende i hverdagen og en risikofaktor i utvikling (Ibid). Vennskap og popularitet kan forstås gjennom jevnaldersmiljøet og vurderes av jevnaldrende (Frønes 2006). Dette kan innebære atferd knyttet til ulike posisjoner som elevene ønsker å opprettholde eller oppnå. Sosial kompetanse framstår som noe annet i forhold til jevnaldrende enn til lærere og andre voksne. For mange elever ser det ut til å være vesentlig å være sosialt attraktiv for andre elever, og å inneha en sosial kompetanse som gjør det mulig å etablere vennskap (Nordahl 2010). Det er naturlig å tenke seg at det kan være motsetninger mellom jevnaldrende sitt syn på god sosial kompetanse og skolens krav og syn. I dette ligger det også en antakelse om at enkelte elever kan, men velger å ikke opptre som sosialt kompetente i sosiale situasjoner med voksne i skolen (Nordahl 2010).

2.2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er en grunnleggende forutsetning for læring og identitetsdannelse. I følge Honneth (2008) er det tre grunnleggende anerkjennelsesformer. Den første er kjærlighet, som går ut på at alle har behov for å erfare emosjonell hengivenhet. Den er rettens, ved at alle har behov for å høre til i kulturelle fellesskap - med retter og plikter. Den tredje formen er solidaritet, alle har behov for å høre til i et sosialt fellesskap og erfare at evner og bidrag blir verdsatt og etterspurt (Honneth 2008). Hvordan vi føler og tenker om oss selv, er avhengig av våre anerkjennelseserfaringer (Unneland 2012, s. 111). Bae beskriver anerkjennelse ved at en i relasjonen opplever og utøver en grunnleggende respekt, blir forstått, får bekreftelse og opplever likeverd (Bae 1996, s. 165). Lærere må være bevisst hvilken definisjonsmakt en har i forhold til elevens opplevelse av seg selv (Bae 1996, s. 147).

Hvert møte mellom lærer og elev kan påvirke individets selvverd (Honneth, 2008). Og en anerkjennende relasjon er et ideal en må jobbe mot (Bae 1996). Ved at lærer har en anerkjennende praksis, kan dette tenkes å ha en positiv betydning for elevens utvikling. Nordenbo (2011) på sin side skriver at ved at lærer er dominerende, altså ikke tar hensyn til sin definisjonsmakt, fører det til lav motivasjon og hvilken opplevelse eleven får av seg selv. Behovet for anerkjennelse er avgjørende fordi det bygger opp identitet og forståelse for det å være menneske, og behovet for anerkjennelse gjør oss sårbare. Fellesskapet og hvordan vi møter hverandre på er derfor avgjørende for hvordan vi blir til, både i møte med anerkjennelse og fravær av anerkjennelse (Unneland 2012, s. 126). Anerkjennelse handler i stor grad om å få mot og evne til å se seg selv, da både som likeverdig som andre og forskjellig fra andre, og

verdsette det en ser. (Ibid, s. 133). Derfor er det nødvendig å kunne ha et sosiokulturelt perspektiv for å kunne anerkjenne elevene, både i forhold til kultur og språk.

2.2.5 Identitetsdannelse i lys av anerkjennelse

«Funds of knowlegde» handler om hvordan utforskning av elevenes ulike kulturelle praksis i et stadig mer etnisk samfunn kan gjøre det mulig for lærere å skape et skolesamfunn hvor elevene kan dele erfaringer, og hjelpe elevene til å forstå egen og andres kulturelle praksis (Roth 2016). Forbindelsen mellom læring og identitet er betydelig for elevene. Læring skjer på tvers av kontekster som hjem, skole og fritid (Roth 2016). Dette vil ha betydning for hvordan elevene deltar i læringsaktivitetene.

«Funds of knowledge» anerkjenner elevens bakgrunn og sørger samtidig for at elevene får best mulig forutsetninger for å kunne tilegne seg kunnskap. Elevene, uansett bakgrunn, får da mulighet til identitetsbygging. Skolen bør strebe mot å skape forbindelse mellom de ulike arenaene elevene befinner seg i, og hjelpe dem i sitt arbeid om bevisstgjøring av hvem de er. Det blir i den sammenheng viktig å anerkjenne at ikke-akademisk kunnskap og sosiale faktorer spiller en stor rolle for å utvikle interesse og trygghet til å lære mer. Dette henger sammen med sosiokulturelt perspektiv og anerkjennende pedagogikk, og ved å bruke prinsippene i «Funds of knowledge», kan dette bidra til at elevene opplever en indre motivasjon både for å utvikle egen identitet, få større forståelse for andre og skape motivasjon til læring gjennom interesser.

Ved at elevene ikke får anerkjennelse av tilegnet kunnskap eller mister tryggheten de har i sitt sosiale nettverk, taper de noe av sin identitet, blir usikre og får dårligere skolerresultater (Roth 2016). For elevene som vokser opp nå vil identitetsutvikling ha en annen form enn den hadde tidligere. Det å skulle trekke klare grenser mellom kulturelle identiteter blir mer utfordrende fordi kulturer dannes og stadig nydannes i en stadig prosess av kulturell utveksling og forandring (Vertovec 2009). Kulturell utveksling bidrar til at fellesskapet får flere perspektiver og istedenfor å sette rammer åpner muligheter for hvem eleven kan være og er i klassefellesskapet. Det å kjenne sin egen hjemmekultur en ressurs for elevenes kvalifisering i det nye fellesskapet (Dewilde og Skrefsrud 2015). På samme måte som en tenker at et godt utviklet morsmål vil støtte innlæring av andrespråk og at en må se tospråklighet som en ressurs, blir det i identitetssammenheng en ressurs at hjemmekulturen blir anerkjent i fellesskapet, og på den måte bidrar til flere forståelser.

Hvilken kultur eleven er sosialisert inn i hjemme, vil være med å forme hva som er rett og galt, og om elevene er sosialisert inn i et såkalt muslimsk miljø, kan det være store forskjeller mellom hjem og skole (Engen 1996). Dette er viktige faktorer å være klar over som lærer i skolen. Barnet blir sosialisert inn i normer, koder, regler og tradisjoner som en ønsker å bringe videre gjennom generasjoner (Sand 2008). Denne sosialiseringen forgår hele tiden, i ulike sosiale situasjoner med venner, familie, i skolekontekst og i nabolaget. De ulike sosiale kontekstene vi befinner oss i, må vi lære oss å mestre. Denne sosialiseringen har en stor sammenheng med utvikling av sosial kompetanse.

2.3 Minoritetselevens språkkompetanse

I forskningen er det bred enighet om at barn med begrensede ferdigheter i majoritetsspråket oppnår best resultater dersom de også får mulighet til å utvikle morsmålet (Baker 2006). I en oppsummering av forskningen på området konkluderer Cummins (2000) med at tospråklighet representerer en svært fremtredende ressurs når det gjelder minoritetsspråklige elevers skolefaglige utvikling. En viktig forutsetning er imidlertid at begge språkene er velutviklet. Med sin såkalte to-terskelhypotese, understreker Cummins at tospråklighet i mange tilfeller også kan innebære ulemper. Om tospråklighet har negative eller positive effekter avhenger av om de unge overstiger noen terskelnivåer i begge språk. Mens en nedre terskel må overvinnes for å unngå negative konsekvenser av tospråklighet, representerer en øvre terskel et nivå hvor det oppstår positive effekter av å beherske to språk.

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere og at de utvikler sin språklige identitet. Elevene skal kunne bruke språket sitt for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Mange av elevene på skolen har norsk som andrespråk, og møter skolehverdagen med et helt annet grunnlag enn de majoritetsspråklige elevene. Den som ikke har gode lese- og skriveferdigheter i det moderne samfunnet er alvorlig hemmet (Engen og Kulbrandstad 2004, s. 184). Språket har betydning for utvikling både sosialt og i forhold til skoleprestasjoner. Det kreves mye av en elev i forhold til språket. Du må kunne bruke språket som et kommunikasjonsmiddel i det sosiale og som et middel for å oppnå det som kreves faglig.

Det er opptil hver enkelt skole å vurdere om elevene skal følge den ordinære norskundervisning eller om eleven skal følge opplæringsplan for særskilt norskopplæring. Skolen kan velge kartleggingsverktøy selv og tolker selv hva som ligger i begrepet tilstrekkelig

dyktighet i norsk. Hvilket opplæringstilbud som da blir gitt eleven ut fra om skolen mener eleven har tilstrekkelig kompetanse i norsk eller ikke, kan ha store konsekvenser for eleven (Randen 2014, s. 194). I artikkelen *Prosjektet Ord i Läroböcker* står det at andrespråksinnlærerne tvinges til å bruke andrespråket som instrument lenge før de har tilstrekkelige ferdigheter, noe som fører til dårligere skoleresultater (Holmegaard et al. 2005). Kanstad (1994) skriver at å ha språkkompetanse også innebærer at eleven behersker og er kjent med de kulturelle kodene som finnes i et samfunn (Kanstad 1994, s. 80). At skolen tilpasser undervisning i et bredt perspektiv, der det gis rom for en inkluderende praksis på bakgrunn av et sosiokulturelt perspektiv, vil derfor være fruktbart for andrespråksinnlærere. Målet er at eleven danner gode holdninger til både morsmål og andrespråk, og utvikler en funksjonell tospråklighet. Engen og Kulbrandstad (2004) skriver at tospråkligheten kan være funksjonell selv om den ikke er balansert, det avgjørende er om personens ferdigheter på de to språkene dekker behovet for kommunikasjon, tenking, læring og identitetsforankring på en tilfredsstillende måte (Engen og Kulbrandstad 2004, s. 50). Men elevene i skolen er avhengig av at språkerferdighetene deres i norsk jobber med dem, og ikke mot dem. Dermed blir det vesentlig for deres læring at de oppnår en aldersadekvat språkforståelse.

I Opplæringsloven §2-8, heter det at elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har minoritetsspråklige elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven 1998). Skolen plikter dermed å gi elevene med norsk som andrespråk tilpasset opplæring, og ved behov morsmålsopplæring og/eller tospråklig læring. For å fremme elevers innlæring, er morsmålstøttet opplæring fruktbart. Eleven kan da bruke morsmålet som en ressurs til innlæring av andrespråk. Det å kunne morsmålet sitt godt, bidrar til å lære norsk. For at det skal være en fordel å være tospråklig må en komme opp på et visst nivå (Cummins 2000), først da vil eleven kunne høste fordelene. Cummins (2001) har utviklet isfjellmetaforen, originaltittel «*Common underlying Proficiency Model*». Den går ut på at det dannes en felles grobunn for alle språk, altså det er de samme underliggende kognitive prosesser som ligger til grunn. I dette ligger det at tankene er integrert i en tankekilde, uavhengig av hvilket språk personen bruker (Engen og Kulbrandstad 2004). Det vil derfor være hensiktsmessig med morsmålsstøttet opplæring der eleven kan få ord på flere språk og dermed bedre forståelsen. Morsmålet kan da fungere som et stillas for andrespråket. Undersøkelser viser at elever som mener de kan morsmål og norsk like bra, også scorete høyere enn elever som mente de kunne

norsk best eller kunne morsmål best (Golden 2005). Cook (2016) skriver at undersøkelser viser at det er umulig å skru av det ene språket mens du bruker det andre. Når et nytt språk skal læres, bygger det på barnets språkferdigheter og kunnskaper i morsmålet (Espen Egeberg 2016). Når elevens førstespråk anerkjennes og trekkes inn i opplæringen av et nytt språk, vil det nye språket læres lettere. Elevens bevissthet, ferdigheter og kunnskaper på førstespråket gjør det mer naturlig for barnet å forholde seg til begge språkene, finne forskjeller og ulikheter, bruke kunnskaper og ferdigheter på førstespråket i utfordringer som møtes ved læring av andrespråket (Egeberg 2016).

2.4 Sosial kompetanse

Dette underkapittelet tar for seg hva sosiale ferdigheter er. Først vil jeg se hva forskere innenfor pedagogikken legger i begrepene sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, deretter vil jeg presentere sosiale ferdigheter i lyset av forskjellige perspektiver. Videre gjennomgår jeg sentrale sosiale ferdighetsdimensjoner. På bakgrunn av problemstillingen, blir sosiokulturell læringsteori elementært også i sosial kompetanse. Hvilken kultur elevene er sosialisert inn i hjemme vil være med å påvirke hvordan elevene tilegner seg ulike ferdigheter og hvordan eleven utvikler seg. Dette er kunnskap som har stor betydning for hvordan skolen forstår elevene. I skolens læreplanverk står det at opplæringen skal gi elevene kompetanse til å møte livet sosialt, praktisk og personlig, og det arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2012). Skolen er en viktig arena for elevens sosiale utvikling, og Webster-Stratton (2005) skriver at lærere på mange måter har mer innflytelse enn foreldre når det gjelder å fremme sosial kompetanse hos elevene. Læreren har et stort ansvar og muligheter når det gjelder å støtte elevene på det sosiale området blant jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet 2016c)

2.4.1 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er av stor betydning for hvordan elevene lykkes på mange plan i livet. Det er en sterk positiv korrelasjon mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse (Ogden 2009, Nordahl et al. 2017). Elever som fungerer godt sosialt kjennetegnes ved at de også presterer godt i skolefag (Nordahl et al. 2017). Det er mange teorier om hva som ligger i begrepet sosial kompetanse, men det finnes stor enighet om at det handler om å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som voksne, tilpasse seg eller påvirke normer

og forholde seg til sosiale forventinger hjemme, på skolen eller i fritiden (Ogden 2016, Lamer 1997, Nordahl 2005, Pape 2001, Elliott og Gresham 1990).

Sosial kompetanse handler om de ferdighetene som eleven tar i bruk når de skal omgås andre barn og unge på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter (Ogden 2009). Det dreier seg om å skape relasjoner til andre og om hvordan elevene på en effektiv og sosialt akseptert måte har evner til å innfri krav fra miljøet rundt seg og til å fremme egne behov (Ibid). Dette innebærer å kunne gi uttrykk for ønsker og behov, samtidig som en kan hevde sine meninger på en tydelig måte. Sosial kompetanse handler ifølge Ogden (2016) om å ha og ville bruke kunnskap, tenkning og ferdigheter for å utføre sosiale oppgaver og oppnå sosialt verdsatte mål (Ogden 2016 s. 27).

Lamer (1997) beskriver sosial kompetanse som barn og unges evne til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner. Videre mener hun deres evne til å påvirke dem er vesentlig i utførelsen av sosiale ferdigheter (Lamer 1997, s. 47). Pape (2001) omtaler sosial kompetanse som kunsten å omgås andre og at det er en livslang læring. Videre trekker hun frem at begrepet er både situasjonsavhengig og personavhengig. Sosial kompetanse vil i den forstand være den kompetansen en takler ulike utfordringer med, og den kompetansen som blir vurdert positivt i den konteksten personen befinner seg i (Ibid). Å definere begrepet kan derfor være vanskelig. Men det trekkes frem at sosial kompetanse står for ressurser som gjør det mulig å møte utfordringer i samspillsituasjoner, samtidig som barnet ivaretar trivsel og et godt selvbilde, og unngår å skade andre. Pape (2001) mener videre at balansen mellom hensynet til en selv og hensynet til andre er av stor betydning.

Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon som barnet trenger for å mestre det miljøet det befinner seg i, samtidig som trivsel og positivt selvbilde ivaretas (s. 80). En slik definisjon av sosial kompetanse forteller oss at barn og unge ikke bare trenger de sosiale ferdighetene, men også kunnskap om hvilke situasjoner ferdighetene skal brukes i.

Elliott og Gresham (1990) skiller sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, ved å se sosial kompetanse som et overordnet fenomen. Sosial kompetanse blir i den forstand kompetansen for å kunne bruke ferdighetene riktig ut fra gitt kontekst.

Nordahl (2010) mener god sosial kompetanse innebærer ifølge å kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon, med andre ord ha en forståelse av at ulike

sosiale situasjoner stiller ulike krav til sosial kompetanse. Nordahl skriver om sosial kompetanse at det er knyttet til ferdigheter, kunnskap og holdninger, som anvendes til å mestre ulike sosiale sammenhenger, altså individets evne til å interagere med andre i sosiale situasjoner. Sosial kompetanse er en forutsetning for vennskap, verdsettelse og sosialt samspill, og som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Sosial kompetanse er en ressurs til å motvirke utvikling av problematferd og for å mestre stress og utfordringer en møter i livet (Nordahl 2010, Nordahl et al. 2010).

Nordahl, Ogden, Pape, Garbarino og Lamer ser i stor grad ut til å være enige om at sosial kompetanse handler om hvordan man forholder seg til samfunnet og seg selv. Sosial kompetanse er situasjonsavhengig og dermed krever at man har ulike strategier og kan tilpasse seg ulike kontekster. Sosial kompetanse er en livslang læring og har stor betydning for hvordan du har det og mestrer livet generelt. Hvordan en lykkes i sosialt samspill med andre vil ha betydning for selvfølelse og mestringsfølelsen. Skolens mål må derfor være å gi elevene kompetanse og ferdigheter til å mestre hverdagen og bidra til at elevene opplever et godt sosialt miljø. De ulike kompetansedimensjonene blir elementære i skolens arbeid og et viktig perspektiv er at sosial kompetanse er tillært, det er noe vi lærer og skolen må derfor legge til rette for læring og utvikling.

Læringen av ferdighetene kan skje både gjennom strukturerte lærings situasjoner, imitasjon og uformell observasjon og speiling i det sosiale samspillet. Elevene må øve på ferdighetene og få tilbakemeldinger fra hverandre på hva slags atferd som er sosialt akseptabelt. Men at elevene lærer sosiale ferdigheter er ingen garanti for at de tas i bruk, om de anvender ferdighetene er et spørsmål om motivasjon for om de synes det er viktig å ta ferdighetene i bruk (Ogden 2016, s. 243). Og troen på at man kan mestre de sosiale utfordringene en møter, er avgjørende for motivasjonen for å bruke de ferdighetene en har lært seg (Bandura 1997). Elevene må ha tro på at de mestrer å anvende de ferdighetene de har lært seg om de skal ta de i bruk når de møter sosiale utfordringer.

2.4.2 Sosial kompetanse i kontekstuellt perspektiv

Begrepene sosiale ferdigheter og sosial kompetanse gir god mening i dagliglivet, men det blir mer utfordrende når vi skal forsøke å forstå begrepet med skolen som kontekst. I denne oppgaven er kontekstuellt perspektiv sentralt. I kontekstuellt perspektiv er en oppfatt av sammenhengen mellom kompetanse og miljø. En legger vekt på hvordan barn og unges sosiale

kompetanse er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø (Ogden 2003). Dette betyr at elever som anses å ha god sosial kompetanse på fotballtrening, ikke nødvendigvis blir vurdert til å ha høy kompetanse i skolen eller sosialt av jevnaldrende. Men det kan jo selvsagt tenkes at barn er tilpasningsdyktige, og at de som innehar høy kompetanse i et miljø, klarer å se andre krav i et annet miljø. Eller barn kan velge å ikke anvende forventet sosial kompetanse fordi det ikke harmonerer med kravene i vennemiljøet (Lamer 1997). Kontekstuell teori handler omgivelsene og den sosiale sammenhengen som ulike hendelser foregår innenfor (Nordahl 2010, s. 128). Det innebærer å se elevenes handlinger ut fra de kontekstuelle forhold som eksisterer i de situasjonene hvor handlingen kommer til uttrykk (Ibid). Vi handler sjelden uavhengig av omgivelsene vi er i, og i kontekstuell teori vil sosial kompetanse handle om hvordan en tilpasser seg ulike sosiale miljøer, og sosial kompetanse må derfor vurderes på bakgrunn av kontekst.

Skolen som kontekst

Skolekulturen stiller andre forventninger til samhandlingsferdigheter og sosial tilpasning enn mange andre kontekster og miljøer elevene befinner seg i. Skolen har forventninger om at elevene skal delta i et læringsfelleskap hvor det ofte kan være nokså snevre regler for hva som er rett og galt. Når elevene er på skolen forventes det at de skal sitte stille over tid, de skal klare å følge beskjeder, de skal kunne samarbeide med hverandre i grupper, gjennomføre individuelt arbeid, og kunne jobbe individuelt uten at andre blir forstyrret. I skolen forventes det at elevene skal kunne leke sammen, de skal inkludere hverandre i lek og de skal kunne ordne opp i konflikter på en sosialt akseptert måte. For barn med begrenset erfaringsbakgrunn, umodne språkferdigheter kan dette være utfordrende, særlig for de med begrenset oppmerksomhet og utholdenhet (Nordahl 2010). Om en tenker på hvilke utfordringer minoritets elever har i skolens faglige del, har jeg stor interesse for å finne ut om det samme gjelder i den sosiale utvikling som skjer i skolen.

Nordahl (2010) skriver at barn og unge bør oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende fordi dette er grunnleggende for alle mennesker. Det er dette de fleste av oss forbinder med å ha det godt i livet, og i den sammenheng kan ikke skolen ikke lenger kan betraktes som en forberedelse til livet, den er livet (Nordahl 2010, s. 175). Hvordan elevene opplever tiden i skolen kan ha store konsekvenser når de blir voksne. Om elevene opplever sosial isolasjon eller ensomhet i skolen, kan dette være tegn på lav livskvalitet (Ibid s. 175). Elever som har god sosial kompetanse og selv opplever at de mestrer

den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser noe mindre utfordrende atferd og har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering (Ogden 2015, Nordahl 2010, Hattie 2009). Hvordan elevene opplever sin sosiale situasjon, ser ut til å ha en klar sammenheng med andre sentrale forhold i skolen. Dette kan tolkes slik at når elever viser gode sosiale ferdigheter, og det eksisterer positive jevnaldersfellesskap i skolen, har dette også positive konsekvenser for skolens læringsmiljø og de faglige prestasjonene elevene viser (Nordahl 2010). Sosial kompetanse må alltid vurderes på bakgrunn av kontekst, men det betyr også at om et barn kan vurderes å ha god sosial kompetanse med jevnaldrende i lek og fritid, men samtidig vurderes til å ha utfordringer med for eksempel samarbeid i skolen. Det å skulle mestre samspill med andre krever at en innehar en mengde av ferdigheter og kompetanse til å kunne vurdere hvilke forventninger miljøet har til deg.

Glavin og Lindbäck (2014) skriver at sosial kompetanse i den generelle delen i læreplanen var vanskelig å få tak på da den ble lansert og mange derfor fortsatte å bruke de gamle ordensreglene da de skulle planlegge den sosiale opplæringen. Hva sosial kompetanse skulle inneholde og hvordan man skulle legge til rette for utvikling av sosial kompetanse har det vært delte meninger om innenfor skolen. Glavin og Lindbäck (2014) skriver at lærere må være bevisste i undervisningen med å ikke kun gi opplæring med språklig metode, det kan bli vanskelig å forstå. Dette sammenligner de med hvordan det blir vanskelig å lære å knyte skolisser med kun språklig metode. For å lære sosiale ferdigheter blir det derfor nødvendig å anvende, erfare og repetere ferdighetene i fellesskap.

2.4.3 Sosial kompetanse i et minoritetssperspektiv

Problemstillingen for denne oppgaven dreier som om det er forskjeller i minoritetselvers og majoritetselvers sosiale kompetanse. Jeg har tidligere skrevet om sosialisering og identitetsutvikling for minoritetsspråklige i et majoritetssamfunn. Mange av de ferdighetene, reglene og kunnskapen vi bruker daglig er lært fra forrige generasjon, som videre igjen lærte det av sin forrige generasjon (Eriksen & Sajjad 2015). Hvilke ferdigheter og verdier vi har med oss fra tidligere generasjoner er forskjellig, avhengig av hvor vi kommer fra. Minoritets elever har en annen kulturell bakgrunn enn majoritets elever, med andre verdier for rett og galt, normer og regler. Minoritets elevenes hjemmekultur kan ha store forskjeller og verdikonflikter med skolekulturen. Kulturelle verdier er ofte sterkt forankret hjemme, og når barna begynner på skolen og møter andre forventninger i forhold til normer og regler, kan

dette oppleves utfordrende både for elevene som blir satt i en verdikonflikt. I skolen blir det derfor viktig å vurdere elevene ut fra sine forutsetninger. Minoritetseleven må i stor grad tilpasse seg skolen på andre premisser enn majoritetselevne, hvor hjemmekultur har flere likhetstrekk med skolen.

Barn og unges språkkompetanse er av stor betydning for å kunne delta i lek og danne vennskap, og er viktig for å kunne delta i det sosiale fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles i stor grad gjennom samhandling og kommunikasjon med andre, og det å kunne gjøre seg forstått og å kunne forstå det som forgår blir grunnleggende for å kunne delta i det sosiale samspillet. Minoritetselever med annet morsmål enn norsk har varierende språkkunnskaper, noen har et velutviklet andrespråk, mens andre begynner på skolen uten å kunne særlig norsk. Den formelle språkopplæringen har jeg skrevet om tidligere, men som Øzerk (1992) skriver, er det grunnleggende for språkutviklingen å delta i majoritetspråklige sammenhenger for å kunne lære seg norsk. Jeg har tidligere skrevet om hvordan minoriteter tilpasser seg det norske samfunnet, og Eriksen & Sajjad (2015) skriver om maktforskjeller når innvandrere kommuniserer med nordmenn. De skriver at i kommunikasjon mellom innvandrere og nordmenn vil som regel nordmenn ha mest makt og innvandrere må tilpasse seg norsk væremåte (Ibid). Minoritetselever må i stor grad tilpasse seg både sosialt, kulturelt og i kommunikasjon, og i sammenheng med sosial kompetanse undrer jeg litt over hvordan og når de får mulighet til å hevde seg selv, og hvordan vi i skolen og samfunnet legger til rette for det.

2.4.4 Sosiale ferdighetsdimensjoner

Begrepet sosial kompetanse brukes i flere sammenhenger og kontekster. Begrepet er både situasjonsavhengig og personavhengig. En egenskap som vurderes som positiv og verdifull i en spesiell situasjon eller av en person, kan oppfattes som en negativ egenskap av andre personer eller i en annen situasjon (Pape 2001, s. 45). En ønsker at barna opparbeider seg en kompetanse som gjør dem i stand til å takle ulike sosiale utfordringer, men det er ikke alltid like lett. I dagens samfunn deltar barn og unge i flere ulike kulturer og miljøer, og disse kontekstene kan oppleves ulike. Sosial kompetanse må alltid vurderes på bakgrunn av kontekst, og det betyr også at om et barn kan vurderes å ha god sosial kompetanse med jevnaldrende i lek og fritid, men samtidig vurderes i kontekst skole å ha utfordringer med noen områder innenfor sosial kompetanse. Det å skulle mestre samspill med andre krever at en innehar en mengde av ferdigheter og kompetanse til å kunne vurdere hvilke forventninger

miljø har til deg. Ogden (2016) skriver at sosiale ferdigheter er viktige byggesteiner i sosial kompetanse. Gresham og Elliott (1990) grupperer de ulike ferdighetene inn i 5 ferdighetsdimensjoner: empati, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og samarbeid. Empati som ferdighet handler om å kunne vise omtanke for andre og å kunne se ting fra andres perspektiv. Selvkontrollferdigheter dreier seg om å ha kontroll på egne følelser, for eksempel under konfliktløsning. Selvhevdelsesferdigheter går ut på å kunne hevde sine egne meninger på en positiv måte. Ansvarlighetsferdigheter er å kunne overholde regler og normer som gjelder, og å vise respekt for andres arbeid og eiendeler. Samarbeidsferdigheter handler om å dele med andre, hjelpe andre, og følge regler.

Selvkontroll

Å inneha selvkontroll handler om å kunne holde noe av seg selv tilbake i samspill med andre. Det handler om å lære at en ikke bare kan handle impulsivt, men utvikle sin evne til å vurdere, å se alternativer og planlegge sin atferd (Lamer 1997, s. 100). Gresham & Elliott (1990) skriver at en må kunne utsette egne behov, for eksempel vente på tur, og å kunne vise glede og sinne som er tilpasset situasjonen en befinner seg i. Selvkontroll er en viktig egenskap i fellesskap, og ved uenighet og konflikter. Det handler i stor grad om turtakting og det å tåle at andre ønsker noe som går på tvers av egne ønsker. Det å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Ogden skriver at selvkontroll forutsetter at barn er bevisste sine følelser og reaksjoner og har evnen til å kontrollere dem (Ogden 2016, s. 247).

Selvhevdelse

Selvhevdelse er å kunne fremme egne behov og meninger. Lamer (1997) skriver at selvhevdelse representerer en nødvendig motpol til selvkontroll. Dette innebærer at det i et miljø må være rom for å stå fast ved sine handlinger og tørre å hevde egne meninger.

Videre handler det om å kunne markere seg sosialt, ved å uttrykke egne meninger og standpunkter, også ved å si nei til noe man ikke vil være med på (Nordahl et al. 2010). Ogden trekker frem at elever med selvhevdende atferd kan si ifra hvis regler virker urettferdig eller om læreren er urimelig, de lar seg heller ikke bli utnyttet eller blir med på ting de mener er galt (Ogden 2016, s. 246). Selvhevdelse handler om å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger (Nordahl et al. 2010, s. 46). Elever som er selvhevdende kan oppfattes som kranglete og utfordrende av både medelever og lærere. Det er en vanskelig balansegang. Det dreier seg i den forstand om evnen til å hevde seg selv i

samspill med andre, og om å gjøre det på en måte som blir positivt vurdert av andre (Pape 2001).

Empati

Å inneha empati og rettferdighet vil si evnen til å sette seg inn i og forstå andres følelser og situasjon. Det dreier seg om å se situasjonen fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Nordahl et al. 2010, s. 46). Empati forutsetter at man har evnen til å være nær sine egne følelser (Pape 2001). Empati kan vise seg ved å lytte til andre, gi positive tilbakemeldinger, omtanke og respekt for andre. Ogden (2015) skriver at empati er sentralt i gode og forpliktende vennskap som gjensidig forståelse og innlevelse.

Ansvarlighet

Dreier seg om å vise ansvarlig atferd som å overholde normer og regler i samfunnet (Ogden 2015). Dette omhandler å gå på skolen, holde avtaler og å være til å stole på (ibid). Det handler også om respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt å kunne utføre oppgaver (Nordahl et al. 2010). For å kunne utvikle ansvarlighet er tillit viktig. En må stole på at elevene holder avtaler og elevene må få mulighet til å vise at de kan ta ansvar og at den kan stå ved avtaler.

Samarbeid

Samarbeid omfatter å kunne bruke tiden fornuftig mens man venter på tur, dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder, samt å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Det dreier seg om å samarbeide med jevnaldrende og med voksne (Nordahl et al. 2010, s 46, Gresham og Elliott 1990, Ogden 2015). I forhold til samarbeid med jevnaldrende og voksne vil det her være en forskjell. Samarbeidet med voksne handler i større grad om å følge beskjeder eller regler, og det er mer asymmetrisk. Når man samarbeider med jevnaldrende er man mer likeverdige, og ferdigheter som å dele og hjelpe andre er mer sentrale.

2.5 Oppsummering

Denne oppgaven dreier seg om skolen som en sosial arena, og jeg vil gjennom oppgaven forsøke å trekke en rød tråd mellom minoritetsspråklige elever, hva som vil være spesielt med tanke på deres språklige og kulturelle bakgrunn og hvordan dette kan påvirke deres sosialisering og utvikling av sosial kompetanse. Hittil i oppgaven har jeg forsøkt å skape en teoretisk ramme som undersøkelsen skal bygge på. I forhold til minoritets elever har jeg valgt

å fokusere på hva det vil si å være minoritets elev i skolen, og hvilke utfordringer minoriteter må har i møte med skolen, som ikke majoriteten må forholde seg til på samme måte. Minoritets elevenes hjemmekultur kan ha stor variasjon med storsamfunnets kultur, og minoritets elevene stiller da med kulturelle, språklig og sosiale ulikheter i møtet med skolen. Dette er aktuelt i forhold til hvordan skolen som institusjon tilpasser seg mangfoldet av elever. Om minoritets elever skal ha like muligheter til opplæring som majoritets elever, må skolen anerkjenne elevenes bakgrunn. Skolen må verdsette mangfoldet slik at alle er inkludert. Utdanningsdirektoratet (2015) skriver at en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfoldet blir satt høyt og respektert. Skolen er viktig for fellesskap og kulturell samhørighet i befolkningen (Eriksen & Sajjad 2015), og i skolen er forholdet til andre jevnaldrende noe av det som er mest vesentlig (Nordahl 2010). Forhold som angår minoritets elever, sosialisering og språkkunnskap er faktorer jeg mener er av betydning for å kunne forklare hva som vil være spesielt for minoritets elever sammenliknet med majoritets elever, i sosial utvikling.

Sosialisering og sosial kompetanse henger tett sammen. Sosial kompetanse er elementært for hvordan man har det og hvordan man lykkes på mange plan i livet, og hvordan elevene presterer i skolefag henger i stor grad sammen sosial kompetanse (Nordahl 2010). Det er mange teorier om hva som ligger i begrepet sosial kompetanse, men det finnes stor enighet om at det handler om å etablere positive sosiale relasjoner til jevnaldrende så vel som voksne, tilpasse seg eller påvirke normer og forholde seg til sosiale forventinger hjemme, på skolen eller i fritiden (Ogden 2016, Lamer 1997, Nordahl 2005, Pape 2001, Elliott og Gresham 1990). Det er gjennom samhandling og samvær vi lærer hva samfunnet vi lever i, oppfatter som viktig og betydningsfullt, samtidig som vi lærer at det kan oppfattes ulikt i forskjellige sammenhenger (Lillejord, Manger & Nordahl 2013). Minoritets elevenes hjemmekultur kan ha store forskjeller og verdikonflikter med skolekulturen. Når barna begynner på skolen og møter andre forventninger i forhold til normer og regler, kan dette oppleves utfordrende både for elevene som blir satt i en verdikonflikt.

3. Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for metode. Jeg vil først redegjøre for mitt valg av metode for denne oppgaven og vise til metoder som kvalitativ og kvantitativ metode innenfor samfunnsforskning. Videre vil jeg beskrive survey som datainnsamlingsmetode. Deretter presenterer jeg utvalg og operasjonalisering i denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg vise til hvilke statistiske analyser som er brukt og både reliabilitet og validitet blir drøftet.

I samfunnsforskning studerer en ulike sosiale fenomener og utvikler teorier om menneskers atferd (Gilje & Grimen 1995). Forskningen skal være et faglig og metodisk kvalitetsarbeid, hvor det sentrale formålet er å utvikle en ny innsikt med relevante begreper og perspektiver (Befring 2015, s. 10). Samfunnsforskere forsøker å finne svar på hendelser eller fenomener som omhandler mennesker. Målet er å danne kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan en skal gå frem for å innhente opplysninger, og det skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Data som er samlet inn må analyseres og tolkes. I kvalitativ metode blir analysen å bearbeide tekst, mens i kvantitativ metode skjer analysen ved hjelp av opptelling hvor det brukes ulike statistiske teknikker (Johannessen et al. 2016, s. 29). Hovedforskjellen er at kvantitativ metode baserer seg på talldata, mens kvalitativ metode baserer seg på tekstdata (Ringdal 2018). Kvalitativ forskning vil ofte ha fokus på menneskers erfaringer og opplevelser og det vil ofte bli brukt direkte observasjoner og personlige intervjuer for å innhente data (Befring 2015). Kvalitative metoder har stor relevans når det søkes innsikt i fenomener og problemer, og en vil i en kvalitativ undersøkelse få mer detaljert og nyansert informasjon (Johannessen et al. 2016). Kvalitativ metode er hensiktsmessig å bruke om en ønsker å forstå noe fyldigere (Ibid), og forskeren er ofte interessert i å finne ut hvordan noe gjøres, oppleves, fremstår eller utvikles (Befring 2015).

Den kvantitative forskningen henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapen og tar sikte på å fremskaffe generell kunnskap, men er samtidig tilpasset at det er menneskelige fenomener som studeres (Johannessen et al. 2016, Befring 2015). Kvantitative undersøkelser kan si oss noe om fenomeners utbredelse og sammenhenger mellom fenomener (Tuft 2011). Forskere som bruker kvantitativ metode er ofte opptatt av å avdekke og beskrive allmenne trekk, å lete etter tendenser ved et fenomen (Johannessen et al. 2016). I kvantitativ metode innhentes det data ved objektive målinger (Befring 2015).

3.1 Valg av metode

I denne undersøkelsen er det valgt kvantitativ metode. Kvantitativ metode er valgt på grunnlag av at den sees som mest egnet for å besvare denne problemstillingen da jeg ønsker å undersøke forskjeller mellom to elevgrupper. I dette studiet har jeg som student fått tilgang til et stort kvantitativt datamateriale som er utarbeidet og innhentet av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet. Kultur for læring er et forbedrings- og innovasjonsarbeid som omfatter alle 122 grunnskolene i Hedmark fylke, I kartleggingsundersøkelsen har både elever, foresatte, lærere og skoleledere vært informanter. Svarprosenten er gjennomgående høy, og dermed kan en med sikkerhet si at resultatene som presenteres er representativ for Hedmark, dette går jeg nærmere inn på i 3.3 Utvalg (Nordahl, Egelund, Nordahl og Sunnevåg 2017). Gjennom å gi kommuner og skoler et grunnlag for egne refleksjoner og analyser, og vise til områder som er viktige, er hensikten med prosjektet at en samordnet og nytenkende innsats for barn og unges oppvekst og læring skal bidra med «å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter og samtidig gi de ferdigheter som forbereder dem på morgendagens samfunn» (Nordahl et al. 2017, s. 10).

I dette prosjektet er det samlet inn store mengder data og dermed vil en kvantitativ metode egne seg. For min del er det en spennende mulighet å få undersøke mitt forskningsspørsmål på et så stort utvalg, om jeg skulle ha samlet inn et datamateriale selv, hadde jeg som masterstudent ikke hatt mulighet til å innhente et så stort utvalg, det ville blitt for omfattende. Oppgaven omhandler minoritets elever og majoritets elevers sosiale kompetanse. På bakgrunn av prestasjonsforskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever i skolefaglig kompetanse (Kjærnsli & Jensen 2016, Statistisk sentralbyrå 2018b), og at forskning viser at det er en korrelasjon mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse (Nordahl 2010), er undersøkelsens formål å se om det er forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elevers sosiale kompetanse i skolen. Jeg kunne ha brukt kvalitativ metode, og gjennom intervju undersøkt sosial kompetanse hos minoritets elever og majoritets elever, men det ville blitt en helt annen undersøkelse. Med en kvalitativ metode kunne jeg gått dypere inn i opplevelsen eleven eller læreren satt med, men det hadde vært vanskeligere å sammenlikne funn og trekke generelle konklusjoner siden jeg hadde da hatt færre informanter. I min undersøkelse har jeg vært opptatt av hva flertallet har svart, og det hadde vært utfordrende og tidkrevende ved en kvalitativ metode. Dersom man vil gjøre sammenlikninger, eller skal finne sammenhenger mellom ulike fenomener eller grupper, egner kvantitativ metode seg

(Johannessen et al. 2016). Ved å bruke det store kvantitative datagrunnlaget jeg har fått tilgang til, kan jeg finne en mer generell informasjon som gjør at jeg får mulighet til å sammenlikne minoritets elever og majoritets elever som gruppe med hverandre, og lete etter tendenser eller systematiske forskjeller. Jeg kunne brukt en kombinasjon av kvalitativ metode og kvantitativ metode, hvor formålet hadde vært å forstå eventuelle forskjeller som viser seg, og på denne måten fått en dypere innsikt. Men på bakgrunn av at dette er en masteroppgave vil det være for tidkrevende og omfattende arbeid i en tidsbegrenset periode.

3.2 Survey

Surveys er en strukturert og systematisk måte å innhente data fra et stort utvalg, for å kunne gi en statistisk beskrivelse av populasjonen (Ringdal 2018, Johannessen et al. 2016). Spørreundersøkelser er den mest brukte datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapen, og blir også anvendt til å utarbeide offisiell statistikk (Ringdal 2018, s 191). Fordelen med en spørreundersøkelse (“survey”) er at forskeren kan innhente data fra store utvalg og måle ulike fenomen på flere eller et tidspunkt (Ibid). Befring (2015) skriver at et annet fortrinn med spørreundersøkelser er at det er anonymt, informantene representerer en utvalgt populasjon anonymt. Ulempen med å bruke spørreundersøkelse er blant annet at det gir lite mulighet for å vurdere årsakssammenhenger og at det ikke gir noen mulighet for utfyllende eller oppklarende informasjon (Johannessen et al. 2016). Men da målet med undersøkelsen er å beskrive og sammenlikne de funn som er gjort, oppleves ikke dette som en ulempe som er relevant for mitt arbeid.

Jeg har som student ved høgskolen i Innlandet fått tilgang til datamaterialet for prosjektet *Kultur for læring*. *Kultur for læring* er en spørreundersøkelse hvor en får informasjon fra informanter i form av svar på spørsmål. I denne surveyundersøkelsen er det brukt spørreskjemaer som består av flere spørsmål innenfor ulike områder. Informantene, som består av elever, foresatte, kontaktlærere, lærere, skoleledelse, assistenter og fagarbeidere har svart på spørreskjema. Analyser av data fra surveyundersøkelsen beskriver karakteristiske trekk og sammenhenger i datamaterialet (Johannessen et al. 2016). Når spørreskjemaet går ut til såpass mange informanter, stilles det krav til utforming av spørsmål og svaralternativer (Befring 2015). Hvordan informantene gis mulighet til å svare er også av stor betydning. I denne undersøkelsen har elever også svart, og da er det grunnleggende at en stiller spørsmål som de har kunnskap og forutsetning for å kunne gi svar på (Tuft 2011). Jeg skal undersøke området

sosiale ferdigheter, som er lærervurdert, og relasjoner mellom elever, som elevene selv har svart på. Svarene uttrykkes med tall i faste svarkategorier og det er blitt tatt hensyn til alder for elevene fra 1. – 4.trinn, som har fått svaralternativer i verdiskala med smilefjes, 1=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil.

Survey med spørreskjema vurderes som en velegnet datainnsamlingsmetode for å få tak på de sammensatte variablene og slik kunne besvare oppgavens problemstilling. Som jeg vil komme tilbake til, baseres hoveddelen av denne undersøkelsen seg på læreres vurderinger av elevers sosiale ferdigheter. Dette tidsbesparende i forhold til om en forsker skulle foretatt observasjoner av elevene i ulike sammenhenger i skolen.

3.2.1 Primærdata og sekundærdata

I denne undersøkelsen har jeg som tidligere nevnt, fått tilgang til et stort kvantitativ datamaterialet, som betegnes som sekundærdata i denne sammenheng. Når sekundærdata brukes i forskning, er det viktig å skaffe seg informasjon om prosessen rundt registrering av dataene. For meg som forsker blir det elementært å vite hvordan opplysningene er samlet, hvilke rutiner som er fulgt og hvor troverdige dataene er (Befring 2015, s. 25). Prosjektet og undersøkelser er utarbeidet av erfarne forskere som er tilknyttet Senter for praksisrettet utdanningsforskning, hvor de har erfaring med tilsvarende, store prosjekter. Forskerne har testet reliabilitet og validitet for undersøkelsen. Måleinstrumentene som er brukt i kartleggingsundersøkelsen er inspirert av måleinstrumenter som tidligere er brukt i en rekke undersøkelser, både i danske og norske skoler (Nordahl et al. 2017). Prosjektet har oppnådd høy respons og har et stort utvalg av populasjonen. Som student hadde ikke jeg hatt mulighet til å gjennomføre en så stor undersøkelse med mange informanter, så å få knytte masteroppgaven til et datagrunnlag på denne størrelsen er spennende. Ulempen med at dette er sekundærdata er at jeg ikke har hatt mulighet til å utforme spørsmål til spørreundersøkelsen ut fra mine forskningsspørsmål. Men dette oppleves ikke som noen ulempe da faktorene og områdene som er undersøkt treffer min problemstilling godt, og er dekkende.

3.3 Utvalget

Kartleggingsundersøkelsene jeg har fått tilgang til består av et utvalg på ca. 33 000 informanter (Nordahl et al. 2017). Elever, foreldre, kontaktlærere, lærere, skoleledere, assistenter og fagarbeidere har besvart en rekke spørsmål angående deres opplevelse av skolehverdagen. Alle grunnskoler og kommuner i Hedmark har deltatt og svarprosenten var gjennomgående høy, hvilket innebærer at man med stor sikkerhet kan si at resultatene er representative for Hedmark. (Nordahl et al. 2017). I mine analyser benytter jeg meg av elever og kontaktlærere som informanter. Svarprosenten er for elevgruppen er 87,5 % og svarprosenten for kontaktlærere er 88,7 % (Ibid).

Nedenfor viser en tabell av utvalget som jeg bruker i min undersøkelse.

Tabell 3.1: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i utvalget

	Minoritets elever	Majoritets elever	Total
1.- 4. trinn	709	6434	7143
5.-7. trinn	488	4998	5486
8.-10.trinn	343	4854	5197
Total	1540	16286	17826

I min undersøkelse benytter jeg meg av data der kontaktlærere og elever er respondenter. Det er kontaktlærerne som har vurdert elevenes sosiale kompetanse og svart på spørreskjemaet med denne variabelen. I mine analyser kan N, som i tabellene står for antall variere. Bakgrunnen for dette er at ikke alle har besvart alle spørsmålene. Elevene har selv svart på hvordan de opplever relasjon mellom elever. Majoritets elever vil i denne sammenhengen være elever med norsk som morsmål, og minoritets elever har jeg valgt å bruke om både ikke-vestlige og vestlige minoriteter. Bakgrunnen for dette valget er at denne todelingen av er komplisert. Det er store interne forskjeller mellom de to gruppene, mange svært ulike land har havnet i samme gruppe (Statistisk sentralbyrå 2008). Grensene mellom ikke-vestlige og vestlige ble satt etter den kalde krigen, men etter at muren ble revet i Berlin, og jernteppet falt, har denne delen av Europa utviklet seg til å bli noe helt annet enn det tidligere var (Ibid). EU har strekt seg lenger innover i Europa, og en inndeling av Europa øst og vest for jernteppe blir stadig mer meningsløs (Ibid). Linn Sund (2018) har i sin masteroppgave undersøkt om det er noen forskjell mellom ikke – vestlige minoriteter og vestlige minoriteter, og brukte det samme

datamaterialet som jeg har brukt, Kultur for læring. I hennes oppgave fant hun ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Ann M. Gustavsens (2007) skrev en masteroppgave hvor hun sammenliknet majoritets elever og minoritets elevers sosiale kompetanse i ungdomsskolen. I Gustavsens undersøkelser fant hun heller ikke signifikante forskjeller mellom de to gruppene ikke-vestlige og vestlige minoriteter, kun tendenser.

3.4 Måleinstrumenter i surveyen

I denne undersøkelsen skal jeg finne ut om det er forskjeller mellom to ulike elevgruppers sosiale kompetanse. For å kunne finne ut av dette må begrepene jeg skal undersøke gjøres konkrete, slik at de blir målbare. Å gjøre begreper konkrete, slik at de kan måles eller klassifiseres, betegnes som operasjonalisering. Resultatet av en operasjonalisering betegnes som en variabel (Johannessen 2009). En variabel beskriver egenskaper ved personene (enhetene) i undersøkelsen og kan ha flere verdier (Ringdal 2018, Johannessen 2009), og i kvantitativ metode må en operasjonalisere til spesifikke variabler, slik at de blir målbare (Befring 2015, Johannessen et al. 2016). En variabel som brukes i alle mine analyser, er elevenes bakgrunn, da mitt forskningsspørsmål er om det er forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever. Variabelen i denne sammenhengen er kulturell og språklig bakgrunn. I undersøkelsen er svaralternativene norskspråklig, samisk, minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa) og minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land. Jeg har i mine analyser endret verdier (recodet) på variabelen og slått sammen vestlige og ikke-vestlige minoriteter til en gruppe, minoriteter. I variabelen trinn har jeg også endret verdiene og slått sammen i grupper. Jeg har da valgt å lage verdier som omfavner småskolen (1.-4.trinn), mellomtrinnet (5.-7.trinn) og ungdomsskolen (8.-10.trinn). Operasjonaliseringen av måleinstrumentene er gjort av forskere i Kultur for læring før jeg fikk tilgang til dataene. Måleinstrumentene som er brukt er inspirert av måleinstrumenter som tidligere er brukt i en rekke undersøkelser, i både danske og norske skoler (Nordahl et al. 2017). Jeg undersøker elevenes sosiale ferdigheter i skolen, og sosial kompetanse er i denne undersøkelsen vurdert av kontaktlærer. For å undersøke elevenes sosiale ferdigheter, må begrepet sosiale ferdigheter operasjonaliseres.

3.4.1 Sosial kompetanse

Nordahl et al. (2017) definerer sosiale ferdigheter i denne kartleggingen som et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som er nødvendige for å mestre forskjellige sosiale miljøer. Ferdighetene gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, bidrar til trivsel og fremmer utvikling (Ogden 1995, Nordahl et al. 2010, Nordahl et al. 2017). Sosiale ferdigheter er en kontaktlærervurdert skala for 1.-10. trinn og består av 4 faktorer. Skalaen Kultur for læring har brukt er en godt utprøvd skala, hentet fra Gresham og Elliot (1990) «Social Skills Rating System», og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998) og samsvarer med deres faktorer (Nordahl et al. 2017, s. 16). Spørsmålene innenfor de ulike faktorene stemmer godt overens med hva forskere innenfor feltet sosial kompetanse sier sosial kompetanse er innenfor kontekst skole. En begrensning med undersøkelsen er at dette er faktorer som er konstruert i skolekontekst, og spørsmålene er lærervurdert, som igjen sier noe om at spørsmålene blir vurdert ut fra de normene lærerne har forventninger om i skolen. I min undersøkelse har jeg valgt å se på alle de fire faktorene innenfor sosial kompetanse. Det mest kjente spørsmålsformatet som benyttes i refleksive indekser, er Likert-skalaen, der spørsmålene består av påstander som skal gis en vurdering i ulike grader enighet og uenighet (Ringdal 2018). I spørreskjemaene om sosial kompetanse som er lærervurdert, skal lærerne svare på påstander med hjelp av fire svarkategorier.

Tabell 3.2: Måleinstrumenter for sosial kompetanse

Hovedområde	Informant	Faktor	Ant. spm	Svaralternativer	Kilde
Sosial kompetanse	Lærer	- Tilpasning til skolens	10	1 = Aldri/sjelden 2 = Av og til 3 = Ofte 4 = Svært ofte	Gresham og Elliott (1990), Sørli og Nordahl (1998) Kultur for læring (2017).
		normer-	9		
		Selvkontroll-Positiv	7		
		selvhevdelse	4		
		- Empati og rettferdighet			

Tilpasning til skolens normer

I denne faktoren svarer læreren på spørsmål om eleven er oppmerksom i timen, følger instruksjoner og beskjeder, har orden i sakene sine, kan avslutte og bytte aktiviteter uten å protestere, lytter til medelever når de snakker eller om elevene bruker tiden fornuftig mens

han eller hun venter på hjelp. Læreren vurderer i hvilken grad eleven tilpasser seg og klarer å følge instruksjoner. Innenfor tilpasning til skolens normer ligger samarbeid og ansvarlighet. Tilpasning til skolens normer omfatter å innfri forventninger til elevrollen.

Selvkontroll

Faktoren selvkontroll omhandler ferdigheter i sinnemestring og konfliktløsning (Gresham og Elliott 1990). Læreren får her for eksempel spørsmål om hvordan elevene reagerer fysisk aggresjon fra medelever, i hvilken grad elevene avviser urimelige spørsmål eller krav fra medelever på en høflig måte, tåler å få kritikk uten å bli opprørt, inngår kompromisser for å oppnå enighet, eller om eleven klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikt.

Positiv selvhevdelse

Gresham og Elliott (1990) fremhever samtaleferdigheter og deltakerferdigheter innenfor denne faktoren. Spørsmålene i denne faktoren handler om i hvilken grad elevene tilbyr seg å hjelpe medelever, tar initiativ til samtaler med medelever, kan ta imot ros fra medelever og er kritisk til regler som virker urettferdig. Selvhevdelse handler om å uttrykke meninger, behov og hevde egne rettigheter uten å krenke andre (Ogden 2015).

Empati og rettferdighet

I denne faktoren får læreren spørsmål om eleven inviterer andre til å delta på leken, forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert, sier ifra når han/hun mener du har vært urettferdig eller kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn. Læreren vurderer i hvilken grad elevene klarer å vise omtanke og se ting fra andres synsvinkel og vise respekt for andre. Empati og respekt uttrykkes blant annet gjennom å gi positive tilbakemeldinger og å kunne lytte til andre (Ogden 2015).

3.4.2 Relasjon elev-elev

I variabelområdet relasjoner elev- elev har elevene svart på spørsmål om hvordan relasjonene i læringsmiljøet er og hvordan det sosiale miljøet er. Variabelområdet handler om elevenes erfaring av å bli likt av jevnaldrende, vennskap i klassen, opplevelse av å være god nok og i hvilken grad elevene hjelper hverandre i klassen (Nordahl et al. 2017 s. 14). Hvordan elevene opplever sin relasjon til andre elever, handler om hvordan elevene mestrer samspillet med andre. Jeg tar med denne faktoren fordi elevenes egen opplevelse av hvilke relasjoner de har med jevnaldrende, kan bidra til å gi oss et bilde av hvordan elevene føler at de oppnår vennskap

med andre og om de går overens med andre. Dette handler i stor grad om sosial kompetanse i en kontekst mellom jevnaldrende i tillegg til læringsmiljøet.

Klassen og elev relasjoner er en elevvurdert skala hentet fra Moos & Trickett (1974), og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998) og Ogden (1995) (i Nordahl et al. 2017, s.14). Elevene har gjennom ulike spørsmål vurdert sin relasjon til andre elever og klassen. 1.-4.trinn har besvart 7 spørsmål med en firedelt skala, 1=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil og 5.-10.trinn har besvart fire spørsmål om læringskultur og ni spørsmål om det sosiale miljøet, med en firedelt skal, 1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig (Ibid).

I mine analyser vil respondentene være kontaktlærere og elever. Elever og kontaktlærere kan oppleve den sosiale verdenen i skolen ulikt, og dermed ofte ikke vurdere sammen fenomen likt. Som jeg tidligere skrev i teorikapittelet vil ikke nødvendigvis sosial kompetanse som blir ansett som god av lærer, bli vurdert som den samme av elever. Kontaktlærerne vil i sin vurdering bruke sine kunnskaper om sosial kompetanse i kontekst skole, og kan se utfordringer ved elevene som de ikke vil vurdere selv. Samtidig vil elevenes opplevelse av sitt sosiale miljø i skolen påvirkes av jevnaldrende og sosialisering som er i en kontinuerlig utvikling.

3.5 Validitet og reliabilitet

Selv om det legges vekt på å minske tilstedeværelse av målefeil, vil feil i større eller mindre grad være involvert i alle former for måling (Befring 2015, s. 52). Som Befring skriver vil målefeil alltid være tilstede, derfor er det av stor betydning for undersøkelsens troverdighet å vise til undersøkelsens relabilitet og validitet slik at en kan ha tillit til det som kommer frem. Relabiliteten påvirkes av tilfeldige målefeil, mens systematiske målefeil går direkte utover validiteten (Ringdal 2018, s.103). En kan si at høy reliabilitet er gitt for at du skal oppnå høy validitet (Ibid, s 103) Nedenfor blir validitet og reliabilitet beskrevet kort, før jeg vil vise til vurderinger av validitet og reliabilitet som er foretatt i spørreskjemaene jeg skal bruke.

3.5.1 Validitet

Høy validitet i en undersøkelse vil si at en måler det en faktisk skal måle (Ringdal 2018). Det elementære validitetsspørsmålet er om måledata gir et gyldig og autentisk uttrykk for det variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er forurenset av andre faktorer

(Befring 2015, s. 52). Ved fysiske målinger, altså det som kan måles direkte, kan en ofte ta for gitt at resultatet er valid data. Innenfor utdanningsforskning vil derimot målinger ofte være indirekte, slik som denne undersøkelsen, og da blir det av stor betydning å fremvise at undersøkelsens data er valide (Befring 2015). I kartleggingsundersøkelser som denne blir vesentlig å sikre at det en ønsker å måle, blir målt. Det vil si at kartleggingens spørsmål må dekke det området eller fenomenet som skal måles på en god måte (Nordahl et al. 2017). Validitet handler altså om at det som registreres har sammenheng med det som undersøkes.

Begrepsvaliditet

Høy begrepsvaliditet innebærer at vi faktisk måler det teoretiske begrepet vi ønsker å måle (Ringdal 2018, s 104). Mens reliabilitet går på egenskaper ved de målte indikatorene, går validitet på relasjonene mellom indikatorene og det teoretiske begrepet. Validitet er vanskeligere å uttrykke enn reliabilitet, men det dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene (Johannessen et al. 2016, s.67). Begrepsvaliditet handler om hvordan man kan avgjøre om indikatorer er valide, og det må derfor gjennomføres validitetstester, for å vite at indikatorene er relevante (Johannessen et al. 2016, s. 67). Faktoranalyse er gjennomført for å sikre at spørsmålene som er tenkt å høre sammen, faktisk hører sammen, og det er gjennomført analyser som hvor det er blitt vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene var tiltenkt å måle (Nordahl et al. 2017). Om det hadde vært lav korrelasjon mellom svarene på spørsmålene innenfor tilpasning til skolens normer og en ikke hadde hatt teoretisk støtte til faktorløsning, kunne det indikert en lav begrepsvaliditet. Faktoranalysene som er gjennomført i prosjektet viser tilfredsstillende verdier, noe som betyr at det er en god begrepsvaliditet.

Ytre validitet

Ytre validitet. En replikasjon er en gjentakelse av et tidligere eksperiment for å gjenskape og bekrefte tidligere funn. Hvis flere eksperimenter gir liknende resultater, styrker dette både den indre og ytre validiteten (Ringdal 2018, s.137). I denne undersøkelsen er det brukt spørreskjema med mange konkrete spørsmål for å fange opp elevenes sosiale kompetanse, og det er brukt spørsmål som har blitt brukt i tidligere undersøkelser (Nordahl et al. 2017). Dette bidrar til å styrke validiteten på undersøkelsen.

3.5.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet gir uttrykk for nøyaktighet og stabilitet i dataen som er innsamlet (Befring 2015). Når man i forskning snakker om høy reliabilitet innebærer dette at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir det samme resultatet (Ringdal 2018). I hvilken grad en undersøkelse innehar reliabilitet, sier noe om hvor pålitelig undersøkelsen er. Om resultatene blir de samme, vil det være et uttrykk for høy reliabilitet (Johannessen et al. 2016). Det finnes ulike måter å måle reliabilitet på, i denne undersøkelsen er intern konsistens- reliabiliteten brukt. Intern konsistens viser evnene til å fremstille like resultater ved å anvende forskjellige utvalg til å måle et fenomen. Ved denne metoden å måle på kan forskere beregne reliabilitet på grunnlag av målinger på kun et tidspunkt (Ringdal 2018). Reliabiliteten er målt i Cronbachs alpha, som måler reliabiliteten i en oppsummert indeks basert på et sett indikatorer (Ringdal 2018, s. 367). Antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom indikatorene påvirker verdien på Cronbachs alpha (Ibid, s. 367). Reliabiliteten øker med antall indikatorer og med den gjennomsnittlige korrelasjonen. Vanligvis regnes 0,70 som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ibid, s. 367). I kartleggingsundersøkelsen Kultur for læring har forskerne beregnet reliabiliteten – eller påliteligheten i undersøkelsen – ut fra de områdene som er målt (Nordahl et al. 2017). De har undersøkt reliabilitet ved å undersøke i hvilken grad spørsmålene har sammenheng med sumskåren på faktorene. Reliabiliteten uttrykkes i en koeffisient (alpha-verdi) som uttrykkes i en tallstørrelse fra 0,00 til 1,00. Ofte betraktes verdier over 0,70 som gode alpha-verdier. Resultatene av disse statistiske analysene viser at reliabiliteten i hovedsak er tilfredsstillende (Nordahl et al. 2017).

Tallene er gjengitt fra rapporten Kultur for læring (2017).

Tabell 3.3: Reliabilitetsanalyse gjengitt fra Kultur for læring (2017)

Tema	Faktor	Alpha-verdier
Sosiale kompetanse	Tilpasning til skolens normer	.94
	Selvkontroll	.94
	Positiv selvhevdelse	.89
	Empati og rettferdighet	.83
Relasjoner, 1.-4.trinn	Til medelever	.79

Klassen og elevrelasjoner, 5.-10.trinn	Læringskultur	.70
	Sosialt miljø	.83

I tabell 3.3 viser jeg til reliabilitetsanalysene som er aktuelle for mine undersøkelser, som viser at alpha-verdiene er gjennomgående høye for området jeg skal undersøke. For faktoren læringskultur er alpha-verdien 0,70. Den er på nedre grense over hva som kan betraktes som tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal 2018, s. 367). Men jeg har valgt å ha den med i undersøkelsen siden den ligger akkurat på grensen

3.6 Statistiske analyser

Deskriptiv statistikk er beskrivende statistikk. I en statistisk analyse tas det utgangspunkt i et datasett og en kan da se hvordan enhetene fordeler seg. I mine analyser har jeg benyttet meg av statistikkprogrammet SPSS, og har støttet meg til boken «*Introduksjon til SPSS*» (Johannessen 2009).

3.6.1 Frekvensanalyser

Det er gjennomført frekvensanalyse for å gi en oversikt over materialet som er brukt i denne oppgaven, både når det gjelder spredningen i svaret og det faktiske innholdet (Nordahl et al. 2017). Frekvensanalysene jeg har gjort gir informasjon om hvor mange av informantene som har svart de ulike spørsmålene, og jeg bruker frekvensanalyse til å vise fordeling av elever på trinn og fordeling i kommuner. I tillegg viser jeg mors utdanningsnivå, fars utdanningsnivå og hvor mange elever som mottar spesialundervisning av majoritetsselevene og minoritetsselevene som var informanter i undersøkelsene jeg benyttet meg av.

3.6.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle variabelområdene er det gjennomført faktor - og reliabilitetsanalyser i Kultur for læring – prosjektet. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra det som var best egnet til å gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene som blir belyst i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser (Nordahl et al. 2017) I en faktoranalyse undersøkes det om spørsmålene måler en og samme dimensjon (Ringdal 2018), og ved hjelp av en faktoranalyse kan en forenkle et datamateriale ved å redusere antall

variabler til et mindre antall faktorer (Johannessen 2009, s. 167). Basert på disse faktorløsningene har forskerne laget delskalaer eller faktorer av dataene. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, er det i tillegg blitt gjort reliabilitetsanalyser. I reliabilitetsanalyser er det målt med Cronbach's alpha i intern konsistens (Nordahl et al. 2017). Jeg støtter meg til de reliabilitetsundersøkelser som allerede er foretatt av erfarne forskere fra Kultur for læring, se tabell 3.3.

3.6.3 Korrelasjonsanalyser

Korrelasjon sier noe om statistisk sammenheng mellom to variabler, og et korrelasjonsmål gir uttrykk for styrke i sammenhengen (Ringdal 2018). Korrelasjonen brukes for å beskrive sammenhenger i et utvalg. Pearson r er et mye anvendt korrelasjonsmål, som angir hvor sterk samvariasjon og styrken på den mellom to variabler (Johannessen et al. 2016, s. 302). Samvariasjonen kan være positiv, negativ eller fraværende (Ibid). Korrelasjonskoeffisient (r) har normalt verdier fra +1.00 til -1.00, og når r er tilnærmet +1.00, sier det oss at det er en perfekt positiv korrelasjon (Befring 2015 s. 139). Når r er 0, er det et uttrykk for mangel på samvariasjon og når r er -1.00 betyr det perfekt negativ korrelasjon (Befring 2015 s.139). I rapporten Kultur for læring (2017) er det beskrevet retningslinjer for vurdering av styrken på en eventuell sammenheng, hvor 0,10 angir en veldig liten korrelasjon, 0,30 angir middels og 0,50 angir en stor korrelasjon.

3.6.4 Variansanalyser

I denne undersøkelsen har det vært vesentlig å finne ut om minoritets elever vurderes annerledes enn majoritets elever i sin sosiale kompetanse, altså å analysere om det er forskjeller eller likheter mellom gruppene. Jeg har valgt å gjennomføre en enveis variansanalyse (one-way anova). Variansanalyser brukes til å kunne se hvorvidt det er forskjeller mellom to eller flere grupper og for å kunne sammenlikne resultatene (Ringdal 2018). Forskjellene mellom elevgruppene er vurdert ut fra standardavvik i målingene. Dette betyr at de eventuelle forskjellene er angitt i standardavvik. Standardavvik er det mest benyttede målet på spredning og varians (Ringdal 2018). For å måle standardavvik regnes differansen mellom gjennomsnittet for gruppene, altså resultat minoritets elever – minus – resultat majoritets elever, delt på det totale standardavviket. Resultatet blir da forskjellen i standardavviket. Denne forskjellen blir gjengitt i Cohens d , og jeg følger i min oppgave retningslinjene for forskjeller

eller effektstørrelser utviklet av Cohen (1988) og Sawilowsky (2009), som også prosjektet Kultur for læring også benytter seg av (Nordahl et al. 2017).

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

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

En fordel med at forskjeller/effekter blir uttrykt i Cohens d, (standardavvik), er at en kan vurdere forskjellige variabelområder i forhold til andre variabelområder, og på denne på kan en ta høyde for variasjonen i datamaterialet. En svakhet er imidlertid at standardavvik er et noe mer usikkert mål når variansen ikke er normalfordelt (Nordahl et al. 2017). I mine analyser undersøker jeg forskjeller mellom to elevgrupper, antallet i disse gruppene er ikke likt fordelt, det er naturlig nok en større andel majoritetselever enn minoritetselever. I utregningene er det delt på felles standardavvik, som vil si at resultatene er vektet.

I en variansanalyse er hvilket signifikansnivå en velger å anvende i sin analyse av betydning for hvordan en vurderer resultatene som tilfeldige eller ikke. I undersøkelsen min opereres det med et signifikansnivå på $<0,05$, som er en grense det er vanlig å bruke (Ringdal 2018). Signifikansnivået handler i en statistisk test om hvor stor sannsynlighet det er for at funnene skyldes tilfeldigheter, og ved at jeg legger meg på et signifikansnivå på $<0,05$ indikerer dette at det er mindre enn 5 % sannsynlighet for at funnene er tilfeldige (Ringdal 2018, Johannessen et al. 2016).

3.7 Etisk vurdering

Jeg har fått tillatelse av professor Thomas Nordahl til å benytte meg av datamaterialet som er samlet inn gjennom kartleggingsundersøkelsen Kultur for læring. Surveyen er inkludert i et prosjekt som er godkjent av NSD, og det er derfor ikke nødvendig at jeg søker egen godkjenning i forbindelse med min masteroppgave. I undersøkelsen har alle elevene som har deltatt levert inn skriftlig samtykke fra foresatte. I datamaterialet er alle elevenes brukernavn

slettet, samt navnet på skolene, slik at det ikke er noen mulighet for meg å gjenkjenne noen elever eller skoler.

4. Kvantitative resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra de ulike statistiske analysene som er gjennomført for å kunne gi svar på problemstillingen min bli presentert. I analysene sammenliknes minoritetselvene og majoritetselvene med hverandre for å kunne belyse eventuelle forskjeller. Jeg vil først vise til frekvensanalyser som er gjennomført, så vil funnene fra variansanalysene som viser kontaktlærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse presenteres. Avslutningsvis viser jeg til korrelasjonsanalysene mellom sosial kompetanse og relasjon elev-elev.

4.1 Bakgrunnsvariabler

Denne undersøkelsen dreier seg om i hvilken grad det er forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever og på bakgrunn av dette har jeg derfor gjennomført frekvensanalyser for å se hvordan elevene fordeler seg på trinn og i kommuner.

4.1.1 Elevenes kulturelle og språklige bakgrunn

Først vil jeg vise hvordan fordelingen av minoritets elever og majoritets elever fordeler seg i utvalget jeg har brukt i undersøkelsen.

Tabell 4.1: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i undersøkelsen

Elevgruppe	Antall	Prosent
Minoritets elever	1540	8,6 %
Majoritets elever	16286	91,4 %
Total	17826	100 %

Tabell 4.1 viser fordeling av minoritets elever og majoritets elever i utvalget, som Kultur for læring utgjør populasjonen i Hedmark. Lærerne har krysset av for om eleven er minoritetsspråklig fra et ikke-vestlig land, minoritetsspråklig fra et vestlig land eller om eleven er norskspråklig. Som tidligere skrevet skiller jeg ikke mellom minoritets elever fra ikke vestlig land eller minoritets elever fra vestlig land, så derfor har jeg recodet de til en verdi i mine analyser. Svarprosenten er som tidligere nevnt høy og reliabilitetsanalyser viser tilfredsstillende verdier, så resultatene er representative for Hedmark. Statistisk sentralbyrå

(2016) skriver at innvandrere som gruppe utgjør 16 % av elevene i grunnskolen og Utdanningsdirektoratet (2016b) viser til undersøkelser der elever med innvandrerbakgrunn utgjør 15,3 % i grunnskolen, og av disse får 7,2 % særskilt norskopplæring. I denne undersøkelsen utgjør minoriteter som gruppe 8,6 %, så den er under landsgjennomsnitt. Likevel har utvalget vært et helt fylke og svarprosenten er meget høy. Jeg kan ikke forklare hva forskjellen mellom resultatene fra SSB, Utdanningsdirektoratet og denne undersøkelsen kommer av, men i og med at fylket består av både urbane og rurale områder og representasjonen for kjønn er god, så det er ingen grunn til å tro at informantene fra dette utvalget er særlig annerledes enn i andre norske fylker. Men en forklaring kan være at det i Kultur for læring spørres om morsmål, mens SSB regner elever som både er 1., 2. og 3. generasjonsinnvandrere som minoriteter. Men med høy svarprosent og på bakgrunn av at utvalget er hele populasjonen innenfor grunnskolene i Hedmark, vil utvalget være representativt for Hedmark.

Fordeling av elever på trinn og i fylket

Tabell 4.2 viser oversikt over elevene på trinn. Tabellen leses vannrett, prosent minoritetselever og prosent majoritetselever er for hvert trinn, ikke samlet. Altså i tabell 4.2 er 10,4 % minoritetselever og 89,6 % majoritetselever.

Tabell 4.2: Oversikt over fordeling av elever på trinn

Trinn	Antall minoritetselever	Prosent minoritetselever	Antall majoritetselever	Prosent majoritetselever
1. trinn	178	10,4 %	1530	89,6 %
2. trinn	187	9,9 %	1703	90,1 %
3. trinn	148	8,3 %	1628	91,7 %
4. trinn	196	11,1 %	1573	88,9 %
5. trinn	147	8,1%	1671	91,9 %
6. trinn	185	10,2 %	1622	89,8 %
7. trinn	156	8,4 %	1705	91,6 %
8. trinn	124	6,6 %	1764	93,4 %
9. trinn	99	6,1 %	1529	93,9 %
10. trinn	120	7,1%	1561	92,9 %
Totalt	1540	8,6 %	16286	91,4 %

Denne tabellen viser hvordan minoritets elever og majoritets elever fordeler seg på hvert trinn. En kan se at minoritets elever er en lavt representert gruppe, men de fordeler seg forholdsvis jevnt trinnvis. 8.- 10. trinn (ungdomskolen) har imidlertid en noe andel minoritets elever enn de andre trinnene. At fordelingen på trinn er relativt jevn forteller også noe om at utvalget er representativt for undersøkelsen.

For å få en oversikt over hvordan minoritets elevene fordeler seg i kommunene, har jeg valgt å gjennomføre en frekvensanalyse som viser hvordan dette fordeler seg. Hedmark kommune er et forholdsvis stort fylke, med både urbane og landlige områder, og det vil være naturlig å tenke seg at det vil være forskjeller mellom kommunene. Alle kommunene i Hedmark deltar i Kultur for læring. I tillegg er Kvam kommune i Hordaland med i datagrunnlaget. Da utvalget fra Kvam ikke skiller seg ut fra utvalget i Hedmark, har jeg valgt å ha det med.

Tabell 4.3: Oversikt over fordeling av minoritets elever og majoritets elever i de ulike kommunene

Kommune	Minoritets elever (antall)	Minoritets elever (prosent)
Elverum	201	13,1 %
Åmot	20	1,3 %
Engerdal	34	2,2 %
Trysil	32	2,1 %
Løten	45	2,9 %
Stange	133	8,6 %
Hamar	286	18,6 %
Ringsaker	244	15,8 %
Sør-Odal	27	1,8 %
Grue	12	0,8 %
Nord-Odal	12	0,8 %
Eidskog	21	1,4 %
Åsnes	41	2,7 %
Kongsvinger	196	12,7 %
Folldal	6	0,4 %
Rendalen	9	0,6 %
Stor Elvdal	11	0,7 %
Alvdal	22	1,4 %
Tynset	64	4,2 %

Tolga	33	2,1 %
Os	13	0,8 %
Kvam	78	5,1 %
Totalt	1540	100 %

Tabell 4.3 viser at det ikke er en jevn fordeling i fylket. Det er stor spredning på elevgruppen minoritetslever. Elverum, Ringsaker, Hamar, Stange og Kongsvinger skiller seg ut ved å ha en større andel minoritetslever, mens Rendalen og Folldal utpeker seg ved å ha et svært lavt antall minoritetslever, under 10 %. Den ujevne fordelingen viser sammenheng med størrelse på kommune og urban eller landlig beliggenhet.

4.1.2 Foreldrenes utdanningsnivå

Foreldrenes utdanningsnivå er hentet fra foreldrebesvarelsen i Kultur for læring.

Foreldrene har selv svart på spørsmål over hvilket utdanningsnivå de har.

Tabell 4.4: Mors utdanning

	Minoritetslever	Majoritetslever
Grunnskole	23,2 %	3,5 %
Yrkesfaglig videregående opplæring	16,4 %	21,0 %
Allmennfaglig videregående opplæring	14,0 %	8,8 %
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	19,9 %	24,0 %
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	26,5 %	42,7 %
Totalt	100 %	100 %

Tabellen viser at mødre av barn med minoritetsbakgrunn er overrepresentert med grunnskole som høyeste utdanningsnivå. 23,2 % av mødre av barn med minoritetsbakgrunn har grunnskole som høyeste utdanning, mens blant mødre av barn med majoritetsbakgrunn har kun 3,5 % grunnskole som høyeste utdanning. Dette er en betydelig forskjell. Forskjellen er også tilstede blant mødre av barn med videregående og et til tre års høyere utdanning, er ikke like stor. I gruppen mødre med mer enn tre års høyere utdanning er mødre av

minoritetslever underrepresentert med kun 26 %, mens 42,7 % mødre av barn med majoritetsbakgrunn har mer enn tre års høyere utdanning. Resultatene må imidlertid tolkes med forsiktighet. Svarprosenten blant mødre av minoritetslever er 50,9 %, mens svarprosenten blant mødre av majoritetslever er 68,3 %.

Tabell 4.5: Fars utdanning

	Minoritetslever	Majoritetslever
Grunnskole	16,8 %	6,3 %
Yrkesfaglig videregående opplæring	27,4 %	36,0 %
Allmennfaglig videregående opplæring	16,0 %	8,9 %
Fra ett til tre års høyere utdanning. (høgskole/universitet)	18,7 %	21,4 %
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	21,1 %	27,4 %
Totalt	100 %	100 %

Tabellen over fars utdanning viser at fedre av minoritetslever er høyere representert på feltet grunnskole som høyeste utdanningsnivå med 16,8 % enn fedre av majoritetslever der 6,3 % har grunnskole som høyeste utdanning. Fedre av majoritetslever er overrepresentert med videregående som høyeste utdanning med 36 %, mens fedre av minoritetslever er representert med 27,4 %. I gruppene fra et til tre års høyere utdanning og mer en tre års utdanning er fedre av barn med minoritetsbakgrunn underrepresentert. Svarprosenten blant fedre av minoritetslever er 47,9 % og blant fedre av majoritetslever er svarprosenten 66,8 %, og derfor må resultatene tolkes med forsiktighet her også.

Frekvensanalysene som viser foreldrenes utdanningsnivå viser et likt mønster, hvor foreldre av minoritetslever i gjennomsnitt har lavere utdanning enn foreldre av majoritetslever. Minoritetslever samlet kjennetegnes i denne undersøkelsen med at de har foreldre med lavere utdanningsnivå.

4.1.3 Andel elever med spesialundervisning

Om elevene har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak er det kontaktlærer som har krysset av på. I denne analysen var det høy svarprosent både for minoritetslever og majoritetslever.

Tabell 4.6: Spesialundervisning

	Minoritetslever	Majoritetslever
Ja	10,5 %	6,3 %
Nei	89,5 %	93,7 %

Tabellen viser at flere minoritetslever mottar spesialundervisning enn majoritetslever. Det er 4,2 % flere minoritetslever som har enkeltvedtak eller mottar spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering.

4.2 Lærereens vurdering av elevenes sosiale kompetanse

Sosial kompetanse er vurdert av kontaktlærer. Jeg skal gjennom variansanalyse se om det er noen forskjeller mellom minoritetslever og majoritetslevers sosiale kompetanse. I spørreskjemaet omtales sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, og delt inn i fire faktorer: tilpasning til skolens normer, positiv selvhevdelse, selvkontroll og empati og rettferdighet. Først presenteres lærernes vurdering av elevenes totale sosiale kompetanse. Videre vil resultatene fra de ulike kompetansedimensjonene fremstilles. Først vil jeg vise de fire kompetansedimensjonene for 1.-10.trinn samlet, deretter presenteres de ulike kompetansedimensjonene for småskolen, mellomtrinn og ungdomsskolen gjennom fire ulike tabeller, for å kunne svare på problemstillingen i undersøkelsen: *I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetslever og majoritetslevers sosiale kompetanse i grunnskolen og i hvilken aldersgruppe er eventuelle forskjeller størst?*

4.2.1 Den totale sosiale kompetansen

Sosial kompetanse defineres i Kultur for læring som et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Nordahl et al. 2017). Sosial kompetanse dreier seg om hvordan en oppfører seg og lykkes i samspill med andre. Sosiale ferdigheter er en kontaktlærervurdert skala for 1.-10. trinn og består av 4 faktorer. Skalaen Kultur for læring har brukt er en godt utprøvd skala, hentet fra Gresham og Elliot (1990) «Social Skills Rating System», og bearbeidet av Sørli og

Nordahl (1998) og samsvarer med deres faktorer (Nordahl et al. 2017, s. 16). Kontaktlærerne har besvart spørsmålene med 4 svaralternativer fra 1- 4 (1=aldri/sjelden, 2= av og til, 3=ofte, 4=svært ofte).

Tabell 4.7: Variansanalyse av elevenes totale sosial kompetanse

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Sosial kompetanse	Minoritets elever	1385	87,22	14,86	0,29	0,000
	Majoritets elever	14831	91,71	15,39		
	Totalt	16216	91,32	15,40		

Området sosial kompetanse består av 30 spørsmål, og tabellen ovenfor viser gjennomsnittskåren for minoritets elever og majoritets elever når alle spørsmålene er lagt sammen. Det er gjort ved å ta alle spørsmålene i de fire underområdene eller dimensjonene og samle de sammen til en faktor i SPSS. Majoritets elevene har et snitt som er 4,49 høyere enn minoritets elevene sitt. Differansen mellom resultatet delt på det gjennomsnittlige standardavviket gir en Cohens d på 0,29. Det regnes som en moderat forskjell, og forskjellen er signifikant.

4.2.2 Kompetansedimensjoner for trinnene samlet

Som vi kunne se i forrige tabell (4.7), er det forskjeller i sumskåren av elevenes lærervurderte sosiale kompetanse. Videre vil jeg nå presentere de fire ulike kompetansedimensjonene, hvor hele elevgruppen fra 1.-10.trinn er samlet, for å se hvor forskjellene kan sees som størst.

Tilpasning til skolens normer

Det første underområdet til sosial kompetanse er tilpasning til skolens normer. Elevenes kontaktlærer har vurdert hvordan elevene viser ansvarlighet og samarbeidsevner i kontekst skole. I tillegg er det spørsmål i denne faktoren som handler om hvordan elevene følger instruksjoner og bruker tiden i timen, om de rydder etter seg, lytter til medelever, er oppmerksomme på det som skjer i timen og hvordan de mestrer å bytte aktiviteter uten å protestere.

Tabell 4.8: Tilpasning til skolens normer, 1.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Tilpasning til skolens normer	Minoritets-elever 1.-10.trinn	1540	3,01	0,623	0,22	0,000
	Majoritets-elever 1.-10.trinn	16283	3,15	0,634		
	Totalt	17823	3,14	0,634		

Tabellen 4.8 viser gjennomsnittsskåren for faktoren sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer fordelt på minoritets- og majoritets elever. I en firedelt-skala er gjennomsnittresultater på 3,01 og 3,15 relativt høyt, der majoritets elevene skårer noe høyere enn minoritets elevene. Standardavviket er omtrent likt for begge gruppene, og relativt normalt for en firedelt-skala. Forskjellen mellom elevgruppen uttrykt i standardavvik er på 0,22, noe som tilsvarer en liten forskjell. Forskjellen er signifikant på et 0,001-nivå, og det vil si at funnet er reelt og ikke tilfeldig.

Selvkontroll

I faktoren selvkontroll har kontaktlærer vurdert elevens ferdigheter i sinnemestring og konfliktløsning (Gresham og Elliott 1990). Spørsmålene som vurderer elevenes selvkontroll omhandler hvordan elevene tåler å få kritikk, hvordan de reagerer på aggresjon fra medelever, om de mestrer å inngå kompromisser og hvordan eleven klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikt med jevnaldrende og voksne.

Tabell 4.9: Selvkontroll 1.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Selvkontroll	Minoritets-elever 1.-10.trinn	1533	3,04	0,632	0,14	0,000
	Majoritets-elever 1.-10.trinn	16210	3,13	0,634		
	Totalt	17743	3,12	0,635		

I likhet med resultatene for tilpasning til skolen normer (tabell 4.8) er skårene for selvkontroll (tabell 4.9) relativt høyt. Det vil si at læreren vurderer elevene til å kunne reagere hensiktsmessig på kritikk og aggresjon, samt mestring i inngåelse av kompromisser og

kontrollering av sinnet. Standardavviket er også her normalt for en firedeelt-skala, og Cohens d viser at forskjellen er liten (0,14) mellom minoritets- og majoritets elever. Majoritets elevene skårer noe høyere enn minoritets elevene, og forskjellen er signifikant.

Positiv selvhevdelse

Det tredje området under sosial kompetanse er positiv selvhevdelse, der læreren vurderer hvordan elevene hevder seg i samspill med andre. Spørsmålene læreren svarer på omhandler om eleven tilbyr seg å hjelpe andre, tar initiativ til samhandling med medelever, tørr å stå opp for seg selv og om eleven kan ta imot ros på god måte. Selvhevdelse dreier seg om hvordan elevene fremmer egne behov og meninger på en sosialt akseptert måte.

Tabell 4.10: Positiv selvhevdelse 1.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Positiv selvhevdelse	Minoritets- elever 1.- 10.trinn	1536	2,76	0,626	0,30	0,000
	Majoritets- elever 1.- 10.trinn	16274	2,95	0,621		
	Totalt	17810	2,94	0,623		

Den signifikante forskjellen som vises i tabellen over (4.10) er moderat med Cohens d på 0,30. Begge elevgruppene skårer lavere på dette området enn på tilpasning og selvkontroll, men majoritets elevene skårer fortsatt høyest. Standardavviket er også her normalt, men noe lavere enn de to andre områdene som kan tyde på at det er litt mindre spredning i positiv selvhevdelse.

Empati og rettferdighet

I faktoren empati og rettferdighet vurderer kontaktlærer om elevene klarer å vise omtanke, å se ting fra andres synsvinkel og vise respekt for andre. Spørsmålene i denne faktoren er for eksempel om elevene forsvare andre, sier ifra når han/hun mener du har vært urettferdig eller kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn. Empati handler om å kunne se situasjoner fra andres perspektiv, og å ha omtanke og respekt for andre.

Tabell 4.11: Empati og rettferdighet 1.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
--------	------------	---	--------------	------------	----------	-------------------

Empati og rettferdighet	Minoritets- elever 1.- 10.trinn	1530	2,60	0,708	0,27	0,000
	Majoritets- elever 1.- 10.trinn	16200	2,79	0,689		
	Totalt	17730	2,77	0,693		

Minoritetselevene blir i denne faktoren vurdert til lavere ferdigheter i empati og rettferdighet enn majoritetselevene. Resultatene er signifikante og ikke tilfeldige. Minoritetselevenes snitt er 2,60 og majoritetselevenes snitt er 2,79, og denne forskjellen regnes for å være av betydning. Forskjellen uttrykt i standardavvik er på 0,27, som regnes å være en moderat forskjell. Minoritetselevene har en noe høyere spredning enn majoritetselevene, noe som kan tyde på at kontaktlæreren mener det er større forskjeller mellom minoritetselevene enn mellom majoritetselevene. Forskjellen mellom standardavvikene er små, så det bør ikke legges alt for mye vekt på forskjellen i spredning innad i gruppene.

Alle områdene under sosial kompetanse er signifikante på et 0,001 nivå, som vil si at det er mindre 0,01 % sjans for at resultatene er tilfeldige og at forskjellen ikke eksisterer. Tabell 4.7 viser at majoritetselevene skårer høyere enn minoritetselevene når sosial kompetanse blir sett på som et område, og det samme gjelder for alle de fire kompetansedimensjonene. Det betyr at kontaktlærere i gjennomsnitt vurderer minoritetselevene til å ha lavere sosial kompetanse enn majoritetselevene. Forskjellen mellom de to gruppene er størst i positiv selvhevdelse og empati og rettferdighet, som også er de to dimensjonene der begge elevgruppene skårer dårligst med gjennomsnittsskårer på mellom 2,60 og 2,95. Det er verdt å legge merke til at det fortsatt er relativt høye gjennomsnittsskårer. Dimensjonen positiv selvhevdelse er den dimensjonen med høyest forskjell uttrykt i standardavvik på 0,30, noe som regnes som en moderat forskjell. Denne forskjellen er over dobbelt så stor som forskjellen i selvkontroll. Selvkontroll har den laveste Cohens d på 0,14.

4.2.3 Hvordan kan forskjellene sees aldersmessig i skolen?

Resultatene som ble presentert i kapittel 4.2.1 og 4.2.2 gjelder hele grunnskolen, og konkluderer med at minoritetselevenes sosiale kompetanse gjennomsnittlig blir vurdert til å være noe lavere enn majoritetselevenes gjennomsnitt. Dette leder meg til å ville se nærmere på om det er noen forskjell i minoritetselevenes og majoritetselevenes lærervurderte sosiale kompetanse på småskolen, mellomtrinnet eller ungdomsskolen. Jeg har derfor gjennomført

variensanalyse hvor jeg har samlet 1.-4.trinn til en verdi, 5.-7.trinn til en verdi og 8.-10.trinn til en verdi. Bakgrunnen for dette valget er for å se om forskjellene er større i noen aldersgrupper, og fordi jeg har en hypotese om at eventuelle forskjeller er størst på småskolen. Språkbarrierne kan tenkes å oftest være mest merkbare da, og skole som kontekst er fremdeles forholdsvis nytt for elevene, og minoritetsbakgrunnen kan i den forstand gjøre denne konteksten mer utfordrende å tilpasse seg til om ikke skolen tilpasser seg minoritets elevene.

Tilpasning til skolens normer

Tabell 4.12: Tilpasning til skolens normer, 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Tilpasning til skolens normer	Minoritets-elever 1.-4.trinn	709	2,91	0,615	0,27	0,000
	Majoritets-elever 1.-4.trinn	6433	3,08	0,628		
	Totalt	7142	3,06	0,629		
Tilpasning til skolens normer	Minoritets-elever 5.-7.trinn	488	3,05	0,604	0,16	0,002
	Majoritets-elever 5.-7.trinn	4996	3,15	0,647		
	Totalt	5484	3,14	0,644		
Tilpasning til skolens normer	Minoritets-elever 8.-10.trinn	343	3,17	0,627	0,11	0,041
	Majoritets-elever 8.-10.trinn	4854	3,24	0,614		
	Totalt	5197	3,24	0,615		

Da jeg gjennomførte variensanalyse på hele utvalget, var det i denne kompetansedimensjonen en liten forskjell mellom minoritets elever og majoritets elever, forskjellen i standardavviket var 0,22. I tabell 4.12 for tilpasning for skolens normer finner vi den største forskjellen blant elevene i småskolen, 1.-4.trinn, hvor forskjellen i standardavvik er 0,27, som vil si at den er moderat. Den minste forskjellen finner vi blant 8.-10.trinn, hvor forskjellen er 0,11 standardavvik. Forskjellene mellom minoritets- og majoritets elever er signifikante på et 0,001 nivå for småskolen, og på et 0,05 nivå for mellomtrinnet og ungdomsskolen. Standardavviket

er relativt lik for alle gruppene, med et litt høyere standardavvik for majoritetselevne på mellomtrinnet. Det vil si at er noe mer spredning blant majoritetselevne på 5.-7. trinn enn for de andre gruppene. Spredning er minst blant ungdomsskoleelevne, noe som også gjelder for Cohens d. Gjennomsnittsskåren for alle grupper er i nærheten eller over 3,0, med andre ord skårer alle gruppene høyt på tilpasning til skolens normer.

Selvkontroll

Tabell 4.13: Selvkontroll 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Selvkontroll	Minoritets-elever 1.-4.trinn	708	2,93	0,642	0,14	0,000
	Majoritets-elever 1.-4.trinn	6428	3,02	0,650		
	Totalt	7136	3,01	0,650		
Selvkontroll	Minoritets-elever 5.-7.trinn	488	3,10	0,631	0,06	0,205
	Majoritets-elever 5.-7.trinn	4998	3,14	0,651		
	Totalt	5486	3,13	0,650		
Selvkontroll	Minoritets-elever 8.-10.trinn	337	3,19	0,572	0,14	0,012
	Majoritets-elever 8.-10.trinn	4784	3,27	0,563		
	Totalt	5121	3,26	0,564		

I tabell 4.13 viser det at det er liten forskjell mellom minoritetselevne og majoritetselevne. Elevgruppens gjennomsnitt innenfor trinn var forholdsvis jevnt. Dette viste også variansanalysen som viste alle trinn samlet, hvor det den største forskjellen var på 0,14 standardavvik. I resultatene for 1.-4.trinn og 8.-10.trinn er forskjellene uttrykt i standardavvik lik, 0,14. Denne forskjellen anses å være liten. Resultatene for 5.-7.trinn viser at det er meget liten forskjell uttrykt i standardavvik, 0,06, her vurderes elevne likt. Når forskjellen uttrykt i standardavvik er såpass liten, vil forskjellen ofte ikke være signifikant. Her er

signifikantverdien på 0,205, som betyr at forskjellen ikke er signifikant og resultatet skal brukes med forsiktighet når det skal generaliseres.

Positiv selvhevdelse

Tabell 4.14: Positiv selvhevdelse 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Positiv selvhevdelse	Minoritets-elever 1.-4.trinn	709	2,76	0,608	0,36	0,000
	Majoritets-elever 1.-4.trinn	6432	2,97	0,581		
	Totalt	7141	2,95	0,587		
Positiv selvhevdelse	Minoritets-elever 5.-7.trinn	488	2,78	0,656	0,31	0,000
	Majoritets-elever 5.-7.trinn	4998	2,98	0,636		
	Totalt	5486	2,96	0,640		
Positiv selvhevdelse	Minoritets-elever 8.-10.trinn	339	2,73	0,621	0,26	0,000
	Majoritets-elever 8.-10.trinn	4844	2,90	0,652		
	Totalt	5183	2,89	0,651		

Forskjellene uttrykt i standardavvik for de forskjellige trinnene i tabell 4.14 er mellom 0,26 og 0,36, som er moderate forskjeller. Det er og de største forskjellene mellom elevgruppene blant de ulike kompetansedimensjonene. Forskjellene er også signifikante ($p < 0,001$), noe som betyr at det er reelle forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever i positiv selvhevdelse fordelt på trinn. Lærerne har vurdert elevene på en 4-likertskala, og med standardavvik på rundt 0,60 er det ikke spesielt stor eller liten spredning i materialet. Alle gruppene skårer relativt høyt med gjennomsnittsskåre på litt under 3,0, som er lavere enn gjennomsnittsskårene på tilpasning (tabell 4.12) og selvkontroll (tabell 4.13), men høyere enn skårene på empati og rettferdighet (tabell 4.15).

Empati og rettferdighet

Tabell 4.15: Empati og rettferdighet 1.-4., 5.-7., 8.-10.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Empati og rettferdighet	Minoritets-elever 1.-4.trinn	709	2,53	0,683	0,30	0,000
	Majoritets-elever 1.-4.trinn	6429	2,73	0,673		
	Totalt	7138	2,71	0,677		
Empati og Rettferdighet	Minoritets-elever 5.-7.trinn	485	2,65	0,741	0,30	0,000
	Majoritets-elever 5.-7.trinn	4996	2,86	0,698		
	Totalt	5481	2,84	0,705		
Empati og rettferdighet	Minoritets-elever 8.-10.trinn	336	2,71	0,697	0,10	0,044
	Majoritets-elever 8.-10.trinn	4775	2,78	0,694		
	Totalt	5111	2,78	0,694		

Tabell 4.11 viser at forskjellen mellom alle de minoritets- og majoritetselevne i dimensjonen empati og rettferdighet er på 0,27 standardavvik. I tabellen ovenfor (4.15) er det forskjellene på småskolen og mellomtrinnet som er størst (Cohens d = 0,30), men når elevene kommer på ungdomsskolen synker forskjellen til d = 0,10. Forskjellene på småskolen og mellomtrinnet er signifikante på et 0,001 nivå, mens for ungdomsskolen er forskjellen signifikant på 0,05 nivå. Det vil si at det minimal sannsynlighet for at forskjellen jeg har funnet er tilfeldig. Standardavviket er størst for mellomtrinnet (0,705 for alle elevene) som betyr at det mest spredning blant mellomtrinnslevne, og spesielt høyt er det for majoritetslevne på mellomtrinnet. Minoritetslevnes gjennomsnittskår øker for hvert trinn, mens for majoritetslevne synker det noe når de kommer på ungdomsskolen.

Elevenes sosiale kompetanse er lærervurdert og spørsmålene er besvart i en verdiskala fra 1-4. Lærerne vurderer i denne undersøkelsen det til at både majoritetslever og minoritetslever har høyere kompetanse i dimensjonene tilpassing til skolens normer og selvkontroll, enn de

har i dimensjonene positiv selvhevdelse og empati og rettferdighet. I dimensjonene tilpasning til skolens normer og selvkontroll har lærerne vurdert elevene over 3,0, med unntak av minoritets elever i 1.-4.trinn. I dimensjonene positiv selvhevdelse og empati og rettferdighet har ingen av elevgruppene blitt vurdert over 3,0, som kan anses å være et høyt gjennomsnitt i en 4-likert skala. Ved å dele opp elevene i verdiene 1.-4.trinn, 5.-7.trinn og 8.-10.trinn ser vi at forskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever er størst på 1.-4.trinn. Minoritets elevene på 1.-4.trinn vurderes av lærerne til å ha lavere ferdigheter innenfor sosial kompetanse enn majoritets elevene. Minoritets elevenes ferdigheter innenfor sosial kompetanse ser ut til å jevnes ut jo eldre elevene blir.

4.3 Relasjoner elev – elev

I forrige delkapittel har jeg sett at det er forskjeller i elevenes lærervurderte sosiale kompetanse basert på elevens språkbakgrunn, men den lærervurderte sosiale kompetansen er konstruert i skolekontekst og kan ha begrensninger. Lærerne vurderer sosial kompetanse i kontekst skole, med den erfaring de har med seg lærer i skolen og i lys av de normer en lærer har forventninger om at elevene følger. Jeg vil derfor som en forlengelse av de forskjellene som ble funnet i den lærervurderte sosiale kompetansen, undersøke hvordan elevene opplever relasjoner mellom seg og sine medelever. I variabelen relasjoner elev-elev har elevene svart på spørsmål om hvordan deres opplevelse av å bli likt av jevnaldrende er, vennskap i klassen, opplevelse av å være god nok og i hvilken grad elevene i klassen hjelper hverandre (Nordahl et al. 2017, s. 14). 1.-4.trinn har besvart sju spørsmål med en firedelt skala, 1=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil og 5.-10.trinn har besvart fire spørsmål om læringskultur og ni spørsmål om det sosiale miljøet, med en firedelt skala, 1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig (Nordahl et al. 2017 s. 14).

Tabell 4.16: Variansanalyse elev-elev relasjon 1.-4.trinn

Område	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Relasjon	Minoritets elever 1.-4.trinn	687	3,78	0,377	0,06	0,039
	Majoritets elever 1.-4.trinn	6320	3,80	0,327		
	Totalt	7007	3,80	0,332		

Tabellen 4.16 viser at minoritetselevene vurderer relasjonen sin til medelevene relativt likt som majoritetselevene. Forskjellen uttrykt i standardavvik er på 0,06 og er lite. Forskjellen er signifikant ($p < 0,050$), og standardavviket er lavt. Gjennomsnittsskårene er på 3,78 og 3,80, som betyr at de fleste minoritets- og majoritetselever opplever å ha en god relasjon til sine medelever på småskolen, og med et lavt standardavvik på 0,327 og 0,377 blir det bekreftet.

Tabell 4.17: Variansanalyse elev-elev relasjon 5.-7.trinn

Område Elev-elev relasjon	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Relasjoner, læringskultur	Minoritetselever 5.-7.trinn	471	3,37	0,470	0,18	0,000
	Majoritetselever 5.-7.trinn	4926	3,28	0,499		
	Totalt	5397	3,29	0,497		
Relasjoner, sosialt miljø	Minoritetselever 5.-7.trinn	472	3,59	0,427	0,12	0,012
	Majoritetselever 5.-7.trinn	4927	3,64	0,398		
	Totalt	5399	3,63	0,401		

Elevene på mellomtrinnet viser en relativt god relasjon til andre elever, både på spørsmål om læringskultur og sosialt miljø. Gjennomsnittsskårene er lavere for mellomtrinnet på begge områdene enn det det er for småskolen. Det er større signifikante forskjeller mellom elevgruppene for mellomtrinnet enn på småskolen, men forskjellen uttrykt i standardavvik er fortsatt lavt (Cohens d = 0,18 for læringskultur og 0,12 på sosialt miljø). Minoritetselevene opplever et litt bedre læringsmiljø enn majoritetselevene, mens majoritetselevene vurderer selv at de har et litt bedre sosialt miljø. Resultatene viser såpass små forskjeller at det kan sies med trygghet at de fleste i begge elevgruppene opplever å være inkludert i et læringsfellesskap.

Tabell 4.18: Variansanalyse elev-elev relasjon 8.-10.trinn

Område Elev-elev relasjon	Elevgruppe	N	Gjennomsnitt	Std. avvik	Cohens d	Signifikans verdi
Læringskultur	Minoritetselever 8.-10.trinn	324	3,26	0,519	0,10	0,074
	Majoritetselever 8.-10.trinn	4696	3,21	0,516		
	Totalt	5020	3,21	0,517		

Sosialt miljø	Minoritets elever 8.-10.trinn	324	3,38	0,524	0,14	0,022
	Majoritets elever 8.-10.trinn	4698	3,45	0,486		
	Totalt	5022	3,44	0,489		

Forskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever liten både i faktoren sosialt miljø og læringskultur. Også på 8.-10.trinn er gjennomsnittsskårene for minoritets elevene høyere enn for majoritets elevene i læringskultur, men signifikansverdien er høyere enn 0,05, så disse forskjellene kan være tilfeldige. I sosialt miljø har majoritets elevene høyere gjennomsnittsskår enn minoritets elevene, forskjellene som sees i standardavvik regnes som små. Samtidig er signifikansverdien 0,022 noe som kan tolkes som at forskjellene som ses ikke er tilfeldige, selv om de er små. Gjennomsnittsskårene går noe ned fra mellomtrinnet, og selv om dette er to ulike elevgrupper og jeg ikke kan si noe om utvikling, men spesielt på sosialt miljø er det en markant forskjell mellom mellomtrinnet og ungdomsskole.

4.4 Korrelasjonsanalyse

For å se om det er noen sammenheng mellom lærervurdert sosial kompetanse og elevvurdert opplevelse av relasjoner i klasserommet og i det sosiale miljøet, har jeg gjennomført korrelasjonsanalyse mellom disse variabelområdene. Som tidligere skrevet i metode kapitlet, vil verdi i Pearson r fortelle oss noe om sammenhengen mellom ulike variabler, og om den er negativ, positiv eller fraværende (Johannessen et al. 2016). I rapporten Kultur for læring (2017) er det beskrevet retningslinjer for vurdering av styrken på en eventuell sammenheng, hvor 0,10 angir en veldig liten korrelasjon, 0,30 angir middels og 0,50 angir en stor korrelasjon, disse retningslinjene er de jeg forholder meg til i denne undersøkelsen.

Tabell 4.19: Korrelasjonsanalyse mellom elev-elev relasjon og sosiale ferdigheter, både minoritets elever og majoritets elever 1.-4.trinn

		Tilpasning til skolens normer	Selvkontroll	Positiv selvhevdelse	Empati og rettferdighet
Relasjoner elev-elev 1.-4. trinn	Pearson Corr	0,164**	0,184**	0,133**	0,062**
	N	7548	7543	7547	7544

** Korrelasjonen er signifikant $p < ,001$

Tabell 4.20: Korrelasjonsanalyse mellom elev-elev relasjon og sosiale ferdigheter, både minoritets elever og majoritets elever 5.-10.trinn

		Tilpasning til skolens normer	Selvkontroll	Positiv selvhevdelse	Empati og rettferdighet
Relasjoner elev-elev 5.-10. trinn	Pearson Corr	0,101**	0,135**	0,145**	,025*
	N	10552	10488	10539	10467

** Korrelasjonen er signifikant $p < ,001$

* Korrelasjonen er signifikant $p < ,050$

Tabellene gir en oversikt over antallet som har svart (N), og viser sammenhengen mellom de ulike faktorene innenfor sosial kompetanse og elev-elev relasjon. Både for 1.-4.trinn og 5.-10.trinn kan det se ut som det er liten sammenheng mellom hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse og hvordan elevene vurderer læringskultur og sitt sosiale miljø. For 1.-4.trinn er den høyeste verdien målt i Pearson r er 0,194, som er mellom veldig liten og middels korrelasjon. Denne verdien er mellom faktoren selvkontroll og relasjon elev-elev. Den laveste verdien i Pearson r for 1.-4.trinn er mellom relasjon og empati og rettferdighet. I korrelasjonsanalysen for 5.-10.trinn er den høyeste verdien mellom positiv selvhevdelse og relasjon elev- elev. Den laveste sammenhengen er mellom relasjon og empati og rettferdighet for 5.-10.trinn. Det er interessant å se at lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse har lav sammenheng med elevenes opplevelse av hvordan relasjonene i læringsmiljøet er og hvordan det sosiale miljøet er.

5. Drøfting

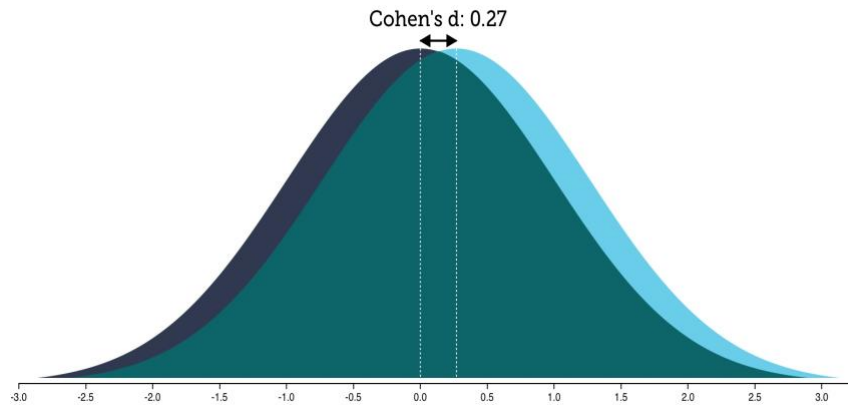
Jeg vil i denne delen av oppgaven forsøke å knytte resultatene fra analysene til teori og andre undersøkelser som er gjort innenfor samme tema. Jeg vil først drøfte resultatene fra området sosial kompetanse og de ulike perspektivene jeg tenker å belyse er bakgrunnsvariabler, kulturforskjeller og språkutvikling. Deretter ser jeg på relasjon mellom elever og læringskultur, hvor jeg også kommer til å kommentere korrelasjonsanalysen. Avslutningsvis i dette kapittelet kommer konklusjonen.

5.1 Elevenes sosiale kompetanse

Sosial kompetanse i skolen handler om hvordan elevene lykkes med å delta i samspill med andre og skolen er en viktig arena for elevenes sosiale utvikling. Sosial kompetanse dreier seg om de ferdighetene som eleven tar i bruk når de skal omgås andre barn, unge og voksne på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter, og deres evne til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner (Ogden 2009, Lamer 1997). Gjennom mine analyser har jeg funnet ut at kontaktlærere mener det er forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse. Forskjellen i sumskåren for den totale vurderingen er 0,29. Dette betyr at det totalt sett er en reell forskjell mellom elevgruppene der minoritets elevene har blitt vurdert til å ha gjennomsnittlig lavere sosial kompetanse enn majoritets elevene. Kontaktlærer vurdert begge elevgruppene i gjennomsnitt høyt.

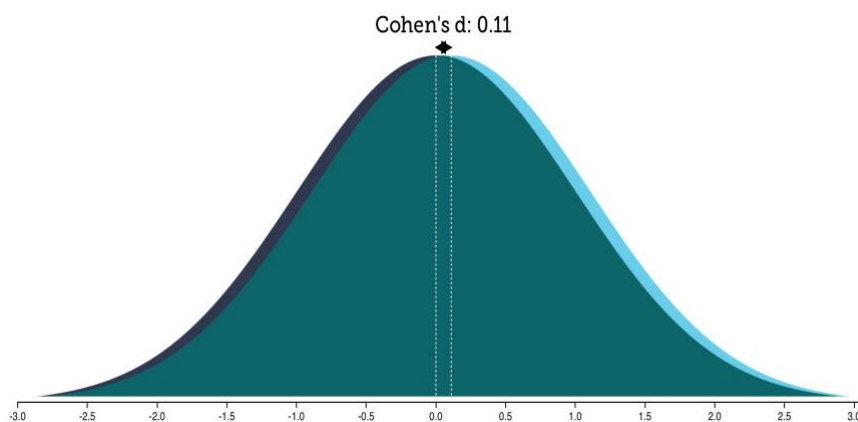
5.1.1 Tilpasning til skolens normer

Tilpasning til skolens normer handler om hvordan eleven benytter tiden i timen, i hvilken grad eleven tilpasser seg og klarer å følge instruksjoner. Forskjellen for hele gruppen er liten, men signifikant. Minoritets elevene har lavere snitt enn majoritets elevene. I mine variansanalyser delte jeg elevene inn i småskole, mellomtrinn og ungdomsskole for å se hvordan elevene om det var forskjeller mellom elevgruppene aldersmessig innenfor sosial kompetanse. I tilpasning til skolens normer var det størst forskjell mellom minoritets elever og majoritets elever i småskolen, og forskjellene mellom elevgruppene ble gradvis mindre jo eldre elevene ble.



Figur 5.1: Forskjell i standardavvik for 1.-4.trinn i tilpasning til skolens normer

I figur 5.1 vises forskjell mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i småskolen. Her kan en se at det er en liten til moderat forskjell i hvordan kontaktlærerne har vurdert elevenes kompetanse.



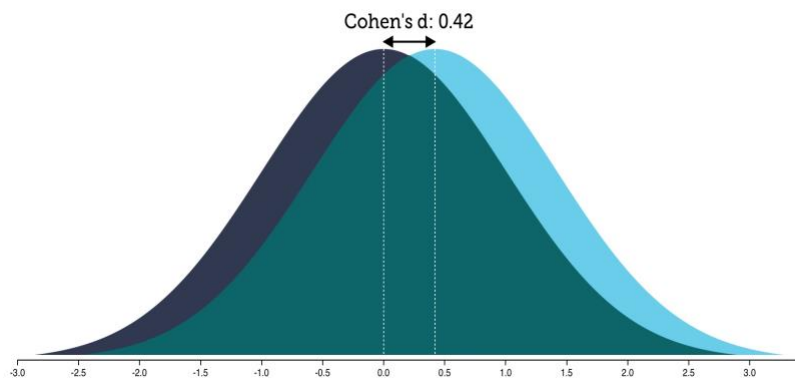
Figur 5.2: Forskjell i standardavvik for 8.-10.trinn tilpasning til skolens normer

I figur 5.2 vises forskjellene mellom elevene i ungdomsskolen. Her har forskjellene jevnet seg ut jo eldre elevene har blitt.

5.1.2 Selvkontroll

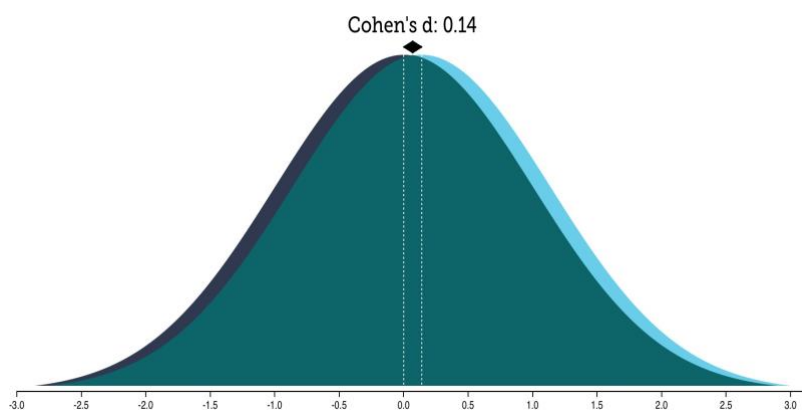
Selvkontroll handler om å uttrykke egne meninger og behov, og hvordan eleven håndterer sinnet sitt konfliktløsning. Innenfor denne kompetansedimensjonen er det minst

forskjell mellom elevgruppene. Dette betyr at kontaktlærer vurderer det til at minoritetslevene og majoritetslevene har en ganske lik kompetanse i selvk kontroll. Ann Gustavsens masteroppgave fra 2007, sammenliknet minoritetslever og majoritetslever i ungdomskolen. I hennes analyser på datamaterialet fra prosjektet Læringsmiljø og pedagogisk analyse (lp-modellen) av Thomas Nordahl, var kompetansedimensjonen selvk kontroll den dimensjonen det var størst forskjell mellom minoritetslever og majoritetslever.



Figur 5.3: Forskjellene mellom ikke-vestlige minoritetslever og majoritetslever i ungdomsskolen Selvk kontroll, Gustavsens 2007.

I Gustavsens analyse var det en betydelig forskjell mellom ikke-vestlige minoriteter og majoritetslever, med en forskjell i standardavvik på 0,42. I hennes analyser var det denne kompetansedimensjonen det ble sett størst forskjell mellom elevgruppene.



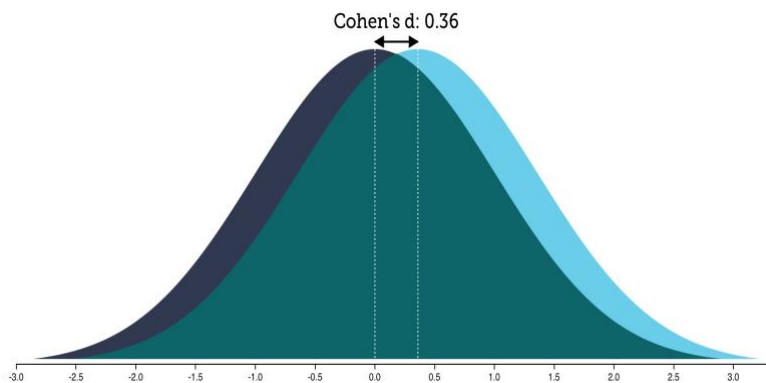
Figur 5.4: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom 8.-10.trinn Selvk kontroll

I min analyse, figur 5.4, var selvk kontroll den kompetansedimensjonen det ble minst forskjell mellom minoritetslever og majoritetslever. Gustavsens analyser er utført på et annet datamateriale enn jeg har brukt, og hennes datamateriale er fra ulike fylker i landet, mens mitt datamateriale er fra Hedmark fylke. Jeg har valgt å ikke skille mellom vestlige minoriteter og

ikke-vestlige minoriteter, og Gustavsen undersøker forskjeller mellom alle minoritetsgruppene. Forskjellen kan ligge der, men samtidig viser Linn Sund (2018) i sin masteroppgave til analyser som er utført på samme datamateriale som jeg har brukt, at det ikke kan ses forskjeller av betydning mellom vestlige og ikke-vestlige minoritetsgrupper innenfor sosial kompetanse i datamaterialet fra Kultur for læring.

5.1.3 Positiv selvhevdelse

Positiv selvhevdelse dreier seg om hvordan elevene mestrer å hevde seg på en sosialt akseptert måte. Innenfor positiv selvhevdelse er det en reell forskjell mellom elevgruppene, og er den dimensjonen hvor det er størst forskjell mellom elevgruppene. Minoritetseleven blir i snitt vurdert lavere enn majoritetselevne. Forskjellene er relativt like for alle gruppene, men størst for 1.-4.trinn, denne gruppen har det største standardavviket på 0,36 som er det høyeste standardavviket for alle kompetansedimensjonene.

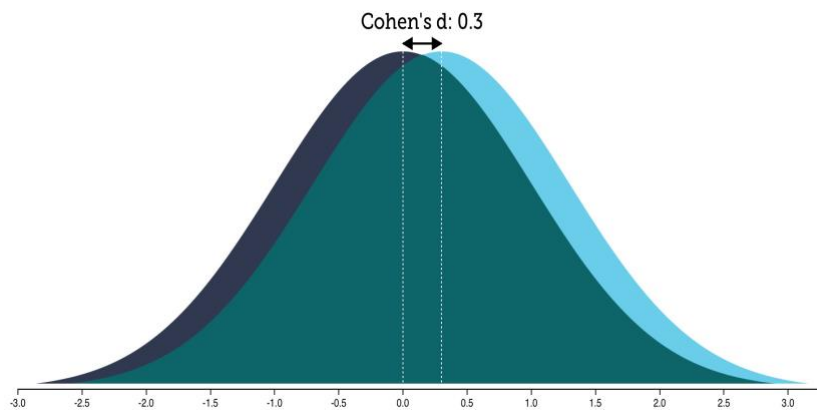


Figur 5.5: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritetselever og majoritetselever på 1.-4.-trinn i kompetansen Selvhevdelse

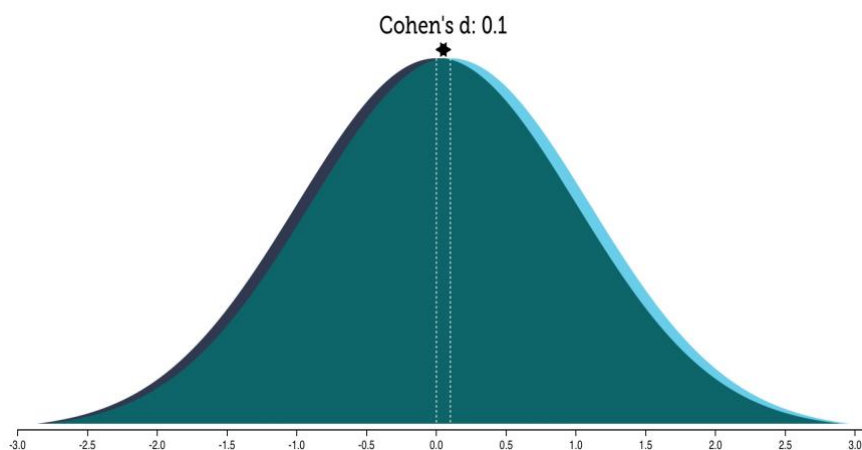
Som vi ser i figur 5.5 er en forskjell på 0,36 i standardavviket av betydning. På bakgrunn i det jeg har skrevet i teoridelen er dette et interessant funn i forhold til at minoriteter ofte vil være underlegne majoriteten både på grunn av språklig og kulturell kompetanse (Hylland Eriksen 2001, Engen & Kulbrandstad 2004). Hylland Eriksen (2001) skriver at minoriteter blir bevisst deres posisjon i samfunnet ved at de må tilpasse seg, noe Engen & Kulbrandstad (2004) også drøfter i forhold selvkategorisering. Elevenes språkkompetanse blir sentral i forhold til hvordan elevene hevder seg på en sosialt akseptert måte, og det blir av stor betydning at elevene klarer å gjøre seg forstått og at de forstår det som foregår. Om man ikke mestrer språket eller de kulturelle kodene som er gjeldene i konteksten, vil dette kunne medføre at en ikke oppfører seg etter de normer og regler som er gjeldene og kan være et hinder for elevene sosialt.

5.1.4 Empati og rettferdighet

Empati og rettferdighet handler om i hvilken grad eleven inkluderer og har omsorg for andre, og om eleven kan ta andres perspektiv. Minoritetselevene vurderes lavere enn majoritetselevene og det er en moderat forskjell. Forskjellene vises på barneskolen, både i småskolen og på mellomtrinn. I ungdomsskolen derimot er ikke forskjellene mellom elevgruppene like fremtredende, minoritetselevene blir vurdert jevnere med majoritetselevene.



Figur 5.6: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritets elever og majoritets elever i 1.-4.-trinn innenfor empati og rettferdighet



Figur 5.7: Forskjell uttrykt i standardavvik mellom minoritets elever og majoritets elever i 8.-10.trinn innenfor empati og rettferdighet.

Minoritets elever i alle aldersgruppene ble vurdert til å ha et lavere snitt sammenliknet med majoritets elever, i alle faktorer innenfor sosial kompetanse. I mine analyser var det

gjennomgående at den elevgruppen som hadde det laveste gjennomsnittet var minoritets elever i småskolen. Et interessant funn er at forskjellene mellom elevgruppen blir mindre jo eldre elevene blir.

5.2 Perspektiver på minoritetsspråklige elever

Jeg har valgt å drøfte mine resultater ut fra to perspektiver rundt minoritetsspråklige, som jeg skrev om i teorikapittelet. Gjennom analysene mine fant jeg ut at det var forskjeller i den lærervurderte sosiale kompetansen mellom minoritets elever og majoritets elever, men i mitt kvantitative datamateriale begrenser mine funn seg ved at jeg ikke vet noe om hvorfor. Derfor har jeg valgt å drøfte mine funn i de ulike perspektivene for å belyse ulike forklaringer som kan ligge til grunn.

5.2.1 Ulikhetsperspektivet

Ulikhetsperspektivet vektlegger som jeg tidligere har skrevet utfordringene språklige ulikheter og kulturelle forskjeller som kan oppstå når elever har et annet morsmål eller kulturbakgrunn enn majoriteten har. Innenfor ulikehetsperspektivet kan en tenke at forskjellene i elevenes sosiale kompetanse er på bakgrunn av at skolen ikke er nok tilpasset mangfoldet av elever. Minoritets elevene må tilpasse seg mange kulturforskjeller som minoritets elever ikke må tilpasse seg på samme måte, samtidig som de må lære seg norsk for å kunne henge med faglig og sosialt. Egeberg (2016) skriver at minoritetsspråklige elever er overrepresentert innenfor spesialpedagogikken, men jeg synes det er vanskelig å skulle tenke meg at minoritets elever i større grad har lære vansker enn majoritets elever. I denne undersøkelsen kan en se at blant elevene er det 4,2 % flere minoritetsspråklige elever som mottar spesialpedagogiske hjelp. Engen & Kulbrandstad (2004) argumenterer for at skolens læreplan ikke ivaretar de språklige utfordringer minoritets elever står ovenfor, og på denne måten kan elevenes språkkompetanse være en barriere for elevene. Elevenes språkkunnskap i møte med skolen vil være sentral i hvordan elevene utvikler seg både sosialt og faglig. Det kan også tenkes at minoritets elever som befinner seg i gruppen elever som har spesialpedagogisk hjelp egentlig skulle ha hatt særskilt norskopplæring. Skolens kulturelle preferanser er naturlig nok tilpasset majoritetens kultur, og elever med minoritets bakgrunn kan møte utfordringer ved skolens kulturelle normer. Dette kan medføre at minoritets elever føler mindre tilhørighet med skolens verdigrunnlag enn majoritets elevene.

5.2.2 Klasseperspektivet

Forskjellene mellom minoritetslevene og majoritetslevene kan og knyttes til klasseperspektivet. I mine frekvensanalyser kommer det frem at foreldre av barn med minoritetsbakgrunn har lavere utdanning enn foreldre av majoritetslever. Foreldre av barn med minoritetsbakgrunn er overrepresentert med grunnskole som høyeste utdanning. Bakken & Elstad (2012) skriver at mye kan tyde på variasjonene knyttet til foreldrenes inntekt er blitt sterkere i forhold til forskjeller i skolekarakterer. Foreldres utdanning det området i skolen hvor det viser seg å være mest utfordrende å utjevne forskjeller (Bakken 2009). Selv på skoler der det har hatt minst betydning, er fremdeles foreldres utdanning likevel av stor betydning for barnas læringsresultater (Ibid). I rapporten fra Kultur for læring kommer det også frem at foreldres utdanningsnivå betyr mye for elevenes sosiale og faglige læringsutbytte i kommunene i Hedmark (Nordahl et al. 2017).

5.2.3 Oppsummering

Minoritetslever er en sammensatt gruppe, og det vil være vanskelig å skulle gi en forklaring på hvorfor lærerne har vurdert minoritetslevenes sosiale ferdigheter gjennomsnittlig lavere enn majoritetslever. Og ut fra mine analyser kan jeg si at det i mitt datamateriale viser seg at det er forskjeller og forskjellene er størst i småskolen. Ulikheter mellom minoritetslever og majoritetslever er sammensatte og kompliserte. Det er store forskjeller innad mellom minoritetslever. Noen har kort botid, mens andre har lengre botid og foreldre med større tilgang til sosioøkonomiske ressurser (Bakken 2014). Som jeg nå har skrevet, treffer minoriteter som gruppe både ulikhetsperspektivet og klasseperspektivet. Samtidig er ikke forskjellene over kun noe som er gjeldene for minoritetslever i skolen, dette er generelle forhold som skaper ulikheter i skolen.

5.3 Sammenheng mellom sosial kompetanse og elev-elev relasjon

Både for 1.-4.trinn og 5.-10.trinn kan det se ut som det er liten sammenheng mellom hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse og hvordan elevene vurderer læringskultur og sitt sosiale miljø. Det er interessant å se at lærernes vurdering av elevenes kompetanse, har lav sammenheng med elevenes opplevelse av sin egen sosiale verden i skolen. Det kan dermed se ut som at kontaktlærerne og elevene vurderer den sosiale deltagelsen på ulike premisser. Det

lærerne mener er god kompetanse vil ikke nødvendigvis bety det sammen for sosial deltakelse blant jevnaldrende. Det vil være naturlig å tenke seg at det mellom lærerne i skolen og jevnaldrende vil være motsetninger i syn på hva god sosial kompetanse er. Nordahl (2010) og Lamer (1997) skriver at i dette kan det ligge en hypotese om at enkelte elever kan, men velger å ikke opptre som sosialt kompetente i sosiale situasjoner med voksne i skolen. Hvorfor det er kontraster mellom hvordan elevene opplever sitt sosiale miljø og lærerens vurdering av elevens sosiale kompetanse får vi ikke svar på. Men dette kan handle om at læreren er mer oppmerksom på elevenes mangler enn det eleven er selv.

5.4 Elev-elev relasjon

Det å ha en positiv relasjon til jevnaldrende og andre rundt seg er viktig for barn og unges sosialisering og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2016c). Samtidig er forholdet til jevnaldrende noe av det mest vesentlige i elevenes skolehverdag (Nordahl 2010). Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er (Nordahl 2010, s. 171). Elevene vurderer sin sosiale situasjon på skolen som positiv. Gjennom analysene viser det seg at det ikke er store forskjeller i hvordan minoritets elevene og majoritets elevene vurderer sine relasjoner til medelever eller i lærings situasjon. Både minoritets elever og majoritets elever ser ut til å trives godt sosialt og vurderer relasjonene sine høyt på skalaen. Noe som er interessant i analysene er at eleven i småskolen vurderer sin sosiale trivsel høyest, og den sosiale trivselen vurderes lavere jo eldre elevene blir. Forskjellene mellom småskolen og ungdomsskolen er ikke stor, men en kan se en tendens. Begge elevgruppene vurderer sine relasjoner til medelever som gode og begge elevgruppene opplever å være inkludert i et lærings fellesskap og dette er positive funn. Elevene i Hedmark ser ut til å trives sosialt på skolen uavhengig av kulturell og språklig bakgrunn.

5.5 Konklusjon

Gjennom mine kvantitative analyser har jeg funnet ut at lærere i grunnskolen mener det er forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elevers sosiale kompetanse. De største forskjellene ses i kompetansedimensjonene positiv selvhevdelse og rettferdighet og empati. I analysene ses tendenser til at forskjellen mellom minoritets elever og majoritets elever jevnes med alderen, men hvorfor er uklart. På en måte kan en tenke at det er en effekt av bedre

språkkompetanse ved økt erfaring med å bruke språket. Eller integreringseffekt etter hvert som innvandrergupper får økt erfaring med det norske samfunnet eller det kan ha noe å gjøre med sosioøkonomiske forhold ved lengre botid i Norge. En annen mulighet er at lærerens vurderingspraksis er grunnen til utslagene. I de kvantitative analysene som omhandlet elevenes opplevelse av sin sosiale situasjon og sitt læringsmiljø i skolen, var det derimot ingen forskjeller av betydning mellom elevgruppene, og både majoritetslevne og minoritetslevne vurderte sin sosiale trivsel som høy. I forhold til oppgavens problemstilling: I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetslevers sosiale kompetanse, og i hvilken alder kan eventuelle forskjeller ses som størst, finnes det ikke noe klart svar på dette. Svaret jeg fikk gjennom mine analyser sa noe om hvordan kontaktlærere vurderte elvene i en skolekontekst, samtidig hadde elevene selv en annen oppfatning av deres sosiale situasjon i skolen. Svaret dermed være avhengig av konteksten og hvem som vurderer.

Litteraturliste

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Baker, C. (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters
- Bakken, A. & Elstad J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/2012. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA Rapport nr.15, 2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2014). *Ulike perspektiver på skolerisultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behavior. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West & McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (pp. 160-162). Cambridge University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap, etikk og statistikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. London, Hodder Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and pedagogy. Bilingual Children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matter LTD
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. I J. Cummins og N.H Hornberger (red.). *Bilingual education*. 65-76. New York: Springer

-
- Cummins, J. (2009). Challenges and opportunities in the schooling of migrant students. I O.K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges an opportunities for teacher education (s. 53 – 70)*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Dewey, J. (1997). *Demcracy and education. An introducton to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T. A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklige perspektiv. I: S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.) *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (2001) *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. I O. Dysthe (red.): *Dialog, samspell og læring*, s. 9-30. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (1996). *Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv*. I: T. O. Engen (red.) *Minoritets elever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2003). *Enhets skolen og flerkulturell nasjonsbygging*. I: P. Østerud & J. Johnsen (red.) *Leve skolen! Enhets skolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T. O. (2004). *Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging: Tilfellet Norge. I K. Kuusela & S. Sand (Red.), *Introduksjon og integrasjon: Om arbeid med flyktninger i norske og svenske kommuner* (s. 105 - 126). Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s.69-85). Hentet fra http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I: G. D. Berg & K. Nes (red.). *Tilpasset opplæring. Støtte til læring*. s. 51-75. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Engen, T. O. (2018). KRL, inkludering og tilpasset opplæring. I E. Schetne & T. A. Skrefsrud, (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Falch, T, Bensnes, S, & Strøm, B. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet*. SØF-rapport nr. 01/16. Trondheim: Senter for Økonomisk Forskning AS
- Faldet, A-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2017). Spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen – med Hamar som eksempel. I M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Frønes, I. (2003): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio, Charles Merrill
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pedagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-409). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gjervan, M, Andersen C. A, Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

-
- Glavin, P & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2005). Minoritets elever og ordforråd i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (red.) (2005). *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA 7, Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gustavsen, A.M. (2007). *Sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132644/masteroppgave_ann_m_gustavsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståinga av tilpasset opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Holmegaard, M, Johansson Kokkinakis, S, Järborg, J, Lindberg, I och Sandwall, K. (2005). Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL). I I Lindberg, I & K. Sandwall (red.) (2005). *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA 7, Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelens forlag.
- Hylland Eriksen, T. & Arntsen Sajjad, T. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hylland Eriksen, T. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. En innføring i pedagogisk psykologi*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kanstad, M. (1994). Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser: ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet”. I P. Aasen & O. K. Haugaløkken, *Bærekraftig pedagogikk: identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kjærnsli, M. & Jensen, Fredrik. (2016). *Stø kurs- Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Skrefsud, T. A., (2015). Spor av dobbeltkvalifisering – en introduksjon. I: S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.) *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2007b). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_li_keverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Departementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, A.K. (2006). Barn i et flerkulturelt samfunn. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (2.utg., s.97-113). Kristiansand: Høyskoleforlaget

-
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (red.) (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ma, I. (2012). Review of reserach: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83, 38–43.
- Moos, R. & Trickett, E.J. (1974): *The classroom environment scale*. California: Consulting psychology press.
- Nes, K. og Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I: S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (red.) *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11/00. Oslo: NOVA
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løtveit (red.) *Tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T. og Hausstatter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009
- Nordahl, T., Kostøl, A og Mausethagen, S. (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Hamar. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr 3 2009
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., A. Sunnevåg, A. M. Aasen og A. Kostøl (2010): *Uligheter og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsutbytte og sociale kompetencer*.

Rapport til skolens reisehold. Hamar, Høgskolen i Hedmark og Aalborg, University College Nordjylland

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

Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasserumsledelse. *Kvan: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 31(90), 17-31. Hentet fra <http://samples.pubhub.dk/9788790066970.pdf>

NOU. (2010). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk

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

Pape, K. (2001): *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider: sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget

Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske utvikling*. København: Reitzel

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

Randen, G. T. (2014). Rom for språklig bevissthet i ferdighetsmodeller av språk? I: E. Brunstad, A.-K. H. Gujord and E. Bugge (red.) *Rom for språk: nye innsikter i språkleg mangfald*. Oslo: Novus forlag

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg) Bergen: Fagbokforlaget.

Roth, S. (2016). Exploring funds of knowledge during educational transitions: Learning identities, positionings and future trajectories. I O. Erstad, K. Kumpulainen, Å.

-
- Mäkitalo, K. Schrøder, P. Pruulmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society* (s. 153-167). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Skrefsrud, T. A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schetne & T. A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Statistisk Sentralbyrå (2008). *Innvandrerbegreper i statistikken: Vestlig og ikke-vestlig- ord som ble for store og gikk ut på dato*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- Statistisk Sentralbyrå (2018a). *14 % av befolkningen er innvandrere, 2018*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Statistisk Sentralbyrå (2018b). *Nasjonale prøver*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Steffen, K., Ekren R., Zachrisen, O. & Kirkebøen, L.J., (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? – En kvantitativ studie (Vol. 2017/2)*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Sund, L. (2018). *Sosiale ferdigheter og relasjoner. En kvantitativ analyse av minoritetsspråklige elever med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn* (Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2563823/Sund.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet 'skole og samspillsvansker'. Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg, (Red.), *Mange ulike metoder*. (s. 71-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
www.Utdanningsdirektoratet.no.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Sosial kompetanse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Minoritetsspråklige elever*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i- begrepet>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalsim*. London: Routledge
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ørzek, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske forlag.

Øzerk, Kamil (1992): *Tospråklige minoriteter: sirkulær tenkning og pedagogikk- presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris

Vedlegg 1: Spørreskjema for elevene 1-4.trinn





Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	<input type="checkbox"/>
Jente	<input type="checkbox"/>







Hva jeg synes om å gå på skolen

Utsagn	Verdier			
				
Jeg liker meg på skolen				
Jeg lærer mye på skolen				
Jeg liker meg godt i klassa				
Jeg liker å regne på skolen				
Jeg liker å lese				
Jeg er flink til å lese				









Hvordan jeg oppfører meg på skolen

Utsagn	Verdier			
				
Jeg plager ikke andre elever på skolen				
Jeg erter ikke andre elever på skolen				
Jeg blir ikke sint når jeg er på skolen.				

Lærerne

Utsagn	Verdier			
				
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
Jeg sitter stille på plassen min				
Jeg følger med når lærerne snakker.				
Jeg har med meg det jeg trenger til timene				
Læreren liker meg.				
Når jeg er lei meg får jeg trøst av læreren.				
Læreren sier at jeg arbeider bra.				
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
Jeg forstår det vi skal lære				

Klassa og klassekameratene mine

Utsagn	Verdier			
				
<i>Relasjon mellom elevene</i>				
Jeg liker meg godt i friminuttene				
De andre elevene er ofte snille mot meg				
Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.				
Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
Elevene i klassa er gode venner.				
Klassekameratene mine liker meg.				
Jeg har mange venner i klassa.				

Vedlegg 2: Spørreskjema for elevene 5.-10.trinn

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

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.

Trivsel	JA	ja	nei	NEI
Jeg liker meg vanligvis på skolen				
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen				
Jeg liker godt å lese				
Jeg liker godt å skrive				
Jeg liker godt å regne				
Jeg liker meg godt i klassen				

Jeg liker meg godt i friminuttene				
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.

Atferd	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
Jeg følger med når lærerne underviser.					
Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
Jeg gjør alle leksene mine.					
Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
Jeg kommer for seint til timene.					

Jeg er lei meg på skolen.					
Jeg føler meg ensom på skolen.					
Jeg er alene i friminuttene					
Jeg blir holdt utenfor på skolen.					
Jeg blir uvenner med andre elever på skolen.					
Jeg slåss med andre elever på skolen.					
Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
Jeg har stjålet ting som tilhører skolen eller andre elever.					
Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som tilhører skolen eller andre elever.					
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 klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

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

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Relasjon mellom elevene	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	4	3	2	1
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
Elevene jobber hardt i timene.				
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
Jeg kan spørre en klassekamerat om hjelp dersom det er noe jeg ikke forstår.				
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
Elevene i klassen min kjenner hverandre godt.				
Elevene i klassen min er gode venner.				
Jeg har mange venner i klassa.				
I min klasse blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
Klassekameratene mine liker meg.				

Undervisning

Her er det noen setninger om undervisningen. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren, men de setningene som handler om norsk og matematikk, må du tenke på den læreren du har i disse fagene. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener at det alltid skjer i timene
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer i timene

Undervisningen	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Læreren kommer presis til timene.					
Læreren forteller oss hva vi skal lære i timene.					
Det er god arbeidsro i timene.					
Læreren lar seg ikke avspore.					
Læreren snakker om hva vi har lært i timene.					
Læreren gir tydelige beskjeder om hva vi skal gjøre i timene.					
Læreren gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser.					
Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene.					
Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min					
Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer.					
Læreren snakker med meg om hvordan jeg lærer.					
<i>Matematikk</i>					
Jeg liker matematikk.					

Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimen.	
I matematikktimen diskuterer vi ulike måter å løse en oppgave på.	
Læreren i matematikk forklarer slik at jeg forstår det.	
Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i matematikk.	
<i>Norsk</i>	
Jeg liker norsk.	
Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	
Jeg følger godt med når læreren forklarer noe.	
Læreren i norsk forklarer slik at jeg forstår det.	
Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i norsk.	

Forventning om mestring

Her er det noen setninger om hvordan du mener at du arbeider med de oppgavene du får på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener at det alltid skjer
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer

	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen					
Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil					
Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig					
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig					

Vedlegg 3: Spørreskjema for kontaktlærer

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

Kvinne	2
Mann	1

Elevens kjønn (Ekjønn)

Jente	2
Gutt	1

Spesialundervisning etter enkeltvedtak (SPU):

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

Ja	
Nei	

Problem eller vanske (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.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn (Kultur)

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

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

Grunnleggende norskopplæring (Gno)

Kryss av for om eleven følger læreplanen i grunnleggende norsk eller om eleven følger ordinær læreplan i norsk

Grunnleggende norskopplæring	
Ordinær norskopplæring	

Sosiale ferdigheter

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

Aldri, sjelden, Ofte, Alltid

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

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

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

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Gi en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats.

	Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
Elevers interesse for å lære i timene er:					
Elevers motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet er:					

Elevers skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

	1	2	3	4	5	6
Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Grunnleggende ferdigheter

Gi en vurdering av elevens grunnleggende ferdigheter på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

	1	2	3	4	5	6
Elevers leseferdigheter er:						
Elevers regneferdigheter er:						

Fravær fra skolen

Kryss av for hvor mange dager eleven har 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